A large white circle is centered on the page. A horizontal white line passes through the center of the circle. A diagonal white line also passes through the center, extending from the bottom-left to the top-right. A small blue circle is located at the top-right end of the diagonal line, outside the main circle. The background is black.

Otros lenguajes en educación

XXII SITE. 2003

Dept. Teoria i Història de l'Educació
Universitat de Barcelona



"Otros lenguajes en educación"

XXII SITE 2003

Sitges, 17, 18, 19 de noviembre de 2003

EDICIÓN A CARGO DE:

Maria Teresa Romaña Blay

Miquel Martínez Martín

Diseño y Maquetación:

Ana M^a Villalba Pérez



COMITÉ ORGANIZADOR

Departamento de Teoría e Historia de la Educación **Universidad de Barcelona**

Ana Ayuste
M^a Rosa Buxarrais
Ester Casals
Begoña Gros
Jorge Larrosa
Miquel Martínez
Elena Noguera
Montserrat Payà
Enric Prats
Josep Puig
Teresa Romañá
Amèlia Tey
Jaume Trilla

Becarios de Colaboración

Silvia Lombarte
José Manuel Rodríguez
Eva Sancho
Silvia Torguet
M^a del Pilar Zeledón

Diseño y Creación: Ana M^a Villalba

Primera edición: noviembre 2003

© De la presente edición: ICE de la Universitat de Barcelona
Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia
08035 Barcelona

© De los artículos: sus autores

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del "Copyright", con las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por ningún medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamo público.

ISBN: 84-88795-74-2

Depósito legal: B - 47.333 - 2003

Impreso en: Signo Impressió Gràfica, S.A.

Polígono Industrial Can Calderón

c/ Múrcia, 54 d

08830 Sant Boi de Llobregat (Barcelona)

ÍNDICE

Presentación	7
Ponencia I: NARRATIVIDAD Y EDUCACIÓN	9
Antoni J. Colom Cañellas (Universidad de les Illes Balears) Joan-Carles Melich Sangrà (Universidad Autónoma de Barcelona)	
Resumen Addendas	65
"Hermenéutica, idealismo, trascendencia" Francisco Altarejos Masota	
"Fragmentos narrativos del mundo de la vida como recurso para la alfabetización de adultos" Ana Ayuste	
"TALLER: ¿CÓMO SE APRENDE?. Una invitación a examinar y cuestionar nuestras representaciones sobre el aprendizaje" Pilar Aznar Minguet Amparo Fernández March Juan Escámez Sánchez	
"La Teoría de la Educación como problema narrativo" Joaquín García Carrasco	
"Hermenéutica, territorio y educación. La narratividad de los espacios" Ángel García del Dujo José Manuel Muñoz Rodríguez	
"La reconstrucción de la Teoría de la Educación" Fernando Gil Cantero	
"Elementos para una narrativa de la teoría de la educación" Gonzalo Jover Olmeda	
"De la razón lógica a la razón ética" José Ángel López Herrerías	
"Narración y educación en valores" Ramón Mínguez Vallejos M ^a Ángeles Hernández Prados	
"Apunte en torno a la fractura metodológica en teoría de la educación" José Vicente Peña Calvo M ^a Paula Viñuela Hernández	

"Modelo para el análisis de la realidad docente. Explorando la complejidad de un colectivo"

Juan A. Rodríguez Hernández

"Conjetura y lenguaje"

Teófilo Rodríguez Neira

"Los nuevos lenguajes: una tarea de titanes"

Luis Fernando Valero Iglesias

"¿Posibilidad de una pedagogía caótica?"

Felipe Vega Mancera

Ponencia II: LOS LENGUAJES DE LAS ARTES: ESCENAS Y ESCENARIOS EN EDUCACIÓN **71**

Xavier Úcar Martínez (Universidad Autónoma de Barcelona)

Ramon Cortada Corominas (Universidad de Girona)

M^a del Carmen Pereira Domínguez (Universidad de Vigo)

Resumen Addendas **117**

"Otro lenguaje en la educación: la relación de ayuda, herramienta para los estudiantes de las facultades de Ciencias de la Educación"

Montserrat Canals Cadafalch

"Perfil de los personajes femeninos en el cine infantil. La factoría Disney del siglo XXI."

Pilar M. Casares García

"Una experiencia de encuentro con el arte. Aplicaciones pedagógicas"

Juan Manuel Cobo Suero

"La fiesta como escenario educativo. Aprendiendo a ver el paisaje: ritual festivo y construcción de la mirada"

Juan Carlos González Faraco

"La educación emocional a través del lenguaje dramático"

Luis Núñez Cubero, Clara Romero Pérez

"Lenguaje estético e indisciplina y violencia educacionales"

Salvador Peiró i Gregori

"El lenguaje representativo y expresión del arte"

José María Quintana Cabanas

"El arte pictórico como experiencia. El sentido pedagógico en la obra de Alfonso Costa"

Miguel Anxo Santos Rego
 María do Mar Lorenzo Modelo
 Antonio Rodríguez Martínez

"Reflexiones sobre el uso pedagógico de la imagen fotográfica"

Julio Vera Vila

Ponencia III: "EL LENGUAJE DEL CUERPO. POLÍTICAS Y POÉTICAS DEL CUERPO EN EDUCACIÓN" 121

Fernando Bárcena (Univ. Complutense)
 Hebe Tizio (Univ. de Barcelona)
 Jorge Larrosa (Univ. de Barcelona)
 José M. Asensio (Univ. Autónoma de Barcelona)

Resumen Addendas 173**"El lenguaje de las emociones en la persona"**

José Álvarez Rodríguez

"El Juego creativo"

José Manuel Esteve Zaragaza

"Dificultades metodológicas y epistemológicas en la educabilidad de lo corpóreo: las creencias de la salud como desenlace"

Enric Prats Gil

"Apuntes para una educación respetuosa con el cuerpo"

Enric Roca Casas

"Concepción del cuerpo en el área de Educación Física"

Concepción Ros Ros

"De la educación como heterodesignación del cuerpo y del género a la educación como autodesignación"

Sofía Valdivielso Gómez

Ponencia IV: "LOS LENGUAJES DE LAS PANTALLAS. IMPACTO EN LAS RELACIONES SOCIALES DE LOS JÓVENES Y RETOS EDUCATIVOS"	175
Concepción Naval (Universidad de Navarra)	
Charo Sádaba (Universidad de Navarra)	
Xavier Bringué (Universidad de Navarra)	
Petra M. Pérez Alonso-Geta Sádaba (Universidad de Valencia)	
Resumen Addendas	229
"Criterios pedagógicos en el uso de multimedia en educación: los agentes pedagógicos"	
Clara Barroso Jerez	
"Las tecnologías de las pantallas en la vida cotidiana de chicos y chicas de 12 a 16 años en Barcelona"	
M ^a Rosa Buxarrais Estrada	
"Pantallas, violencia, educación y videoclips"	
Félix Etxeberría Balerdi	
Otros lenguajes en educación. Pedagogía Visual	
David Reyero García	
"El lenguaje de las pantallas en la educación no formal"	
Carolina Fernández Salinero Miguel	
Relación de Participantes	231

PRESENTACIÓN

En este nuevo encuentro, se trata de reflexionar sobre la apertura de la educación hacia otras escenas formativas ("otras" frente a los sesgos habituales en teoría de la educación) que incluyen necesariamente dimensiones físicas, sensoriales, afectivo-emocionales, sociales e imaginativas... además de cognitivas.

Se trata de pensar sobre soportes, contenidos y propuestas a menudo más importantes para la formación de las personas que las influencias escolares/instructivas al uso.

Se trata de preguntarse cómo esos otros lenguajes pueden representarnos, enriquecernos, deshacer y rehacer nuestras auto representaciones, vincularnos a la diversidad de la experiencia, a través de un juego entre lo ajeno y lo propio hecho de intercambio o rechazo, interrogación, sorpresa, identificación o extrañeza, asombro y apertura a lo otro de nosotros mismos.

Se trata de recuperar la vieja noción de educación integral, y la recurrente noción de educación estética, y no sólo recuperar sino también promover la persistencia en el sentido, la re-creatividad de la mirada, la imposibilidad de clausura y acabamiento de lo que somos.

En definitiva, de cara a una nueva cultura de encuentro entre las ciencias y las letras, se trata, a través de esos otros ámbitos, de comprender la función formadora de estas actividades de la cultura y el modo de ser humano que muestran y, de esta manera, trabajar para enriquecer y ampliar el discurso en teoría de la educación.

"NARRATIVIDAD Y EDUCACIÓN"

Antoni J. Colom Cañellas
Universitat de les Illes Balears

Joan-Carles Mèlich Sangrà
Universitat Autònoma de Barcelona

Como se ve, hemos dividido nuestra ponencia en tres partes a fin de dar cuenta de la cuestión que en su día se nos encargó. En primer lugar hablaremos de las filosofías narrativas, para pasar luego a la crítica a la narratividad. En tercer lugar, y en un orden distinto, plantearemos la narratividad educativa desde la ciencia. Por último, intentaremos alguna conclusión de carácter generalista.

El motivo de tal estructuración es la creencia de los autores de que la teoría educativa se ha alimentado, fundamentalmente a lo largo del siglo XX y hasta nuestros días, de dos fuentes muy diferenciadas para así poder construir y basar su discurso. De una parte ha estado abierta a la filosofía, que ya en la época estudiada deja de ser ontológica para convertirse en filosofía narrada, y de otra ha buscado asentamiento en la ciencia, que asimismo, si bien en otro contexto, oferta también posibilidad narrativa. Entre ambas narraciones nos ha parecido pertinente dedicar un apartado a la crítica que a la narratividad se realizara hace ya años desde corrientes que se vinieron en llamar postestructuralistas.

PRIMERA PARTE: FILOSOFÍAS NARRATIVAS

Aprende a gozar en cada cosa no lo que esa cosa sea, sino las ideas y sueños que provoca.

(Fernando Pessoa, *Libro del desasosiego*)

1.- LA NARRATIVIDAD EN LA FILOSOFÍA (POST)MODERNA

La pregunta inicial parece obvia: *¿qué es una filosofía narrativa? ¿En qué puede diferenciarse una filosofía narrativa de otra que no lo sea?* En general sostenemos que una filosofía narrativa es una filosofía radicalmente antimetafísica, es decir, que no cree que exista ningún punto arquimédico del conocimiento o de la moral que permita construir un sistema. Una filosofía narrativa es una filosofía heraclitiana, mientras que una filosofía metafísica es parmenídea y platónica. Para una filosofía narrativa sólo hay historia o historias, todo se hace y se deshace, se construye y se deconstruye en el tiempo y en el espacio. En una filosofía narrativa el mundo de la vida (*Lebenswelt*) resulta ineludible y, por lo tanto, es también ineludible la experiencia (*Erfahrung*), la experiencia vivida, singular, irreplicable, inverificable. Una experiencia que nada tiene que ver con los experimentos realizados en el laboratorio. Tan decisiva es la experiencia para la narración que podríamos decir que no hay narrativa sin experiencia. De ahí que una filosofía narrativa se oponga tanto a una filosofía cientista como a una filosofía metafísica. La primera convierte la experiencia en experimento, la segunda simplemente la niega.

Las filosofías narrativas surgen fundamentalmente en la (post)modernidad, en la época en la que han finalizado los «grandes relatos». La Edad Moderna nació cuando una única verdad divina se descompuso en cientos de verdades relativas que los hombres se repartieron. Ni substancia, ni Dios, ni causalidad, ni sujeto. Todo un conjunto de valores, creencias, afirmaciones, prejuicios, prescripciones se vino abajo. Ya no hay nada estable, ni nada definitivo. Irrumpe el universo de la inmanencia. Los seres humanos ya no encuentran reglas de formación (verdad, valor, ser) en un mundo metafísico o trascendente. En la (post)modernidad cada uno debe configurarse a sí mismo como sujeto, dotarse de una historia, cada uno tiene que inventar su propia vida.

Europa se queda sin un rumbo fijo, sin un horizonte que sirva de punto de referencia. Como escribió Gilles Deleuze, el mundo moderno es un mundo en el que el hombre no sobrevive a Dios, ni la identidad del sujeto sobrevive a la de la substancia. De este modo, si el siglo XIX era el siglo de *la muerte de Dios*, el siglo XX, en cambio, se caracteriza ha sido el tiempo de *la disolución de la subjetividad*. El yo queda, a partir de ahora, fragmentado. La muerte de Dios quebró los horizontes, los puntos de referencia, el mundo de la trascendencia, el sentido... Vivimos en un incesante juego de interpretaciones. No existen hechos, sólo interpretaciones (Nietzsche). Es decir, la metafísica ha tocado a su fin.

1.1.- El fin de la metafísica: Friedrich Nietzsche

No existen fenómenos morales, sino sólo una interpretación moral de los fenómenos.

(Friedrich Nietzsche)

La crisis radical de la metafísica aparece en la filosofía contemporánea en la obra de Friedrich Nietzsche (1844-1900). *Si no hay verdades metafísicas entonces sólo quedan relatos, narraciones, interpretaciones.* El influjo de esta afirmación de Nietzsche en la filosofía y en la literatura posterior será enorme. El sujeto (epistemológico), a partir de ahora, no será algo dado de antemano, substancial, sino algo que se configura y se inventa, y se proyecta en la historia.

Nietzsche quiere demoler todo el edificio de la metafísica occidental que para él no es más que una máscara que oculta la ausencia de fundamento. «Cualquier unidad y cualquier identidad, para Nietzsche, es falsa: en su lugar él coloca la escisión, la diferencia y la fragmentariedad que dividen el saber y el hombre mismo en una salvaje multiplicidad, en una «anarquía de átomos» autónomos y discontinuos» (Magris, 1998, 304). La ontología, y sobre todo la moral, ha necesitado fabricar un «sujeto», un punto arquimédico del conocimiento y de la acción para obtener seguridad en el pensar, en el decir y en el hacer. Pero para Nietzsche todo esto no es más que una falacia. En un fragmento fundamental del año 1887 que resume fielmente su filosofía escribirá Nietzsche: «Contra el positivismo que permanece en el fenómeno "sólo hay hechos", yo diría no, justamente, no hay hechos sólo interpretaciones. Nosotros no podemos establecer ningún hecho en sí. Tal vez sea un contrasentido (*Unsinn*) querer algo así. Vosotros decís: <<todo es subjetivo>>, pero esto es la exposición (*Auslegung*). El sujeto no es nada dado sino algo añadido, inventado, puesto detrás. ¿Es finalmente necesario situar aún el intérprete detrás de la interpretación? Justamente esto es poesía, hipótesis. En tanto que la palabra conocimiento (*Erkenntnis*) tiene sentido, el mundo es cognoscible, pero es explicable de maneras muy diferentes porque no tiene ningún sentido detrás suyo sino muchos sentidos, *perspectivismo*.»

No hay hechos, sólo interpretaciones, o, lo que es lo mismo: *Dios ha muerto*. Sólo quedan *relatos, narraciones...* Y el mismo *sujeto* ha desaparecido. Si la muerte de Dios significa acabar con la creencia en los valores últimos y supremos de la existencia, el sujeto ya no tiene ahora razón de ser. Quede claro que hablamos de «sujeto» en el sentido de «substancia». El sujeto psicológico, moral y trascendental (epistemológico) desaparece junto con la muerte de Dios. La crisis de la subjetividad es el resultado, por lo tanto, de la afirmación *¡Dios ha muerto!* Con la muerte de Dios y la desaparición del sujeto, el mundo occidental queda definitivamente huérfano. Una vez se ha desenmascarado esta enorme falacia, la filosofía no tiene fuerza suficiente para hallar otra nueva fundamentación, un nuevo principio metafísico. «La no-ultimidad de la conciencia, a su vez, significa el fin de toda ultimidad, la imposibilidad, a partir de ahora, de ningún fundamento y, por lo tanto, un reajuste general en la noción de verdad y en la noción de ser (Vattimo, 1991, 126). Fin de la metafísica. Si no hay Dios es posible interpretar el mundo de maneras diferentes. No hay ni una *única* interpretación de la realidad, ni una *última* interpretación de la vida. «La muerte de Dios, como héroe y, asimismo, como autor, permite a Nietzsche negar que el mundo esté sujeto a una sola interpretación soberana, correspondiente al papel o a la intención de Dios» (Nehamas, 2002, 118).

Nietzsche, pues, inicia una tarea de deconstrucción de la moral, de la metafísica y de la religión. Todo lo que antaño cabía dentro del yo, ahora, con Nietzsche, se vuelve sospechoso. Los grandes temas de la metafísica occidental caen bajo su mirada crítica: el ser, la verdad, el *cogito*... En la filosofía de Nietzsche aparece claramente no sólo el ocaso de Dios, del Absoluto, de la Trascendencia, sino también el ocaso del rol hegemónico de la conciencia, en tanto que sujeto de conocimiento y sujeto moral. Junto a ese ocaso surge también la crisis del sujeto cristiano-burgués y del sujeto trascendental-epistemológico

(Kant). Todos ellos son ficciones. De Nietzsche a Heidegger, la filosofía moderna se recubre de la impersonalidad. El sujeto, primer baluarte de la certeza en Descartes, depósito del imperativo categórico en Kant, es ahora desenmascarado por el eterno retorno, el superhombre y la voluntad de poder.

«De las tres transformaciones», es el primer discurso de *Zaratustra* en el que Nietzsche muestra la *deformación* de la subjetividad (Nietzsche, 1979, 49-51). Del «camello» al «león», y del «león» al «niño». El yo substancial, esclavo del conocimiento y de la moral, se rebela contra la ilusión de los trasmundos que han dominado la filosofía occidental. El sujeto ahora no se forma, sino que se deforma hasta diluirse en el «niño». El «niño» no es sujeto, no es yo. El «niño» es la imagen de la disolución del yo. El «niño» es la afirmación radical de la vida, del eterno retorno y de la voluntad de poder. Frente a la muerte de Dios, no aparece en Nietzsche un nuevo sujeto, un sujeto distinto, sino la negación de toda subjetividad substancial o metafísica y la afirmación de la «tierra». Por eso el hombre es algo que «debe ser superado», porque para Nietzsche, el sujeto occidental ha estado atado a la ilusión de los trasmundos, a la idea de Dios, al mundo de las ideas, a la razón pura práctica, a la moral cristiano-burguesa, a la metafísica, en definitiva.

El «camello» es la figura de la subjetividad que se inclina, que se postra ante Dios, ante su omnipotencia. «¡Tú debes!». La primera de las rebeliones contra el sujeto cristiano-burgués la fórmula Nietzsche con la imagen del «león». Pero el «león» todavía es afirmación (formación) de la subjetividad. El «león» contraponen al «¡tú debes!» un «¡yo quiero!». Pero hay que ir todavía más lejos. Es necesario disolver el último reducto de esta subjetividad. Por eso debe aparecer el «niño». Una figura sin substancia, sin Dios, sin Verdad en mayúsculas. Sólo juego.

Sin sujeto, la filosofía nietzscheana aparece como una defensa apasionada de la *hybris*. El hombre, más allá de la subjetividad cristiano-burguesa, es arrastrado por la violencia en relación a sí mismo y a las cosas. Liberación del juego de fuerzas, intensificación de toda actividad vital. Lo que caracterizará al *superhombre* es el juego, la *hybris*, la desmesura. La *muerte de Dios* imposibilita pensar el sujeto al modo tradicional, o incluso bajo cualquier otra máscara, porque ya no hay responsable de la acción, porque no hay mundo suprasensible, porque no hay trascendencia. Nietzsche, en definitiva, someterá a una crítica radical al sujeto substancial cartesiano. «El *Uebersich* no puede ser entendido como sujeto conciliado porque no puede ser pensado como *sujeto*. La misma noción de sujeto es uno de los objetivos más constantes de la obra de desenmascaramiento que Nietzsche dirige contra los contenidos de la metafísica y de la moral platónico-cristiana» (Vattimo, 1992, 28) A partir de su filosofía los intentos de recuperarlo serán en vano. Para elucidar el sentido que el término *superhombre* posee en la filosofía de Nietzsche, es necesario aclarar el significado de la preposición *über*. El *superhombre* (*Uebersich*) no puede ser entendido como la afirmación de la subjetividad o de la individualidad. El *Uebersich* es la negación del sujeto. Al pensar qué es el sujeto, Nietzsche tiene en la cabeza al «hombre» platónico, cristiano y burgués. Piensa Nietzsche en un «híbrido de planta y fantasma», como dice en *Así habló Zaratustra*. El sujeto tradicional de la filosofía moderna, de Descartes a Kant, es el sujeto pensante (el *cogito* en Descartes o el *ich denke* en Kant, o también el sujeto trascendental, depósito de la razón pura práctica en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*.) Contra todas estas visiones del sujeto se levanta la crítica y la ira de Nietzsche.

Los cuatro temas básicos de la filosofía de Nietzsche: la muerte de Dios, el eterno retorno, el superhombre y la voluntad de poder, conducen, pues, a un mismo punto de encuentro: la *disolución de la metafísica* que lleva consigo la concepción de la *vida como literatura* (Nehamas), es decir, la imposibilidad de un discurso metafísico más allá del flujo de la vida, de las relaciones de poder, de las infinitas interpretaciones, del *perspectivismo radical*. Si el tema central de *La gaja ciencia* era la muerte de Dios, el del *Zaratustra* será el superhombre y el eterno retorno.

La disolución de la subjetividad -junto a la muerte de Dios- supone, al menos de momento, el fin de toda metafísica, de todo «ultramundo», de todo mundo «suprasensible». Siguiendo la interpretación de Gianni Vattimo, diríamos que el sujeto nietzscheano es sólo

apariencia; pero ésta no se define ya como tal en relación a un ser; el término indica solamente que todo darse de algo como algo es *perspectiva*, que se superpone violentamente a otras, las cuales sólo por una necesidad interna de la interpretación son identificadas con la cosa misma. El yo es sólo un efecto de superficie, tal y como afirma Zaratustra en «De los despreciadores de los cuerpos». El yo ya no puede ser considerado como sujeto. Todo lo contrario, es su negación.¹

Resulta especialmente importante referirse al capítulo titulado «Los cuatro grandes errores» del *Crepúsculo de los ídolos*. Quizá sea este apartado el que mejor refleja la concepción antimetafísica de la filosofía de Nietzsche. El primer error que Nietzsche se ocupa de desenmascarar es el de la confusión de la causa con la consecuencia. Es la corrupción de la razón, y la culpa la tienen los sacerdotes y los legisladores morales. El tercero es el de las causas imaginarias. Le sirve este error para criticar por entero a la moral y la religión. La cuarta falacia es la de la voluntad libre. «A los seres humanos - escribe Nietzsche - se los imaginó libres para que pudieran ser juzgados, castigados -para que pudieran ser culpables.» Si nos liberamos de la voluntad libre nos libraremos también de la culpabilidad y, por lo tanto, de la moral y de la religión. Pero centrémonos ahora en el «segundo error». Nietzsche lo califica como *el error de la causalidad falsa*. Trata de la voluntad. «Creíamos -escribe Nietzsche- que, en el acto de la voluntad, nosotros mismos éramos causas...», y por lo tanto se daba por supuesto, no se ponía en duda, que las causas, los antecedentes de la acción se hallaban en la conciencia. Ésta dictaba los motivos, las razones de la acción. Pero después de la muerte de Dios, hablar de un fundamento causal de la acción ya no tiene sentido. Si Dios ha muerto ya no puede existir un mundo interno porque de la misma forma que no hay un arriba y un abajo, un dentro y un fuera, una derecha y una izquierda, tampoco hay causa interna que dé razón de las acciones. Lo que sucede, simplemente sucede. Y es precisamente en este momento que Nietzsche describe el yo como *ficción*, como fábula, juego de palabras, *invento de la gramática*. No se trata simplemente de comprobar que la muerte de Dios conlleva la desaparición del sujeto. La cuestión va más allá: la muerte de Dios hace posible el gran desenmascaramiento, el desenmascaramiento del yo. *El yo es una ficción*. Ya no existe el mundo espiritual, porque se ha terminado la visión del ser humano como un «híbrido de planta y fantasma», (*Zaratustra*).

Nietzsche aprovecha la ocasión para desenmascarar también a la antigua psicología: «todo acontecimiento era para ella un acto, todo acto, consecuencia de la voluntad, el mundo se convirtió para ella en una pluralidad de agentes (un «sujeto»), (Nietzsche 1981, 64). La crítica de Nietzsche a la noción de sujeto es ante todo *una crítica al lenguaje*. Para él, la rudimentaria psicología, la de Descartes y la de Kant, abre las puertas a un fetichismo grosero, puesto que necesita de la razón, y la razón es fetiche, es ídolo, un ídolo que sirve de respuesta a todas las acciones: «Ese fetichismo ve en todas partes agentes y acciones: cree que la voluntad es causa general; cree en el «yo», cree que el yo es un ser, que el yo es una sustancia, y proyecta sobre todas las cosas la creencia en la sustancia-yo...», (Nietzsche 1981, 48).

En definitiva, el yo es el resultado de la creencia filosófica en un mundo más alto, en un trasmundo, como dirá en el *Zaratustra*, (Nietzsche, 1981, 50). El *Crepúsculo de los ídolos* termina con una referencia importantísima: «Temo que no vamos a desembarazarnos de Dios porque continuamos creyendo en la gramática», (Nietzsche, 1981, 49). Antes que el psicoanálisis, Nietzsche denuncia la ficción idealista del vacío metafísico (epistemológico y ético) del sujeto, la ficción idealista de la unidad del yo y de la conciencia. Para él resulta todo lo contrario: el sujeto está diluido en un conjunto de contradicciones.

En el juego de las interpretaciones, también el sujeto se disuelve envuelto en el juego de la interpretación. Toda la unidad del yo, que la tradición filosófica moderna, de Descartes a Kant, nos había legado, queda ahora disuelta. La literatura y la filosofía posterior

¹ Esta idea de Nietzsche reaparecerá en Heidegger. La autenticidad del Dasein, en cambio, surge en la decisión de la muerte, en el *Sein zum Tode* (ser-para-la-muerte).

a Nietzsche se verá profundamente cuestionada por este acontecimiento. Sólo nos queda el flujo de la historia o de las historias. No hay origen, sólo sucesos, interpretaciones. En definitiva: *irrumpe el logos narrativo* que había quedado olvidado desde Heráclito. El mundo es, como en la literatura, nuestro texto, un texto que se va escribiendo a medida que lo leemos, y la lectura es infinita. La vida, en la filosofía de Nietzsche, es como la literatura. "Nuestro texto, aun cuando algún día llegará a su final, es y seguirá siendo para siempre incompleto", (Nehamas, 2002, 118-119).

1.2.- Los caminos de Heidegger

El tiempo es de penuria porque le falta el desocultamiento de la esencia del dolor, la muerte y el amor.

(Martin Heidegger)

La importancia del pensamiento de Martin Heidegger (1889-1976) para la filosofía contemporánea está fuera de duda. Probablemente sea él -solamente comparable a Ludwig Wittgenstein-, el filósofo más relevante del siglo XX. Su influjo es decisivo en la filosofía de la existencia (Jean-Paul Sartre), en la desconstrucción (Jacques Derrida), en la hermenéutica filosófica (Hans-Georg Gadamer) o en autores como Michel Foucault, Hannah Arendt, Emmanuel Levinas o Richard Rorty. Nos proponemos a continuación exponer la interpretación que Heidegger realiza de la frase de Nietzsche "Dios ha muerto" porque es el punto de partida de todas las filosofías narrativas.

Según señala Heidegger, meditar sobre la metafísica de Nietzsche es reflexionar sobre la frase "Dios ha muerto" (*Gott ist tot*). Y es que la frase de Nietzsche *no es una opinión del filósofo*, así como tampoco un producto de su voluntad. La frase no dice: "Hay que matar a Dios", o "Yo creo que Dios no existe". La frase de Nietzsche, como observa Heidegger, *expresa la situación de la metafísica y de la cultura occidental*.

Para Nietzsche no hay mundo suprasensible. Pero si no hay suprasensible, si no hay diferencia entre lo sensible y lo suprasensible, ambos desaparecen. A partir de ahora "volver a pensar la metafísica de Nietzsche se convierte en una meditación sobre la situación y el lugar del hombre actual, cuyo destino, en lo tocante a la verdad, ha sido escasamente entendido todavía." (Heidegger, 1995, 191). Nos damos cuenta de que la cuestión acerca de Dios, y más concretamente acerca de la muerte de Dios, nos conduce a la disolución de todo principio metafísico.

Dios es el Dios cristiano. Pero en la obra de Nietzsche, *Dios* se refiere también a todo el mundo suprasensible, el trasmundo, tal como dirá en el *Zaratustra*. "Dios es el nombre para el ámbito de las ideas y los ideales" (Heidegger, 1995, 196). Este mundo es el que, en la historia de la filosofía occidental, o incluso en el de *cultura* occidental, ha sido el "verdaderamente real". Desde Platón a Kant, pasando por la incorporación del platonismo al cristianismo, la cultura occidental ha sido dominada por la "ilusión de los trasmundos". El mundo sensible es el mundo del devenir, el mundo de la opinión, el mundo de las apariencias. Así concluye Heidegger esta primera aproximación a la frase de Nietzsche: "La frase "Dios ha muerto" significa que el mundo suprasensible ha perdido su fuerza efectiva. No procura vida. La metafísica, esto es, para Nietzsche, la filosofía occidental comprendida como platonismo, ha llegado al final. Nietzsche comprende su propia filosofía como una reacción contra la metafísica, lo que para él quiere decir, contra el platonismo" (Heidegger, 1995, 196).

Pero si *Dios ha muerto*, si el fundamento y la explicación últimas de todo ha desaparecido, entonces *todo es contingente*, "entonces ya no queda nada a lo que el hombre pueda atenerse y por lo que puede guiarse" (Heidegger, 1995, 197) Ya no hay ni arriba ni abajo, ya no hay *horizonte*. No hay puntos de referencia, no hay centro, ni valores últimos y absolutos respecto a los que el yo pueda construir su identidad y dar sentido a su vida. *Irrupción del nihilismo*. Así pues, para Heidegger, intentar comprender la frase de Nietzsche "Dios ha muerto" supone explicar la génesis del *nihilismo*.

Según Heidegger, "el nihilismo es un movimiento histórico, no cualquier opinión o doctrina sostenida por cualquier persona." (...) "Antes bien, el nihilismo, pensado en su esencia, es el movimiento fundamental de la historia de Occidente" (Heidegger, 1995, 198). No es un producto del siglo XIX, a pesar de que fue entonces cuando se despertó la agudeza visual para captarlo y su nombre se tornó habitual.

Poco tiene que ver la frase "Dios ha muerto" con la falta de fe, con el ateísmo moderno. Nietzsche no pretende transmitir la idea vulgar de que el mundo moderno se ha

vuelto ateo. *No hay que interpretar la frase de Nietzsche en clave teológica*. Lo que Nietzsche pretende poner de manifiesto es que la verdad del mundo suprasensible (y todo lo que este mundo contenía, entre ello la idea de lo substancial del yo), se ha desvanecido, se ha disuelto.

En los orígenes de la modernidad se descubre en lugar de la idea de Dios, la razón, el progreso. En la modernidad "la huida del mundo hacia lo suprasensible es sustituida por el progreso histórico" (Heidegger, 1995, 199). La crisis de la religión, la falta de fe, nunca deberá, en consecuencia, interpretarse como la causa del nihilismo, sino como su consecuencia. Efectivamente, escribe Heidegger, "podría ocurrir que el propio cristianismo fuese una consecuencia y variante del ateísmo" (Heidegger, 1995, 200). No se puede confundir, advierte Heidegger, el nihilismo con sus manifestaciones, que es, por otro lado, lo que suele ocurrir. Basándose en una anotación del año 1887 de *La voluntad de poder*, aforismo 2, el nihilismo significa que los valores supremos han perdido su valor (Heidegger, 1995, 201).

En definitiva, el nihilismo, la muerte de Dios, el ocaso del sujeto, la irrupción del superhombre, la transmutación de todos los valores... no son opciones que el filósofo Nietzsche proponga a la humanidad. Antes bien, son el recorrido de la metafísica occidental, el desarrollo mismo de la filosofía moderna. Los valores supremos son ahora los errores supremos. Verdad, bien, belleza pierden su carácter vinculante. Entonces, ¿qué sentido tiene seguir hablando de valores supremos? Advierte Heidegger que, para Nietzsche, nihilismo no es sinónimo de decadencia, sino el proceso fundamental de la historia occidental. Y es la pérdida de los valores trascendentes, de los valores metafísicos, lo que hace posible la irrupción de nuevos valores, no ya según la lógica del "híbrido de planta y fantasma", sino siendo fiel a la "tierra". La transmutación de todos los valores no significa una simple sustitución de los viejos valores por otros nuevos. Si el nihilismo ha acabado con el mundo suprasensible, los nuevos valores ya no podrán tener este mundo como punto de legitimación. *El mundo suprasensible ya no tiene vida*. Hay, entonces, que buscar un nuevo principio. Este nuevo principio es, en Nietzsche, la *vida*.

¿Qué significa *vida* en Nietzsche? ¿Qué significa que la vida es el *valor* supremo? Veamos primero qué quiere decir *valor*. Para Heidegger la esencia del valor "reside en su punto de vista. Valor se refiere a aquello que la vista toma en consideración. Valor significa el punto de visión para un mirar que enfoca algo..." (Heidegger 1995, 206). Heidegger insiste en la relación entre el *valor* y la *vista*, entre el *valor* y el *mirar*. "El valor es valor en la medida en que vale. Vale, en la medida, en que es dispuesto en calidad de aquello que importa. Así, es dispuesto por un enfocar y mirar hacia aquello con lo que hay que contar" (Heidegger, 1995, 206).

Dejaremos de lado las cuestiones más ontológicas de la problemática que tanto preocupan a Heidegger. Lo interesante aquí es comprobar cómo en Nietzsche el mundo suprasensible, fundamento clásico de los valores, desaparece en favor de la voluntad de poder, de la vida, porque la vida es voluntad de poder. La voluntad de poder es vida, y los valores, los nuevos valores, surgen de la vida. Es la voluntad de poder el principio de instauración de todos los valores después de la muerte de Dios. Es necesario andarse con cuidado con el término *poder*. La *voluntad de poder* es la voluntad que se quiere a sí misma, y esa voluntad de poder es el rasgo de todo lo que es *efectivamente real* (Heidegger, 1995, 213). Todo lo que vive está sometido a la *voluntad de poder*. Al inicio de la modernidad, el sujeto se ha presentado al modo del *ego cogito*. El sujeto es el-saberse-a-sí-mismo. La subjetividad del sujeto es la conciencia. Pero con la *muerte de Dios* este sujeto se diluye, muere, y aparece el *superhombre*. El *superhombre* no es otro sujeto sino la *imposibilidad de toda subjetividad*. El *Uebermensch* no puede seguir pensándose como sujeto al modo metafísico, substancial o trascendental.

Una de las características esenciales de la modernidad es el nacimiento de la subjetividad (Descartes). En la filosofía cartesiana la esencia de la conciencia es la autoconciencia. Pero la obra de Nietzsche, así como también la de Heidegger, no es la continuación del giro subjetivista de la filosofía moderna. Todo lo contrario: es la negación del sujeto epistemológico y ético. Las filosofías de Nietzsche y Heidegger muestran la

imposibilidad de una metafísica de la subjetividad. En otras palabras, con Nietzsche y Heidegger *la filosofía se convierte en narración* (o narraciones). O, dicho de otro modo, *con la irrupción de la filosofía narrativa la metafísica occidental ha quedado fuera de combate*.

La posición que Heidegger toma aquí parece clara. La frase de Nietzsche "Dios ha muerto" remite a la voluntad de poder, y ésta consiste, entre otras cosas, en darse cuenta de que el *ser* se ha convertido en *valor* (Heidegger, 1995, 233). Ya no hay verdades metafísicas, lo que hay es moral, y toda moral tiene una historia, un relato, una *genealogía*.

Pero, ¿cómo ha sido posible matar a Dios? La tierra ha sido desprendida de su sol. La imagen de Nietzsche no hace solamente referencia a Copérnico, también a Platón. El mundo suprasensible ya no se encuentra sobre los hombres como una luz normativa. Matar a Dios. "Matar significa la eliminación por parte del hombre del mundo suprasensible que es en sí" (Heidegger, 1995, 237), y ello es posible por la voluntad de poder, por el pensar según valores.

Luego no hay que adoptar el punto de vista de un sujeto que ya no existe. Heidegger hablará desde el Ser, y del *hombre* como el "pastor del Ser". Por eso la filosofía de Heidegger va contra el humanismo. No en el sentido de pensar contra lo humano y preconizar lo inhumano, sino en el sentido de que no coloca la *humanitas* del hombre lo suficientemente alto. El hombre es el guardián del ser, el que tiene cuidado del ser. Pero lo interesante en la filosofía de Heidegger ya no es el hombre, el sujeto humano, sino el Ser, el lenguaje, el habla (*Sprache*): "En cualquier caso, el habla está arraigada en la vecindad más próxima al ser humano. De todas partes nos viene el habla al encuentro. Por ello no nos debe extrañar que se encuentre también con ella el hombre cuando dirige su pensamiento hacia lo que es y que, de inmediato, se disponga a determinar -en una dimensión decisiva- lo que en el habla se muestra" (Heidegger, 1990, 11).

Para elucidar en qué consiste la filosofía narrativa de Heidegger vamos a recurrir a la *Carta sobre el humanismo* (*Brief über den Humanismus*, 1946). De lo que se tratará ahora no es de descubrir el sujeto sino el lenguaje, lo importante no es nuestro hablar, sino el "hablar del habla" (Heidegger, 1990, 12). Si en el capítulo de *Holzwege* (1943) (*Caminos del bosque*) el interlocutor de Heidegger es Nietzsche, en la *Carta sobre el humanismo*, es Jean-Paul Sartre.

En su conferencia titulada *El existencialismo es un humanismo* (1945), Sartre situaba a Heidegger en el grupo de los existencialistas ateos (frente a los "cristianos" Karl Jaspers y Gabriel Marcel). Pero en la *Carta sobre el humanismo* Heidegger criticará duramente la tesis central del "existencialismo" sartriano (a saber, "la existencia precede a la esencia"), por considerar que persiste en el "olvido del Ser" (*Vergessenheit des Seins*) (Heidegger, 1978, 326). La filosofía de Sartre nada tiene que ver con la tesis expuesta en *Ser y tiempo* (*Sein und Zeit*, 1927), según la cual la esencia del *Dasein* radica en su existencia. Lo que se busca en *Ser y tiempo* es "algo anterior" a la diferencia entre *esencia* y *existencia*, algo "precursor" de esta diferencia. De lo que se trataba allí es de establecer la relación entre el *Sein* y el *Dasein*, y solamente en esta relación tiene sentido plantearse el significado del término "humanismo".

Heidegger presentó *Ser y tiempo* como un "antihumanismo", al menos en el sentido tradicional del término. Pero Heidegger se apresura a advertir que este "pensar contra el humanismo" no significa que se defienda un "pensar inhumano", o se defienda lo "inhumano", sino todo lo contrario: el humanismo tradicional no sitúa la dignidad del hombre lo suficientemente alta (Heidegger, 1978, 327).

El lenguaje de Heidegger está cargado de metáforas. Para él, el hombre es "el pastor del Ser" (*Der Mensch ist der Hirt des Seins*) (Heidegger, 1978, 328). El destino del hombre es ser según su esencia, y su esencia es custodiar la "verdad del Ser". El ser humano se ha caracterizado a lo largo de su historia precisamente por el "olvido del Ser", por el "olvido de la verdad del Ser". Pero de lo que se trata precisamente para Heidegger es de recuperar esta custodia del Ser. Y para ello hay que volverse al lenguaje, porque el lenguaje es la "casa del Ser". Este es el "giro lingüístico" del "segundo" Heidegger que sus exegetas se han encargado de poner de relieve estos últimos años. Frente al existencialismo de Sartre, Heidegger sostiene que la existencia del hombre está en el destino del Ser

(Heidegger, 1978, 333). El hombre es el "ahí" (*da*) del Ser (*Sein*), por eso en Ser y tiempo se introduce el concepto de *Dasein*, no tanto en el sentido de "existencia", sino en el de "ahí del Ser". En ningún caso, pues, el humanismo puede entenderse como una primacía de lo humano, un privilegio del ser humano, sino una destrucción de la subjetividad humana en favor del Ser. Por eso Heidegger insiste: "El hombre no es el señor (*Herr*) del ente. El hombre es el pastor (*Hirt*) del Ser" (Heidegger, 1978, 338). Este "ser menos" no es una pérdida para el hombre, sino una ganancia, porque en la pobreza del pastor *el hombre gana su dignidad de ser llamado por el Ser*, por la Verdad del Ser. El hombre habita en la vecindad del Ser, es el vecino del Ser. Heidegger piensa un humanismo en el que el ser humano está a disposición del Ser, pero la primacía corresponde siempre al Ser y no al hombre. La dignidad humana sería entonces seguir el destino del Ser, en ningún caso apartarse de su Verdad, de su camino. Nos encontramos ante un humanismo que nada tiene que ver con el humanismo subjetivista sartriano. Es, el de Heidegger, un humanismo sin sujeto.

Resulta evidente, y sobre todo después de la lectura de su "Discurso de Rectorado" titulado *La autoafirmación de la universidad alemana* (1933) que todas estas tesis de Heidegger resultan sospechosas de una determinada opción política (el nazismo). En dicho "Discurso" se hacen constantes referencias a la misión de la Universidad que no es otro que la "dirección espiritual", por ejemplo cuando Heidegger dice que "la Universidad alemana es la escuela superior que, desde la ciencia y mediante la ciencia, acoge, para su educación y disciplina, a los dirigentes y guardianes del destino del pueblo alemán" (Heidegger, 1996, 8). Más adelante Heidegger escribe frases como la siguiente: "Y el mundo espiritual de un pueblo no es una superestructura cultural como tampoco un arsenal de conocimientos y valores utilizables, sino que es el poder que más profundamente conserva las fuerzas de su raza y de su tierra, y que, como tal, más íntimamente excita y más ampliamente conmueve su existencia" (Heidegger, 1996, 12-13). Él jamás se retractó de su posición política. Sin embargo, después de la Segunda Guerra Mundial, era muy consciente de lo que estaba en juego. De ahí que en la *Carta sobre el humanismo* insista en la idea de que su humanismo no es en modo alguno una defensa de la inhumanidad o de la barbarie. Heidegger procurará defenderse de las críticas que le sitúan en la órbita del nihilismo... Situarse en contra del humanismo -de Sartre, por ejemplo- no es defender un antihumanismo, sino abrir nuevas perspectivas, y no cabe duda que, más allá de su más que discutible pasado político, su filosofía resulta un punto de referencia para todos aquellos que después de él se han atrevido a filosofar.

1.3.- Hermenéutica y finitud en Hans-Georg Gadamer

Mal hermenauta el que crea que puede o debe quedarse con la última palabra.

(H.-G. Gadamer)

La hermenéutica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) tiene su punto de partida en la filosofía de Heidegger. "Cuando Heidegger no considera ya la historicidad del ser-ahí (*Dasein*) como una limitación de sus posibilidades cognitivas ni como una amenaza al ideal de objetividad científica, sino que la inserta positivamente en la problemática ontológica, el concepto de comprensión que la escuela histórica había elevado a la categoría de método se transforma en un concepto filosófico universal. Según *Ser y tiempo*, la comprensión es el modo fáctico de la historicidad del estar-ahí" (Gadamer, 2002, 124).

La hermenéutica niega toda posibilidad de metafísica, de un saber que pretenda superar la finitud, la temporalidad. En otras palabras, la actual filosofía hermenéutica sólo puede comprenderse como un pensamiento postmetafísico o, lo que es lo mismo, tal y como hemos puesto de manifiesto al comienzo, como *narración*. Pero, por otro lado, la

hermenéutica también es una reacción frente al poder omniabarcador de las ciencias, especialmente del método propio de las ciencias de la naturaleza. En otras palabras, la hermenéutica defenderá que hay "verdades" fundamentales del ser humano en cuanto ser en el mundo que no pueden descubrirse con los métodos de las ciencias naturales.

Digamos de entrada que, en contra de lo que a veces se cree, Gadamer nunca ha querido presentar la hermenéutica como un método. En palabras del propio Gadamer, *Verdad y método* "no pretende desarrollar un sistema de reglas para describir e incluso guiar el conocimiento metodológico de las ciencias del espíritu" (Gadamer, 2001, 10). Antes bien, de lo que se trata es de mostrar que "el problema de la hermenéutica va más allá de las fronteras impuestas por el concepto de método de la ciencia moderna. Comprender e interpretar textos no es sólo, según Gadamer, una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo. En su origen el problema hermenéutico no es en modo alguno un problema metódico" (Gadamer, 2001, 23).

En contraposición a la epistemología y a la metodología iniciadas en el Discurso del método de Descartes, Gadamer tiene serias dudas respecto a la posibilidad de ampliación universal de la idea de método como si fuese la única vía de acceso a la verdad. Gadamer mostrará los límites del método "porque su pretensión de monopolio podría encubrir otras experiencias de la verdad y hacerlas irreconocibles. En la obra de Gadamer se trata precisamente de recuperar esas experiencias de verdad y de hallar su legitimación filosófica" (Grondin, 2003, 17-18).

Así, más que un nuevo método *la hermenéutica es ante todo y sobre todo una disposición antropológica fundamental*. En el lenguaje de su maestro Martin Heidegger, la hermenéutica sería la forma del ser en el mundo, del *Dasein* (ser-ahí) en tanto que ser en el mundo y ser con los otros. De ahí que para Gadamer la hermenéutica no pretenda la objetivación sino el escucharse mutuamente.

Hans-Georg Gadamer proseguirá la tradición iniciada por Schleiermacher y Dilthey (aunque mostrándose muy crítico en ellos), y tomará de la obra de juventud de Heidegger: *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica (Informe Natorp)* (1922), las bases teóricas de una "hermenéutica de la facticidad". Porque mientras que Dilthey se ocupaba principalmente de las condiciones de posibilidad de la razón histórica, Heidegger comprendía la hermenéutica como el modo de ser del ser humano en tanto que ser en el mundo, es decir, desde el horizonte de la finitud humana. Gadamer acabará elaborando una hermenéutica filosófica en forma de una teoría de la condición histórica y lingüística omnipresente en nuestra experiencia.

Después de Gadamer la hermenéutica ha soportado múltiples derivaciones: Karl-Otto Apel propondrá, junto a Jürgen Habermas, una hermenéutica trascendental; encontramos también una rehabilitación de la hermenéutica en la filosofía práctica (Hannah Arendt, Joachim Ritter...), en la filosofía escéptica de la finitud (Odo Marquard), en la teoría de la ciencia (Thomas S. Kuhn y Paul Feyerabend), en la filosofía del lenguaje y neopragmatismo norteamericano (Donald Davidson y Richard Rorty), así como en las filosofías postestructuralistas francesas (por llamarlas de alguna manera) de Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard y, especialmente, en la obra de Paul Ricoeur.

Es común a todos los autores que se sitúan en la estela de la hermenéutica la idea de que no existe una verdad supra o meta-temporal. En otras palabras: no hay posibilidad de un discurso metafísico, entendiendo por tal un discurso que pretende sostener algún tipo de enunciado más allá del tiempo y del espacio, más allá de la historia. Desde este punto de vista, la hermenéutica (en todas sus variantes) es un discurso claramente postmetafísico y, en consecuencia, decididamente *narrativo*.

Para Gadamer es indudable el punto de partida: los seres humanos están inscritos en el tiempo y en el espacio, es decir, son seres finitos. La hermenéutica es, hay que insistir en ello, una antropología filosófica de la finitud humana. Obviamente sobre esta tesis se vierte inmediatamente la "amenaza" del relativismo. Pero para Gadamer la tesis dogmática de que "todo es relativo" sólo puede adquirir sentido ante el horizonte de una "verdad no relativa", es decir, si se aceptan "verdades absolutas", esto es, supratemporales. A diferencia

de lo que suele creerse, si no hay absoluto, *nada* es relativo. La hermenéutica abandona la obsesión por las verdades metafísicas (absolutas) y se sumerge en la finitud humana, en el mundo de la vida (*Lebenswelt*) descrito por el viejo Husserl en *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*.

Una de las ideas más interesantes de la propuesta hermenéutica de Gadamer es, sin duda, el hecho de que mantiene la tesis de Nietzsche sobre el hecho de que *vivimos siempre en inacabables interpretaciones*. Esta afirmación de Nietzsche es, como ya hemos visto, la base de la hermenéutica. Como ha escrito Jean Grondin, el principal estudioso de la obra de Gadamer: "Nietzsche es tal vez el primer filósofo moderno que sensibilizó la conciencia para percibir el carácter fundamentalmente interpretativo de nuestra experiencia del mundo" (Grondin, 1999, 35).

El surgimiento de la hermenéutica lleva la marca de la modernidad y su desarrollo es claramente (post)moderno. La hermenéutica sólo puede aparecer en un universo en el que se crea que nuestras representaciones del mundo no son reproducciones de algo así como la "realidad", sino que son auténticas configuraciones o construcciones del mundo.

Es evidente que las bases de la hermenéutica son muy antiguas. De hecho podrían remontarse a lo sofistas griegos que tenían como base la perspectividad ineludible del modo de ser humano del mundo. En lo que sigue vamos a intentar exponer la hermenéutica de Gadamer, tal y como se encuentra formulada en su obra fundamental *Wahrheit und Methode* (1960).

Como ha puesto de manifiesto Jean Grondin, uno de los mejores expertos en la obra gadameriana, el propósito de Gadamer, a diferencia de lo que suele decirse, no es en modo alguno desarrollar un método, sino demostrar que las ciencias humanas (*Geisteswissenschaften*) necesitan sus propios lenguajes para elaborar sus discursos y métodos, por otro lado, completamente distintos a los de las ciencias empírico-naturales (*Naturwissenschaften*). Esta tesis lleva consigo una segunda: las ciencias humanas (*Geisteswissenschaften*) demuestran que es imposible (en el ámbito de lo humano) un conocimiento de validez general. Para argumentar su punto de vista, Gadamer da inicio *Verdad y método* estudiando un discurso que el científico de la naturaleza Helmholtz pronunció en el año 1862 en Heidelberg sobre la relación entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias humanas o ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*). Mientras que las primeras trabajan con métodos de inducción lógica que extraen reglas y leyes del conjunto de material empírico recogido, las segundas obtienen sus conocimientos de lo que se podría llamar *tacto psicológico*. Gadamer dirá claramente en *Verdad y método* que la experiencia del mundo sociohistórico no se eleva a ciencia por el procedimiento inductivo de las ciencias naturales (Gadamer, 2001, 32). En otras palabras, en el caso de las ciencias humanas (*Geisteswissenschaften*) "lo individual no se limita a servir de afirmación a una legalidad a partir de la cual pudieran en sentido práctico hacerse predicciones. Su idea es más bien comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica y única" (Gadamer, 2001, 33).

Para el propósito de Gadamer la aportación de Helmholtz es decisiva, puesto que a partir de su trabajo se da cuenta claramente de que para el conocimiento histórico es determinante un tipo de experiencia muy distinta a la que sirve de soporte para la investigación de las ciencias naturales. Al mismo tiempo Gadamer sostendrá que en modo alguno las ciencias humanas tienen que sentirse inferiores a las empírico-naturales. Gadamer piensa que si se abandona el modelo metodológico de éstas y se adopta un nuevo punto de vista basado en la idea de formación (*Bildung*) y en la de tacto (*Takt*) se puede llegar a un tipo de *verdad* imprescindible para las ciencias humanas y, al mismo tiempo, inalcanzable para las empírico-naturales.

Detengámonos un momento, dada su relevancia desde un punto de vista pedagógico, en la definición de *tacto*. ¿Qué significa *tacto*? "Bajo *tacto* entendemos una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones así como para el comportamiento dentro de ellas cuando no poseemos respecto a ellas ningún saber derivado de principios generales. En este sentido el tacto es esencialmente inexpressado e inexpressable. Puede decirse algo con tacto, pero esto significará siempre que se rodea algo con mucho tacto, que se deja algo sin decir, y *falta de tacto* es expresar lo que puede evitarse. *Evitar* no es

aquí sin embargo apartar la mirada de algo, sino atender a ello en forma tal que no se choque con ello sino que se pueda pasar al lado. Por eso el tacto ayuda a mantener la distancia, evita lo chocante, el acercamiento excesivo y la violación de la esfera íntima de la persona" (Gadamer, 2001, 45-46).²

Las ciencias humanas tienen mucho más que ver con el uso del tacto que con la aplicación del método, para un tacto sin reglas. Como sostiene Jean Grondin, "siguiendo a Helmholtz, Gadamer considera mucho más apropiado identificar la característica de las ciencias del espíritu con algo así como un tacto o un "no-sé-qué" imposible de someter a un método" (Grondin, 1999, 160).

Así pues, una de las aportaciones fundamentales de *Verdad y método* es precisamente la dura crítica que Gadamer somete a la obsesión metodológica y cientifista de las ciencias humanas. Como escribió el propio Gadamer, "el ideal de conocimiento perfilado por el concepto de método consiste en recorrer una vía de conocimiento tan reflexivamente que siempre sea posible repetirla. *Methodos* significa "camino para ir en busca de algo". Lo metódico es poder recorrer de nuevo el camino andado, y tal es el modo de proceder de la ciencia. Pero eso supone necesariamente una restricción en las pretensiones de alcanzar la verdad" (Gadamer 2002b, 54). En resumen, para Gadamer las ciencias humanas deben abandonar su obsesión de cientificidad, al modo de las ciencias empíricas naturales, y dirigir su mirada al *arte*, porque será el arte precisamente el punto de partida para alcanzar una verdad vital, experiencial, necesaria para los seres humanos en tanto que habitantes de un mundo. "El hecho de que el arte sea el punto de partida significa, por un lado, que el modo de conocimiento de las ciencias del espíritu está más próximo a la experiencia del arte que a la de la ciencia, mas, por otro, que esta experiencia transmite una verdad y un conocimiento que no pueden ni tienen que medirse según los estándares de la ciencia metódica. El arte, las ciencias del espíritu y la filosofía transmiten una verdad de la que forma parte de manera esencial el individuo que la experimenta. El propósito aquí no es, por tanto, la obtención de una verdad objetiva intemporal, válida con independencia del punto de mira y de quien la interpreta, sino la participación en una verdad que es, en esencia, histórica" (Grondin, 2000, 276).

Gadamer retomará, al final de *Verdad y método*, la idea de Platón expresada en *El banquete*: ningún dios se dedica a filosofar porque ya lo sabe todo, porque todos los dioses están en posesión de la *verdad*. Los seres humanos, por el contrario, filosofamos, filosofamos precisamente porque no poseemos la verdad absoluta, porque somos *finitos*. Si tenemos un saber claro y distinto es el hecho justamente de la finitud, el hecho de reconocer nuestra propia finitud. Y es por esta razón también que ni la interpretación ni el diálogo pueden terminarse. Siempre, por el mero hecho de ser en el mundo, estamos en inacabables procesos de interpretación y traducción, así como en relación, en conversación, en diálogo con los demás.

El capítulo central de *Verdad y método* es el que está dedicado a la experiencia hermenéutica. ¿En qué consiste? Cuando alguien lee un texto lo hace, quiéralo o no, desde unas determinadas *expectativas*. Es imposible desde un punto de vista hermenéutico, olvidar todas las opiniones previas, renunciar a todos los prejuicios, a todas las posiciones propias. Lo que la hermenéutica exige es "estar abierto a la opinión del otro o a la del texto" (Gadamer, 2001, 335). Comprender es interpretar y también aplicar a la situación propia lo que el texto o el otro dicen. Comprender es escuchar de tal modo que el texto o el otro nos dicen algo. La experiencia hermenéutica es una experiencia receptiva a la alteridad.

Gadamer se separa, pues, claramente de la conciencia ilustrada. Para él la Ilustración idolatra el conocimiento libre de prejuicios. O, en otras palabras, "existe realmente un prejuicio de la Ilustración, que es el que soporta y determina su esencia: este prejuicio básico de la Ilustración es el prejuicio contra todo prejuicio y con ello la desvirtuación de la

² Hay que tener muy presente que esta idea de *tacto* es fundamental para algunas de las más interesantes *pedagogías narrativas* de la actualidad, como es el caso de la obra del pedagogo holandés Max van Manen.

tradición" (Gadamer, 2001, 337). La Ilustración no admitirá autoridad alguna, solamente *la cátedra de la razón*. La hermenéutica, en cambio, pretende rehabilitar los prejuicios, las tradiciones, la autoridad. De ahí que se ha haya calificado de conservadora. Gadamer ha negado siempre esta acusación. Por de pronto Gadamer constata que "siempre estamos inmersos en nexos de los que de repente nos hacemos conscientes y a los que prestamos nuestro asentimiento expreso" (Gadamer, 2002b, 62-63). Además, desde un punto de vista pedagógico no solamente resulta inevitable sino además es deseable tener puntos de referencia que no se presentan ellos mismos como fuentes de autoridad sino que somos nosotros lo que les reconocemos autoridad. "Todo universitario -escribe Gadamer-, ha tenido, me parece a mí, en algún momento de su vida un profesor al que ha admirado y querido, y que ha elegido como modelo" (Gadamer, 2002b, 63). En otras palabras, desde una perspectiva hermenéutica es indudable que la autoridad, en la medida en que usurpa el lugar del propio juicio, es una fuente de prejuicios, pero esto no excluye que sea o que pueda ser también una fuente de verdad, una fuente de verdad que la Ilustración ignoró. En este sentido Gadamer nos recuerda a uno de los mayores precursores de la Ilustración europea, Descartes y su *Discurso del método* (Gadamer, 2001, 346-347).

La verdadera autoridad no necesita mostrarse autoritaria. La autoridad es un reconocimiento que atribuye al otro un punto de vista más acertado. Para Gadamer, nada tiene que ver la autoridad con una obediencia ciega, sino con el conocimiento (Gadamer, 2001, 347). A partir de la experiencia hermenéutica puede comprenderse la ética, una ética abierta al otro, a la alteridad. Todo ello es fundamental para una pedagogía narrativa.

1.4.- Una estética de la existencia: Michel Foucault

He procurado construir una historia de las diferentes maneras de subjetivación del ser humano en nuestra cultura.

(Michel Foucault)

La tesis fundamental de la filosofía de Michel Foucault (1926-1984), como señaló el propio filósofo en cierta ocasión, sería la siguiente: "No es el poder sino el sujeto lo que constituye el tema general de mis investigaciones." (Foucault, 1984, 298) En otras palabras, toda su obra puede interpretarse como una *historia de la subjetividad*, es decir, de las formas en las que la subjetividad de forma y se deforma. Foucault pretende estudiar las prácticas y los discursos en los que el sujeto se constituye. *¿Cómo se conforma (o "de-forma") el ser humano como sujeto? ¿Qué formas de objetivación utiliza?*

La tan repetida y mal interpretada tesis acerca de la *muerte del hombre* que aparece al final de *Las palabras y las cosas* no significa por supuesto que el sujeto humano, sin más, haya desaparecido. Lo que ha muerto es una determinada manera de comprender el sujeto. De ahí que lo que debe hacerse, según Foucault, es estudiar las condiciones en las que el sujeto es producido (discurso, deseo, economía...). Aquello que verdaderamente ha desaparecido es el sujeto metafísico, esto es, substancial, trascendental, absoluto. No hay metafísica posible sino un inacabable juego de relaciones, un juego de significantes donde ya no cabe un sujeto como fuente de determinaciones. Es necesario seguir las formas históricas en las que el sujeto se forma y se deforma. Para Foucault *nada se sustrae a la historia*.

Es necesario, pues, estudiar las condiciones en las que la subjetividad es producida. Así, la pregunta fundamental no es, para Foucault, *¿cómo la libertad de un sujeto puede insertarse en el espesor de las cosas y darles un sentido?*, sino otra, a saber: *¿cómo, según qué condiciones y bajo qué formas, algo como un sujeto puede aparecer en el orden del discurso?* En definitiva, Foucault llega a la conclusión de que hay que quitarle al sujeto su papel de fundamento originario, y analizarlo como una función variable y compleja de discurso. Aunque Foucault advierte una y otra vez que no se trata tanto de afirmar la

muerte del hombre, cuanto de ver de qué modo, según qué reglas se ha formado y ha funcionado el concepto de hombre. En resumen: lo más importante radica en mostrar la *genealogía* de esa función, del sujeto. Se trata de estudiar su deformación en el murmullo del lenguaje, su reconstrucción en el saber y en las relaciones de poder.

Este objetivo, este "proyecto general", atraviesa y le confiere unidad a toda la obra de Michel Foucault, desde la *Historia de la locura* a la *Historia de la sexualidad*. Pero es en *los escritos sobre literatura* en donde mejor se estudia y se observa la disolución del sujeto, que es el tema que aquí nos ocupa. En este sentido, es de capital importancia el texto que Foucault dedica a Maurice Blanchot, *El pensamiento del afuera* (1966).

Es la *literatura* el lugar en que aparece el lenguaje en su ser. Heidegger ya se dio cuenta de ello en *De camino al habla*. El sujeto, en la literatura, desaparece como dueño y señor del lenguaje. El lenguaje disuelve al hombre en su *incesante murmullo*. Esta es una idea que aparece claramente formulada al inicio de *El orden del discurso*. El autor es un agente de circulación del discurso. En la escritura, especialmente en la literatura, Foucault advierte que no se trata de la sujeción de un sujeto a un lenguaje, sino que se trata de la apertura de un espacio en el que el sujeto que escribe no deja de desaparecer.

Pero vayamos paso a paso. Hay que distinguir, según Foucault, entre el *lenguaje*, las *obras* y la *literatura*. El *lenguaje* es el murmullo de todo lo que se pronuncia, el lenguaje es "todo el hecho de las hablas acumuladas en la historia y además es el sistema mismo de la lengua" (Foucault, 1996, 64). La *obra* es esa cosa extraña en el interior del lenguaje, esta configuración de lenguaje que se detiene sobre sí, lo que detiene en un espacio de derrame el murmullo. La *literatura* es el lugar donde pasa la relación entre lenguaje y obra. Foucault intenta desembarazarse de la idea preconcebida de que la literatura es un texto hecho de palabras, como si fuera algo inefable. La literatura está hecha de algo no inefable, la fábula. La fábula es algo que está por decir, una ausencia, un simulacro.

"La literatura, en sí misma, es una distancia socavada en el interior del lenguaje" (Foucault, 1996, 66) La obra es literatura en el instante mismo de su comienzo, en su primera fase, en la página en blanco. Y es literatura en la medida en que esa página permanece en blanco. Lo que hace que la literatura sea literatura es "esa especie de ritual previo que traza en las palabras su espacio de consagración" (Foucault, 1996, 67) A medida en que la página en blanco comienza a llenarse de palabras, la literatura se pierde a sí misma, porque ninguna palabra puede dar razón de la esencia de la literatura. Esta es la paradoja. *¿Cómo expresar la literatura sin la palabra expresada?* Cada palabra es una transgresión de la literatura misma. La literatura es una ausencia, el umbral de una perpetua ausencia. Cada palabra escrita en una página hace señales, señas, porque no es una palabra como otras. La palabra escrita señala la literatura. Nada hay en la obra literaria que sea idéntico al lenguaje cotidiano. Aunque algunos literatos se esfuerzan en traducir en obras literarias el lenguaje ordinario, en realidad rompen este lenguaje. La obra literaria, en la medida en que es literatura, al aparecer, desaparece como obra y se disuelve en el murmullo de la literatura. Lo mismo sucede tanto con el autor, como con el pintor o con el espectador: *disolución*.³

El ser del lenguaje, visible especialmente en la literatura, supone la disolución del sujeto que habla. El lenguaje ya no es hablado por nadie, y todo sujeto es sólo un pliegue gramatical. Antes de finales del siglo XVIII toda obra existía "en función de cierto lenguaje mudo y primitivo que ella estaría encargada de restituir" (Foucault, 1996, 78). Este lenguaje originario, anterior a los lenguajes, es la palabra de Dios, y el libro, La Biblia. La Biblia era el libro de los libros, el libro de referencia, el horizonte de la verdad. Todos los otros lenguajes eran una traducción de este lenguaje originario y original. Lo transcribían, lo repetían y lo restituían. Nos encontramos, pues, según Foucault, con un lenguaje charlatán,

³ Foucault descubre dos figuras ejemplares de lo que es la literatura, dos figuras que muestran el espacio propio de la literatura: la transgresión y las señas. El autor que primero articula la figura de la transgresión es, según Foucault, Sade (a finales del siglo XVIII). Por eso dice Foucault que Sade es el paradigma mismo de la literatura.

que no dice nada, y con un lenguaje absoluto, que lo dice todo pero que no muestra nada. Se impone la necesidad de un lenguaje intermedio, el lenguaje literario. La literatura, para Foucault, comienza, "cuando ha callado, para el mundo occidental, o para una parte del mundo occidental, aquel lenguaje que no se había dejado de oír, de percibirse, de estar supuesto durante milenios. A partir del siglo XIX se deja de estar a la escucha de ese habla primera y, en su lugar, se deja oír el infinito murmullo, el amontonamiento de las palabras ya dichas..." (Foucault, 1996, 79).

La literatura aparece ligada al libro. Es en el libro donde la literatura encuentra su ser y lo funda. Aunque el libro existía ya antes de la invención de la literatura, el libro no era todavía su lugar, sino una ocasión material de hacer que transite el lenguaje.

Pero Foucault todavía va más allá. Aunque la literatura se realiza en el libro, realiza su ser en el libro, este realizarse no implica ni significa un acogimiento plácido. La literatura será siempre una agresión, una violencia contra "la esencia plástica, irrisoria, femenina del libro. La literatura es transgresión, la literatura es la virilidad del lenguaje contra la feminidad del libro" (Foucault, 1996, 80).

Influido probablemente por las obra literaria de Samuel Beckett (*El innombrable*), ya no existe la primera palabra, absolutamente inicial. Las palabras ya no tienen sujeto que las diga, es el mismo lenguaje el que habla, y el sujeto se desvanece. Ya no existe la primera palabra que limita el movimiento infinito del discurso. A partir de ahora, el lenguaje avanza sin punto de partida, sin término. "El texto de la literatura traza día a día el recorrido de este espacio vano y fundamental" (Foucault, 1991, 52).

Así tampoco puede terminar nunca la interpretación, porque no hay nada que interpretar, porque todo es interpretación, y "cada signo es en sí mismo no la cosa que se ofrece a la interpretación, sino la interpretación de otros signos" (Foucault, 1970, 36) Por esta razón toma Foucault *El Quijote* como la primera de las obras modernas.

¿Quién es Don Quijote? En la historia de la literatura lo presentan como un loco, alguien que ha perdido el juicio. Para Foucault, Don Quijote es el héroe de lo Mismo. Busca la similitud. Su ser es el lenguaje. Es "escritura errante". Tiene que consultar constantemente el libro, los libros de caballerías para saber qué hacer con el mundo y en el mundo, tiene que reproducir lo escrito en las novelas de caballerías. Pero, al mismo tiempo, Foucault advierte que Don Quijote "esboza lo negativo del mundo renacentista". Las palabras ya no sirven para nombrar al mundo. Se ha abierto un abismo insalvable entre las palabras y las cosas. Las palabras "ya no marcan las cosas". Así, "la escritura y las cosas ya no se asemejan. Entre ellas, Don Quijote vaga a la aventura" (Foucault, 1991, 55).

En la segunda parte de la novela, "el texto de Cervantes -escribe Foucault- se repliega sobre sí mismo, se hunde en su propio espesor y se convierte en el objeto de su propio relato para sí mismo. [...] La verdad de Don Quijote no está en la relación de las palabras con el mundo, sino en esta tenue y constante relación que las marcas verbales tejen entre ellas mismas. La ficción frustrada de las epopeyas se ha convertido en el poder representativo del lenguaje. Las palabras se encierran de nuevo en su naturaleza de signos.

Don Quijote es la primera de las obras modernas, ya que se ve en ella la razón cruel de las identidades y de las diferencias: jugar a ser infinito con los signos y las similitudes; porque en ella el lenguaje rompe su viejo parentesco con las cosas para penetrar en esta soberanía solitaria de la que ya no saldrá, en su ser abrupto, sino convertido en literatura" (Foucault, 1991, 55).

Centrémonos ahora brevemente en *El pensamiento del afuera*. Este es un ensayo sobre la obra de Maurice Blanchot publicado en 1966. En este breve texto Foucault desarrolla su tesis básica: es en el lenguaje literario donde el "yo" que habla se disemina, se disuelve hasta desaparecer. El sujeto ya no es el responsable del discurso sino su inexistencia. La literatura es el lenguaje colocándose lo más lejos de sí mismo. La literatura es la abertura hacia un lenguaje en el que el sujeto queda excluido. El ser del lenguaje no aparece por sí mismo más que en la desaparición del sujeto.

Sade, Nietzsche, Mallarmé, Artaud, Bataille, Klossowski y Blanchot forman la nómina de los literatos que le sirven a Foucault para mostrar la disolución del sujeto en la literatura. La obra de estos autores, especialmente y en este caso la de Blanchot, ponen al desnudo lo

que está antes de toda palabra, el murmullo continuo del lenguaje. "Lenguaje que no es hablado por nadie: todo sujeto no dibuja en él más que un pliegue gramatical" (Foucault, 1999, 317). En definitiva, el ser del lenguaje es la desaparición visible de aquél que habla.

El sujeto que Foucault nos presenta, *el sujeto moderno*, ya no es el que habla, ya no es el responsable del discurso, aquél que lo detenta. El sujeto es un *pliegue*, un *desgarrón*, una *inexistencia* en cuyo vacío se prolonga sin descanso el murmullo indefinido del lenguaje. Al igual que en Nietzsche, en Foucault el yo es algo que hay que crear. El ser humano está formado por un conjunto de normas, estatutos y regulaciones definidas por las costumbres, prácticas y instituciones con las que el individuo debe formarse. Somos criaturas de la historia.

El tema de la literatura es el vacío. El "hablo" de la literatura, a diferencia del "pienso" de la filosofía cartesiana, no remite a ningún "ego". El "hablo" remite al vacío del sujeto que habla. El "hablo" muestra el murmullo de un lenguaje sin sujeto que se haga cargo de él. "La palabra de la palabra nos lleva por medio de la literatura, pero quizá también por medio de otros caminos, a ese afuera en el que desaparece el sujeto que habla. Es por esta razón sin duda que la reflexión occidental ha pasado tanto tiempo sin decidirse a pensar el ser del lenguaje: como si hubiera presentado el peligro que la experiencia desnuda del lenguaje le haría correr a la evidencia del "existo" (Foucault, 1999, 299).

En definitiva, la aportación de la literatura, y especialmente en este caso la literatura de Blanchot, es que nos encontramos ante un lenguaje que no solamente no necesita de un sujeto que hable, sino que en su "hablar" disuelve el sujeto. *La literatura es un lenguaje en el que el sujeto queda excluido*. Esta es la experiencia del *afuera*. Si la literatura no disolviera al sujeto no podría existir como tal literatura. La obra de Blanchot no es un ejemplo más de esa disolución del sujeto. Es su modelo. No hay, en la literatura de Blanchot, interioridad. El lenguaje literario no debe tender hacia un adentro, sino hacia un afuera, hacia el rumor del vacío. Y el sujeto queda deshecho en ese rumor, en ese murmullo.

En el momento en el que la interioridad es atraída fuera de sí, un afuera socava el lugar mismo en el que la interioridad tenía por costumbre encontrar su repliegue: surge una forma -menos que una forma, una especie de anonimato informe y testarudo- que desposee al sujeto de su identidad simple, lo vacía y lo divide en dos figuras gemelas pero no superponibles, lo desposee de su derecho inmediato a decir Yo [*Je*] y dirige contra su discurso una palabra que es indisociablemente eco y negación.

En sus últimos escritos, ya al final de su vida, sobre la "historia de la sexualidad", así como en conferencias y entrevistas recogidas en los cuatro volúmenes titulados genéricamente *Dits et écrits*, Foucault propondrá un nuevo *arte de vivir*, una *estética de la existencia*. Este nuevo arte de vivir tiene, no cabe duda, unas consecuencias importantísimas para una posible "filosofía narrativa de la educación".

Una *estética de la existencia* niega todo tipo de norma absoluta *a priori* puesto que sus reglas se derivan de la *experiencia*, de la experiencia vivida, de la experiencia por vivir. Lo que Michel Foucault nos sugiere es una filosofía que crea que *el yo es múltiple*, como múltiples son también las posibilidades de su existencia, de su vida, como múltiples son las palabras y los silencios que cada ser humano puede pronunciar, como múltiples son los instantes que cada persona puede vivir en su tiempo y en su espacio.

El ser humano no puede ser fijado en categorías estables. Por eso, en una estética de la existencia, el *cuerpo* es central. Nunca tenemos el mismo cuerpo, nunca somos el mismo cuerpo, aunque seamos siendo los mismos. Siempre somos distintos, cada mañana, al levantarnos, al mirarnos al espejo, otra persona es la que se mira, otra persona distinta de la que se miró la noche anterior. A veces uno se reconoce en ese rostro, en esa mirada, en esos ojos..., sin embargo otras veces aquel que vemos reflejado en el espejo es un desconocido, un extraño.

Los seres humanos somos efímeros. Hemos nacido casualmente en un tiempo y en un espacio, en una historia, en un tejido de historias. Por eso una estética de la existencia sostiene que no hay ningún tipo de "trascendental", de sujeto trascendental, o deber, o imperativo categórico *a priori*. Una estética de la existencia afirma que todo *a priori* es histórico, es decir, que es susceptible de ser modificado en el tiempo.

Para Foucault, cualquier invariante estructural, por rígida que sea, deja necesariamente un margen abierto a una serie de variables, a posibles (e infinitas) cuestiones de elección personal. El ser humano no es nunca un "resultado", porque resultado significa acabamiento, fin, término. Cada ser humano es un comienzo, un *nuevo* comienzo. El ser humano es las relaciones que mantiene con los demás y consigo mismo, es siempre alguien por hacer, alguien que se está haciendo. Por eso el ser humano nunca está terminado porque sus relaciones nunca son las mismas, nunca son idénticas.

Apelar a instancias absolutas siempre tiene el peligro de intentar alcanzar una verdad universal, fuera del tiempo, inmutable, más propia de los dioses que de los seres humanos. Una estética de la existencia no reconoce otros puntos de apoyo que aquellos que ya están instalados en la historia. Lo que equivale a decir que una estética de la existencia no tolera puntos de apoyo *definitivos*, sino solamente *provisionales, frágiles y ambiguos*.

Los seres humanos tienen que decidir en cada instante de su vida lo que quieren y pueden hacer con su vida. Por eso una estética de la existencia no es en ningún caso una metafísica, porque la metafísica busca aquello que se halla fuera del tiempo, busca la esencia, la eternidad, lo invariante. Una estética de la existencia, en cambio, es una filosofía antropológica, una filosofía corpórea, una filosofía del espacio y del tiempo. Una estética de la existencia no reconoce, pues, otro fundamento que el antropológico, lo cual equivale a decir que no hay propiamente hablando, fundamento; fundamento, al menos, en el sentido clásico, es decir, un fundamento como el que Nietzsche se encarga de deconstruir en *Humano, demasiado humano* al tratar del "error de los filósofos", esos filósofos que, como dice Nietzsche, "no quieren enterarse de que el hombre ha devenido", no quieren enterarse de que "no hay datos eternos", de que "no hay verdades absolutas". Por eso dirá Nietzsche que de ahora en adelante es necesario el filosofar histórico y con éste la virtud de la modestia.

No hay datos invariables. La perspectiva antropológica de una estética de la existencia sostiene que los datos mutan, porque los seres humanos, creadores de datos, no son nunca los mismos. No se trata de preguntarnos ahora por el ser que somos, sino *por qué somos lo que somos*, y sobre todo *cómo podemos convertirnos en otros*, cómo podemos llegar a ser de distintas maneras. Toda constante antropológica por el mero hecho de serlo, sólo puede constatar desde su mutabilidad. Precisamente la mutabilidad es infinita porque cada mutación, cada cambio, es finito. Una estética de la existencia vive en la *tensión* entre lo que nos hemos encontrado, entre lo indisponible de la existencia humana, y lo que tenemos que hacer con nosotros mismos, con nuestra propia vida, con nuestro propio cuerpo. Y esto está por decidir, porque no hay formas únicas de vivir, de existir. Los seres humanos no podemos vivir de otro modo que inventándonos a nosotros mismos. De ahí la ficción, las ficciones, el papel de la literatura.

Y aquí se inscribe la libertad humana, una libertad creadora a partir de la contingencia, de lo indisponible de la existencia, pero de una indisponibilidad que jamás nos fija definitivamente. Enlazamos con la historia que nos ha sido dada, con la tradición que no hemos escogido, pero esa historia, esa tradición, esta indisponibilidad, es la puerta abierta a innumerables máscaras, siempre distintas, en las que el rostro que crea y se desvanece, se inventa y se rechaza. *No me obliguéis a seguir siendo el mismo*, dirá Foucault en *La arqueología del saber*.

¿Hacia dónde conducir la propia vida? Inventar un sentido que después será substituido por otro. Deseos nunca del todo claros y, por supuesto, nunca del todo satisfechos. Placer del instante, del efímero pedazo de tiempo que nos sitúa, en un momento, fuera del tiempo. Milagro del amor y del placer. Nuestras opciones en el mundo son limitadas. Pero precisamente por que son limitadas el cambio mismo, las transformaciones son infinitas. Infinitas máscaras que ocultan no se sabe cuántos rostros. Comenzar a cada instante enlazando con lo que hemos sido, con lo que somos, pero al mismo tiempo deshaciendo lo que hemos fabricado, lo que hemos creado, y creando algo nuevo, algo imprevisto. En esto consistiría, a grandes rasgos, una *estética de la existencia*.

1.5.- La hermenéutica narrativa de Paul Ricoeur

La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Es así como nos hacemos lectores de nuestra propia vida.

(Paul Ricoeur)

Desde sus primeras obras, Paul Ricoeur (1913) se dedicó a estudiar la cuestión de la narración, del mito, del relato. Para él no puede haber comprensión de uno mismo si no es desde un punto de vista narrativo. Es cierto que el hombre puede (y seguramente debe) oponerse al mundo en el que se ha formado; puede transformarlo. Pero sólo podrá hacerlo en la medida en que este mundo ya está narrativamente constituido. Por eso escribe Ricoeur que "la comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Es así como nos hacemos lectores de nuestra propia vida" (Ricoeur, 1991, 42).

Para Ricoeur, poetizar es representar de manera creadora, original y nueva el campo de la acción humana, estructurándola activamente mediante la invención de una "trama", de un relato. No hay acción fuera de la trama (*mythos*) y de la imaginación creadora (*mímesis*), por eso no hay acción sin relato, no *hay acción sin narración*.

La *mímesis* tiene un sentido dinámico: es el proceso activo de representar (Ricoeur, 1995, 83) Es importante insistir en el carácter dinámico y temporal de la acción y la representación frente a modelos acrónicos. Según Ricoeur, la *Poética* de Aristóteles sólo tiene un concepto globalizador, la *mímesis*. Aristóteles necesita la *mímesis* para poder definir la naturaleza del acto poético. La *poética* es un acto creador, es la elaboración, invención, construcción de una trama, de un relato, que, a su vez, reconfigurará la acción.

La relación entre el *mythos* y la *mímesis* obliga a prescindir de la traducción de *mímesis* por imitación, copia o réplica de lo idéntico. La representación es una actitud mimética en la medida en que *produce* la acción, o la *configura* y *construye* mediante un relato. Sólo si uno es capaz de sintetizar lo heterogéneo de su vida en una narración puede esta vida tener un sentido. La imaginación educa si las subjetividades construyen relatos y son configurados por ellos. Desde este punto de vista podría decirse que la acción educativa es una *relación mimética*, pero no ahora solamente en el sentido de copia o reproducción de un modelo, sino sobre todo entendiéndola como creación de tramas, de narraciones, de "tiempo". Porque no hay "tiempo humano" sin "relato". Esta es la tesis de fondo de *Tiempo y narración*: el tiempo es tiempo humano en la medida en que es tiempo narrado.

Ricoeur traduce el término griego *mímesis* por *representación*, no por *imitación*, no "doblamos la realidad", sino que la recreamos, la inventamos. Pero para Ricoeur existen tres niveles de *mímesis*, de la imaginación creadora. La *mímesis I* es el momento de la prefiguración, la anterior a la composición poética. El actor posee una comprensión previa del mundo. La obra histórica no nace sólo de obras anteriores. La obra literaria es suscitada por una pre-comprensión del mundo y de la acción. Sabemos qué significan las palabras porque sabemos utilizarlas, aunque nunca nos hayamos detenido a definir las. La acción humana podrá ser narrada porque es ya, desde el inicio, una acción simbólica. La praxis es una praxis simbólica. Se podrá volver a simbolizar la acción porque ésta es ya una acción simbólica. El símbolo no es algo añadido, algo de segundo grado, a la acción. Bien al contrario, es constitutivo de la misma. Un mismo gesto, una idéntica palabra, significarán cosas distintas en acciones distintas. Dice Ricoeur que las obras literarias pueden penetrar

en nuestra vida, pues ésta se halla estructurada simbólicamente. Además la acción posee una dimensión temporal propia. El tiempo humano no es una simple sucesión de instantes, de momentos, de "ahoras". El tiempo humano es un entrelazamiento entre pasado, presente y futuro. La acción podrá ser narrada, podrá convertirse en trama, en relato, precisamente porque es tiempo. La *mimesis II* es el momento de la creación propiamente dicha. El mundo se estructura narrativamente. Es la elaboración del texto literario. El autor escribe. El actor redacta un diario o una biografía, o narro mi vida a través de otro (real o ficticio). La *mimesis III* es la refiguración, la transfiguración o la reconfiguración de la acción desde la lectura, o la apropiación del relato por parte del lector o actor. Esta tercera mimesis es fundamental. Aprendemos la acción educativa reconociendo la simbólica del relato y reconfigurando la acción a partir de tal simbólica. La *mimesis III* es la intersección entre el mundo del texto y el mundo del lector: "Las obras literarias no cesan de hacer y rehacer nuestro mundo humano de la acción", escribe Ricoeur (1997, 96). Las imágenes, las ficciones, hacen que el mundo en el que vivimos tenga significado. El lenguaje literario parece que no tiene nada que aportar a la "realidad". Pero sí se afirma esto es porque se concibe la "realidad" como algo manipulable tecnológicamente. En otras palabras, la literatura abre o construye una realidad que no se podría abrir o construir de otro modo u otra forma. Si negáis este poder que tiene la ficción de decir lo esencial de lo real, escribirá Ricoeur, entonces ratificáis el positivismo para el que lo real es sólo lo observable y describable científicamente" (Ricoeur, 1997, 97).

Según esto, la relación entre la narración y la vida es doble. En primer término, *la narración remite a la vida*, ya que el proceso de composición se realiza en el lector, en el cual se opera una fusión de horizontes: entre el horizonte de su propio mundo de lector y el del mundo de la ficción. En este sentido, leer es un modo de vivir, contar y leer narraciones es vivirlas en el mundo de lo imaginario, recreándolas en uno. Y en segundo lugar, *la vida misma remite a la narración*, ya que su vida no es sólo biología, sino la concreción en una biografía o relato, de modo que gracias a ese modo de vida el sujeto puede variar imaginativamente su identidad, viviendo múltiples relatos, interpretando el texto de su vida de distintos modos y experimentando los acontecimientos de su existencia según modos típicamente narrativos: como drama, como tragedia, o como poesía.

De acuerdo con esto, parecen alumbrarse dos ideas importantes: la primera, que como todo texto, el texto que es nuestra vida puede ser objeto de interpretaciones múltiples. Dar sentido a lo que nos acontece es traducir los signos de múltiples formas. El sentido de un texto no se da de una vez para siempre. Es preciso confrontar el texto de mi vida con el texto de otras vidas. La comparación interpretativa es fundamental para dar sentido a la existencia. La segunda idea es que ese mismo texto de la vida puede ser, no ya sólo interpretada, sino ordenada en cuanto a la cadena de acontecimientos de acuerdo con una estructura de géneros literarios. La cuestión del género es importante, al revelarse como organizador de sentido.

Estas son las tres condiciones para que sea posible la comprensión de uno mismo y, por lo tanto, la formación de la subjetividad: "Comprenderse —escribe Ricoeur— es comprenderse ante el texto y recibir de él las condiciones de un sí mismo distinto al yo que se pone a leer" (Ricoeur, 1997, 493).

En otras palabras: *no hay comprensión de sí mismo fuera del desdoblamiento de uno mismo*. Debo verme "como otro" para comprenderme. La lectura, entonces, aparece a los ojos del lector como una "mediación ficticia" que permite comprender el mundo, su mundo. Pero, al mismo tiempo, el texto literario hace posible una segunda mediación: *la formación de la subjetividad*. Precisamente porque no sabemos con certeza qué somos, necesitamos vernos a través del "efecto catártico" que provoca el texto, es decir, de la identificación con los personajes y las situaciones que nos han contado o hemos leído. El texto aparece entonces como el *maestro*. Y preguntarse por la identidad personal conlleva también cuestionarse sobre cómo debemos comportarnos, sobre qué sentido tiene nuestra existencia.

En lo imaginario el ser humano intenta dar respuesta, nunca de modo definitivo desde luego, a las *preguntas fundacionales* que hacen referencia al *pasado* (¿de dónde

vengo?) y al *futuro* (¿a dónde voy?). Dentro del relato de ficción, del relato imaginario, se abordan estas dos cuestiones con el fin de responder a la pregunta del *presente*: ¿quién soy? y ¿qué sentido tiene mi vida? *Lo imaginario* configura *lo ideológico* (formación, legitimación, justificación de la identidad, no necesariamente en sentido peyorativo) por un lado, y *lo utópico* (ruptura de la identidad y esperanza de ser otro, en la alteridad del sí-mismo), por el otro. Aun en el supuesto de que la ideología nos ofreciera una versión distorsionada de la realidad, habría ya que partir del carácter constitutivo del imaginario social. El individuo, así como la comunidad, posee una imagen de sí mismo, una imagen no arbitraria sino dependiente de aquellas imágenes del pasado que son fruto de los relatos que configuran su tradición simbólica, y que deben ser reelaboradas y refiguradas en el presente. Estamos obligados a escribir la historia de nuestras vidas, pero sólo se pueden escribir en un lenguaje que hemos heredado. *Los relatos*, sean éstos míticos o literarios, o ambas cosas, *hay que leerlos*. Lo dicho debe volver a decirse.

El texto de ficción no es real, porque no puede ser aquello que ella misma organiza, aquello que ella misma construye y edifica. Pero la "realidad social" sólo puede ser real si está *mediada* por lo imaginario. El actor social lee —o le leen— un texto anterior a él. Desde la escucha o la lectura de este relato de ficción configura su mundo, y lo configura reconfigurando el relato que ha leído o escuchado. La ficción, entonces, no es sólo la reconfiguración narrativa de una estructura pre-narrativa, sino el retorno de una narratividad originaria, fundadora, sin la que ni las acciones ni los actores sociales podrían vivir.

Que lo imaginario (y especialmente los relatos míticos y de ficción) configura la realidad, o todavía mejor, que la realidad se configure, cuanto menos en parte, imaginariamente, no significa aquí que vivamos en un espacio de simulacro. No es a una especie de "realidad virtual" a lo que nos estamos refiriendo. El simulacro no ha superado la diferencia ontológica entre la realidad y la ficción. Paul Ricoeur lo ha expresado con precisión: "De un modo u otro, todos los sistemas simbólicos contribuyen a configurar la realidad. Muy especialmente, las tramas que inventamos nos ayudan a configurar nuestra experiencia temporal confusa, informe y, en última instancia, muda" (Ricoeur, 1997, 483). La realidad, en consecuencia, no es un simulacro, sino un tejido simbólico, una red simbólica, una *urdimbre*. El mundo del relato de ficción y su lenguaje, *el lenguaje narrativo*, configuran la realidad social, el mundo de la acción, lo transfiguran y a su vez son transfigurados por él, le dan un sentido, puesto que lo vinculan a un origen, y le dan una esperanza, al proponerle una utopía. La "realidad" no es una "realidad objetiva", fuera de lo imaginario, así como tampoco es una ficción simulada, como si la realidad fuera otra cosa lejos de la ficción. La realidad es "imaginaria", lo que no significa que sea falsa.

Para Ricoeur, construimos nuestra identidad narrativamente, siguiendo, por así decir, un modelo lector. En este sentido, hablar de la identidad narrativa supone casi una teoría o una concepción de la lectura, o dicho en otro términos, del sujeto humano como lector. La argumentación de Ricoeur tiene dos partes diferenciadas. En primer lugar, tal y como había señalado en el volumen tercero de *Tiempo y narración*, sostiene que siendo la vida humana temporalidad, el tiempo humano se constituye a través de la intersección del "tiempo histórico" y del "tiempo de ficción" (epopeya, drama, novela, etc.). El análisis de esta cuestión le lleva a afirmar —como ya hemos destacado—, que la comprensión de uno mismo está mediatizada por esa recepción conjunta de los relatos históricos y de los de ficción. Es pues la lectura, la actividad de leer —en su sentido tanto literal como metafórico— el medio por el cual nos interpretamos a nosotros mismos. Leyendo vamos refigurando el personaje que somos, escuchando relatos y narraciones mejoramos nuestra capacidad para comprendernos a nosotros mismos en las diferentes etapas de nuestra vida.

Sin embargo, este análisis no profundiza en la pregunta por la identidad. Deja a este concepto sin mayores precisiones. Y es en un libro posterior, —*Sí mismo como otro*— donde dice Ricoeur que la afirmación de que el hombre es capaz de acción indica mucho más que afirmar su condición de *agente*, pues "el agente del cual depende la acción, tiene una historia"; es "su propia historia" (Ricoeur, 1996, 106). Como productores de acciones, somos agentes; pero también somos personajes, porque nuestras acciones tienen relación con nuestra biografía y con las historias que vivimos, con las cosas que nos ocurren. De

acuerdo con esta idea, para Ricoeur la *identidad personal* sólo se puede pensar dentro de "la dimensión temporal de la existencia humana" (Ricoeur, 1996, 107).

La *identidad narrativa*, sea la de una persona o la de una comunidad, es el espacio interpuesto entre historia y ficción. En efecto, las vidas humanas son más legibles cuando son interpretadas en función de las historias que la gente lee y cuenta a propósito de ellas. Estas historias de vida se vuelven más inteligibles cuando se les aplican modelos narrativos —tramas— tomados de la historia propiamente dicha o de la ficción (drama o novela). En este sentido la comprensión de sí es una interpretación, y la interpretación de sí encuentra en la narración una mediación privilegiada a través de la historia y la ficción.

De acuerdo con estas ideas, el *relato* construido literariamente —cuya figura típica es el *libro*— es un objeto portador de *tiempo*. El libro deviene, así, educación o formación y la lectura interpretativa una pequeña fábrica de tiempo y de identidad narrativa. Pero volvamos a las tesis de Ricoeur. La teoría narrativa puede ponerse en una doble relación con el ser humano. En primer lugar, con la constitución del *tiempo humano*, y, en segundo término, en relación a su aportación a la *constitución de sí*. Pues bien, la propuesta de Ricoeur es mostrar, de acuerdo al segundo nivel de reflexión, que "en el ámbito de la teoría narrativa alcanza su pleno desarrollo la dialéctica concreta de la ipseidad y de la mismidad" (Ricoeur, 1996, 107).

Aquí encontramos ya la segunda argumentación de Ricoeur: no es posible entender lo que es la "identidad" si no distinguimos entre una identidad formal y sustancial —la *identidad idem*— y una identidad que cambia con el tiempo, o *identidad ipse*. En el primer sentido, la identidad remite a un yo-substancial, que no cambia nunca. Pero en el segundo, hablar de la identidad no implica tener que referirse a un núcleo permanente y fijo de la personalidad. Más bien remite a un conjunto más amplio —polifónico o sinfónico— de voces narrativas. Así que mientras permanezcamos en la esfera de la identidad como *mismidad* la alteridad de cualquier otro no ofrece ninguna originalidad.

Es desde el plano de la identidad como *ipseidad*, como la *alteridad* puede llegar a ser constitutiva de nosotros mismos, en el sentido de ser imposible hablar de uno sin pensar en el otro. Así, desde este ángulo, la identidad personal, como *ipseidad*, remite al otro, lo que se expresa en la fórmula "sí mismo *en cuanto* otro". En definitiva, sólo esta identidad, el ser como otro, es la que nos permite atender al "otro", conocerlo, ponerse en relación con todo lo que sea "otro". Es, pues, una identidad que nos desidentifica, que nos expone u obliga a salir de nosotros mismos, a exponernos y vernos desde fuera. Es como si nos sacase de nosotros mismos —de nuestro quicio— y nos permitiese vernos como extranjeros, en dirección a ninguna parte. Fuera de este plano, nuestra identidad, como *mismidad*, pierde el dinamismo propio con el que sí cuenta la identidad como *ipseidad*; un poder de cambio y transformación.

¿Cuál es la función de la teoría narrativa en este contexto? Según Ricoeur la importancia de la teoría narrativa se encuentra en sus poderosas virtualidades entre, por una parte, el punto de vista *descriptivo* de la acción y su punto de vista *prescriptivo*. La teoría narrativa, es útil como mediación entre la *descripción* y la *prescripción*. Este espacio intermedio —el que le corresponde a la narración— es el espacio de la *valoración*. Todo relato invita a consideraciones éticas, a la valoración moral, razón por la cual no hay relato éticamente neutro. La literatura es un amplio laboratorio moral donde se ensayan estimaciones, valoraciones, juicio de aprobación o de condena. La narrativa sirve, pues, de propedéutica para la ética.

2.- IDEAS PARA UNA EDUCACION NARRATIVA

En última instancia, una vida no es más que la suma de hechos contingentes, una crónica de intersecciones casuales, de azares, de sucesos fortuitos que no revelan nada más que su propia falta de propósito.

(Paul Auster, *La trilogía de Nueva York*)

La pregunta es ahora, y después de lo que acabamos de exponer: *¿qué significa una educación narrativa?* La respuesta no es fácil. Quizá resultaría más conveniente comenzar diciendo lo que una educación narrativa *no* es. Una educación narrativa no es ni una educación religiosa, ni una educación tecnológica, ni una educación metafísica. La primera cree en la verdad revelada, la segunda en la verdad experimentable, la tercera en la verdad racional. Una educación narrativa no aspira a educar según ninguna de estas tres verdades. Pero es difícil dar una definición clara y distinta de lo que sería una educación narrativa. Podríamos, a lo sumo, a destacar seis características que resultarían fundamentales en una práctica pedagógica inspirada en las filosofías expuestas en el apartado anterior.

1. En primer lugar una educación narrativa sería aquella en la que maestros y alumnos están convencidos que *no existe un único lenguaje, o un lenguaje privilegiado*. Nunca hay un lenguaje literario, sino múltiples y distintos, como múltiples y distintos son los lenguajes de los seres humanos. Maestros y alumnos hablan de distintas maneras, porque saben que habitan en un mundo configurado lingüísticamente, y también están (casi) seguros que ningún lenguaje tiene la clave para decir definitivamente lo que el mundo es. Los lenguajes literarios son, en suma, plurales, múltiples y, por lo tanto, ambiguos, porque maestros y alumnos son lectores, esto es, saben o comprenden que no hay una única verdad, un único sentido, una única realidad, como saben también que ni la verdad, ni el sentido, ni la realidad son absolutos, sino finitos, relativos a los múltiples contextos en los que se manifiestan. Los múltiples lenguajes no son unos lenguajes ya dichos, unos lenguajes ya constituidos. Es verdad que son lenguajes inscritos en una tradición, pero al mismo tiempo, al decirse, al pronunciarse, al expresarse, se inventan. Ya no somos habitantes de un mundo cerrado, ya no existe una bóveda celeste que nos dé cobijo. Nuestras tradiciones rotas por la crisis de la modernidad, que no es otra cosa que la crisis de los grandes relatos (Lyotard, 1984), nos obliga a inventar nuevos lenguajes, nos obliga a recordar las palabras ya dichas pero a decir las de otro modo, a desdecirnos de lo ya dicho.

2. En segundo lugar una educación narrativa sería aquella en la que maestros y alumnos saben que *no existen esencias trascendentales* (Nietzsche/Foucault). Lo que hay son tradiciones, contextos, relaciones. Los textos se ubican en relación con sus contextos, se leen en contextos distintos, se releen, la lectura de los libros se realiza en vecindad con otros libros, con otros lectores. Un libro lleva a otro libro, un lector se inspira en otro lector, en otra lectura. De ahí que sostenga que toda lectura narrativa es una lectura infiel. La fidelidad es una fidelidad a un texto sagrado, pero la pedagogía narrativa es una pedagogía profana (Larrosa 2000). La literatura desconoce el texto sagrado, el texto a adorar, a memorizar y a repetir. La lectura literaria es una lectura infiel porque cada lectura lleva a una nueva lectura, cada libro conduce a otros libros, cada interpretación a una nueva interpretación, y nunca se da la interpretación definitiva ni la interpretación correcta.

Porque no creen que existen esencias más allá de los distintos tiempos y espacios, maestros y alumnos saben que *nadie empieza de cero*, que cada lector no tiene más remedio que *enlazar* con el lector que le ha precedido, con los libros que ya existen, que ya se han leído, y que él o ella va a volver a leer y a releer. A diferencia de determinadas educaciones "filosóficas" como la que narra Descartes al principio del *Discurso del método*, maestros y alumnos (lectores) saben que nadie comienza absolutamente y que leer es ser leído, interpretar es ser interpretado (Gadamer).

Por eso *una educación narrativa nos enseña que no hay ni palabra inicial ni palabra final*. Habitantes de un momento, de un instante que ellos no han elegido, maestros y alumnos descubren que son *contingentes*, que son pero podrían no ser, que son de una manera pero que podrían ser de otra. En ese sentido diríamos que la educación narrativa es una educación *escéptica*, no en el sentido habitual del término, es decir, de los que dicen que no saben nada, sino de los que no saben nada *absolutamente*, que no conocen ningún principio *absoluto*, esto es, al margen de toda relación, independientemente de todo contexto.

Desde este punto de vista una educación narrativa sería una educación que transmite un saber que dice *adiós a los principios* (Odo Marquard). Desde este punto de vista el saber, el conocimiento, los valores, la práctica pedagógica, en definitiva, de orden literario es aquella que inspirada en la lectura de novelas, narraciones, poesías, dramas... se atreve a sostener que *no hay ni principios absolutos ni finales definitivos... sino contingentes*. Todo comienzo es un comienzo finito, inscrito en un orden simbólico, cultural, histórico o institucional que *no* ha sido elegido.

Todo final es un comienzo, un nuevo comienzo, todo término se convierte en un nuevo principio. *Toda palabra final es una palabra inicial*. Por eso una educación narrativa, aunque es una educación sin principios (absolutos), *no es una educación sin supuestos, sin prejuicios*. Precisamente porque siempre está inscrita en un tiempo y en un espacio, una educación narrativa es una práctica pedagógica rebosante de prejuicios y de supuestos (Gadamer). El que se quiera educar desde un punto de vista literario tiene que estar dispuesto a aceptar los supuestos, los prejuicios, a ponerlos encima de la mesa, y a tener bien presente que todo cambio, toda innovación nunca es ni puede ser un cambio o una innovación absoluta, y que por lo tanto tiene necesariamente que *enlazar* con las tradiciones que le han precedido.

3. En tercer lugar una educación narrativa es *una educación subversiva*, es, en definitiva, un peligro para cualquier orden institucional que se cree definitivo, incontestable. Es innegable que cualquier institución pone en marcha mecanismos sociales de producción y de control de discursos (Foucault). Pues bien, una educación narrativa es aquella en la que maestros y alumnos cuestionan radicalmente estos mecanismos. Pero no en función de un supuesto ideal "positivo", en función de una utopía "positiva" (o metafísica) fundada en la idea del Bien, de la Verdad o del Progreso. La subversión es tal porque maestros y alumnos saben que todo orden institucional es una metáfora del poder, porque saben que toda institución expresa un orden del discurso que se impone de maneras distintas (castigos, exámenes, clasificaciones, evaluaciones...).

La lectura narrativa es tarde o temprano una lectura perturbadora, y a los alumnos (y a los maestros si no lo han hecho ya) se les debe invitar al desasosiego. Como decía Kafka los poetas son personajes peligrosos para el sistema, para el Estado. Tanto el Estado como sus sumisos servidores sólo aspiran a perdurar. El poeta, en cambio, anhela transformar. Precisamente por este anhelo de transformación la literatura no soporta lo infinito, lo absoluto, lo inmóvil.

4. En cuarto lugar, una educación narrativa *no tiene la pretensión de neutralidad, ni de imparcialidad, ni de objetividad*. Los posicionamientos éticos, estéticos o políticos de una educación narrativa no renuncian a la universalidad (especialmente en el caso de la ética), pero sus educadores saben que no es posible ninguna afirmación universal al margen de la particularidad, o poniendo entre paréntesis lo particular. De ahí que una educación narrativa sea una práctica pedagógica particularmente atenta a lo insustituible, a lo singular, a lo concreto. En definitiva, una educación narrativa sería aquella que tiene un peculiar *sentido para lo concreto* (Marquard). O para decirlo con Richard Rorty, a diferencia de los teóricos, los novelistas tiene una especial atención hacia el *detalle*. (Rorty, 1993, 120). Una educación narrativa cree que hay que estar atentos a los *sucesos* y a los *acontecimientos*, siempre inesperados, que irrumpen en la vida cotidiana y lo transforman todo. A menudo estos sucesos y acontecimientos son breves, casi pasan inadvertidos, pero precisamente por eso resultan de suma importancia para los educadores: una *mirada*, una *sonrisa*, un *silencio*, una *caricia*...

5. En quinto lugar, una educación narrativa es especialmente *sensible* al otro, a la "palabra del otro" (Gadamer), a los otros, y concretamente, *es una práctica atenta al sufrimiento, al sufrimiento de los presentes y de los ausentes*, de ahí la importancia de la memoria (Ricoeur). Los educadores saben que en los buenos momentos los alumnos no suelen necesitarles. En los malos, en cambio, su atención, su cuidado, resulta imprescindible. Por eso una educación narrativa es una educación *compasiva*. Martha C. Nussbaum ha escrito que "la compasión implica el reconocimiento de que otra persona, de algún modo similar a uno, ha sufrido una pena o desgracia importante por la que no se le debe culpar, o sólo en parte. (...) La compasión -sigue Nussbaum- requiere una cosa más: el sentido de la propia vulnerabilidad ante la desgracia. Para responder con compasión debo estar dispuesto a abrigar el pensamiento de que esa persona que sufre podría ser yo" (Nussbaum, 2001, 128).

6. Por último, habría que añadir que una educación narrativa sería la que está convencida de que *el sentido de la vida nunca se descubre sino que se inventa a cada momento*. Como ha escrito Richard Rorty: "Nunca habrá un último poema, nunca un final del proceso de confrontación con la historia. Siempre habrá espacio para la creación de sí mismo, pero ninguna creación de sí mismo puede ser ratificada por algo que se halle fuera de ella" (Rorty, 2002, 164) En un mundo en el que las verdades absolutas han desaparecido (Nietzsche) *el sentido no puede descubrirse, sino inventarse*. Por esta razón el sentido siempre es precario. Inventar es siempre re-inventar, porque siempre surgen instantes, sucesos o acontecimientos que nos transforman. Vivir es transformarse y el que se transforma sabe que nunca descubrirá "El Sentido", sabe que a lo sumo puede inventarse un sentido (provisional) y que en el devenir del tiempo no tendrá más remedio que ponerlo en cuestión. Entonces deberá decidir si se atreve a cambiarlo y, por lo tanto, si quiere ser *otro*.

SEGUNDA PARTE: LA CRÍTICA A LA NARRATIVIDAD

Tras la modernidad, el conocimiento, el saber, cambia de sentido; por una parte, la modernidad, asentada en la cultura de los "ismos" parece agotada, mientras que el surgimiento de las nuevas tecnologías, han acelerado el cambio. Es decir, el conocimiento concebido antes como cultura es visto ahora como información. *La sociedad de las elites culturales deja paso a la sociedad del conocimiento asequible*.

La tecnología propicia la transmisión instantánea de datos, por lo que no es necesaria la trascendencia hacia el futuro, y en donde el pasado, la historia, desaparecen al quedar reducida a la memoria de los grandes ordenadores que guardan los datos que nos puedan ser necesarios. La tecnología ha posibilitado la inmediatez, y el pragmatismo. Esto ha hecho que el hombre relativice las verdades inamovibles y que haya sustituido la lógica de la moralidad -la creencia en los grandes valores- por la lógica de la necesidad. *La razón pierde pues su valor porque ya no es necesaria*. El hombre se mueve ahora sólo en función de sí mismo, es decir, no posee un punto de referencia, un fundamento, porque todo es relativo. Es el hombre el que se debe enfrentarse ante esta nueva realidad y para ello, qué duda cabe, la información le será tan útil que podrá despreciar los apoyos ofertados por la razón y las grandes verdades -el mundo axiológico- porque ya no necesita ayuda de los falsos fundamentos. Por primera vez, *la información no depende de la razón porque la tecnología desacraliza el pensamiento*.

Pues bien, en un contexto totalmente diferente al de las nuevas tecnologías de la información y al de la sociedad del conocimiento, surgió, por una parte, en oposición a los movimientos estructuralistas, y por otra, como prolongación de la obra de Heidegger, una línea de pensamiento, que previa también a la postmodernidad, nos ofrece unos fundamentos críticos que, sin embargo, tal como veremos, se aproximan a los presupuestos de la sociedad

de la información y a la comprensión de la situación del hombre tras la modernidad, liberado ya del *logos*.

Nos referimos a la crítica a la narratividad y a las gramáticas que a partir de la década de los setenta (y quizás ya en los últimos sesenta del siglo pasado) nos ofertaron primero R. Barthes y más recientemente J. Derrida. Esta tendencia postestructuralista y deconstructora no ha sido aplicada ni tenida en consideración en el seno de los estudios pedagógicos; sin embargo, creemos que pueden servir de complemento a la hora de especificar la narratividad de la educación en nuestra época. Con este afán pues traemos a estas páginas las propuestas de tales autores.

3.- DE LA TEXTUALIDAD A LA DISEMINACIÓN DECONSTRUCTIVA

R. Barthes nos anuncia la fragmentación de la escritura, y en consecuencia, la ruptura del texto -las redes infinitas de textos- lo que daría origen a la intertextualidad, a partir, todo ello, de la subjetividad, es decir, de la implicación del lector como autor del propio texto. El texto entonces no tiene propiedad ni sentido por sí mismo, no posee sujeto, si bien, al mismo tiempo, puede ser utilizado por múltiples sujetos, cada uno de los cuales lo complementará dándole su propio sentido. El texto se degrada por sí mismo y se convierte en objeto pero no por ello deja de perder fuerza o sentido. Estamos pues ante el concepto de "gramática aberrante" pues la palabra es ideología y la ideología se transmite mediante palabras. Es decir, la gramática se transfiere en ideología. El texto se convierte así en un Estado literario del que se emana poder. De ahí que nuestro autor arbitre la necesidad de una segunda escritura de la obra literaria para abrirla hacia otros caminos imprevisibles y desacralizar, paralelamente, su poder.

Ello se consigue planteando el texto como una obra abierta y desplazando la importancia de la palabra, de tal manera que sólo nos quede la escritura (es decir, la tecnología). O sea, la literatura no debe preocuparse de los contenidos sino de las condiciones bajo las cuales se postularon los contenidos -la literatura entonces como forma, o si se quiere, como escritura. Por tanto, y vamos ya camino de la multimedialidad -o de la diseminación, tal como se expresa Barthes-, la imagen, una foto, un periódico, una película, son también textos literarios, exactamente como lo fueron para otras sociedades los pictogramas o los jeroglíficos. De ahí que la verdadera ciencia gramatical sea para nuestro autor la semiología.

Ahora bien, se trate de una semiología que va más allá de las relaciones entre significante y significado, pues entre ambas se encuentra la "psique" de quien lee, lo que incluye el goce o el placer del texto, que no es permanente sino que se encuentra en función de retazos, palabras, frases, o sea, de fragmentos; fragmentos que son, sin embargo, los que dan sentido al texto por lo que la incoherencia subjetiva es siempre superior, en cuanto a significado, al orden, o a la lógica del propio texto. De hecho, la unicidad del texto no se halla en su origen, en el autor, sino en su final, es decir, en el lector, por lo que éste, de alguna forma, lo elimina; podríamos decir pues que concluye con el autor.

El lector, al interpretar el texto, lo multiplica en cuanto a significados; citar un texto es crearlo, es sacarlo de su contexto y darle una nueva significación, fragmentada y alejada del discurso, pero así y todo, con validez por sí mismo. La lectura procura entonces la hipertextualidad, el comentario, que será múltiple pero siempre estará descontextualizado del autor, porque el texto siempre aparece incompleto ante el lector que es quien lo cierra, lo complementa y le da sentido. Podemos decir que el lector coopera con el texto. En cambio, con la escritura, a lo máximo que se puede llegar, es a decir la verdad del lenguaje pero no la verdad real. ¿Es pues la gramática la única reminiscencia absoluta o de lo absoluto?

La respuesta no es fácil, porque Barthes ve en el texto una difusión de sentidos y de significados; el texto es siempre fragmentario y abierto, indefinido entonces, y por tanto, inconformado. El lector no se somete al texto, sólo a las *lexias*, o unidades de lectura que son arbitrarias y fragmentadas por el propio lector, ya que es en ellas en las que encuentra significado. De esta manera, el texto se desparrama en *lexias* y se multiplica de tal manera que cuando más se quiebra más se esparce. El texto es pues, en sí mismo, hipertexto, máxime cuando el lector es plural -el texto es siempre texto compartido-, y el lector es siempre múltiple y desconocido, sin solución de continuidad, quebrado y esparcido. Ahora bien, con el surgimiento de la imagen, y en general de los media, el texto se multiplica en sus formas, de tal manera que el hipertexto se transforma en función multimedial.

El texto no nace del autor que lo escribe sino del lector que lo genera y del medio que lo crea, por tanto, el texto es siempre hipertextual porque sus significados son susceptibles de extenderse en las mentes de los lectores de formas fragmentadas y diferentes; además, el propio texto, al estar conformado por palabras independientes que

sólo alcanzan su funcionalidad cuando se colocan juntas, y que obedecen, además, a otras lecturas, a otras citas, a otros textos, o a otras vivencias, conforman por sí mismo una fenomenología hipertextual.

Por tanto, el texto es siempre en relación al lector; el autor escribe la obra, pero la escritura, como los otros medios, no crea el texto, sólo la forma; el texto es generado hipermedialmente por palabras, por otros textos, por citas, por experiencias, o por imágenes, siendo, a su vez, generado en el lector con pluralidad de significados. La escritura -que es la tecnología del texto- lo intertextualiza, lo libera del autor y multiplica sus sentidos en el lector.

Es decir, desde el momento que se crea el texto, asistimos, mediante su escritura, que es su tecnología, a su fragmentación, a la muerte de la gramática y al surgimiento de múltiples autores que lo completan y que le dan significado. Es decir, el significado no viene dado por la gramática sino por los sujetos. No se trata de pluralizar lo singular, sino que lo singular se desvanece, desaparece, quedando sólo, como recreación, en la mente de los sujetos; no hay pues gramática, sólo lectores, aislados, sin contacto, con sus vivencias, seleccionando *lexias* que sólo tienen sentido para ellos.

Muy posiblemente J. Derrida va aun más lejos que R. Barthes, porque no sólo le preocupa la crítica a la razón gramatical, sino que su objetivo se centra en la crítica a la razón occidental, al *logos*, es decir, a la filosofía, al pensamiento, al conocimiento, tales como han sido creados y generados. De ahí que la deconstrucción no sea una teoría, ni una metodología, sino un enfoque, una posición, una perspectiva, cuya pretensión, como la propia palabra indica, se centra en la deconstrucción del pensamiento generado hasta el momento, y consecuentemente, de sus textos. ¿Por qué? Simplemente porque el sujeto no es su pensamiento; el sujeto debe manifestarse diferentemente, tal cual es; el sujeto es el ser como diferencia. Ahora bien, encontrar al sujeto supone restituirlo del pensamiento occidental que lo ha determinado. Su generación sólo será posible a medida que lo sea su deconstrucción, que sería el origen del pensamiento emancipatorio (en relación a los modelos de racionalidad sobrevividos).

El sujeto, libre de la racionalidad ilustrada, es el origen de la diferencia, de la desmembración. Se convierte en la fractura del ser y en consecuencia, en el punto generatriz de una nueva forma de pensar que rompe con la historia. El de Derrida es, pues, el discurso de la fragmentación. No sólo rompe con el texto, sino con la tradición, con el sujeto, con la razón. Podría decirse que sólo queda el lenguaje, pero para nuestro autor, éste también llega a su final, vacío y carente de sentido. Si para Heidegger el lenguaje es el hábitat del ser, en Derrida es sólo una referencia, una difuminación. La palabra sólo será símbolo de libertad para el hombre cuando la propia palabra emancipe de sí toda relación con lo que representa. La palabra debe pues incluirse también como motivo de la diferencia, y por tanto, en antítesis a la identidad. En consecuencia, si no hay identidad, si no hay texto, no hay principio ni fin, sólo clausura.

El problema se torna paradójico ya que la crítica a la razón sólo puede realizarse con la razón crítica, una razón que solicita, desde la propia razón, un ser diferente al ser creado. La obra de Derrida huye de la lógica occidental, de la metafísica y de su racionalidad ontológica, por lo que requiere de una transformación total del lenguaje -de ahí su lenguaje- y en todo caso, de la contradicción, que por cierto no deja de ser una metodología lingüística para expresar su pensamiento.

Derrida desfundamenta, deconstruye el pensamiento occidental para encontrar al sujeto, mediante lo que él denomina la diferencia, que es, a su vez, la génesis del ser, libre y desalienado del *logos*. El problema es que ello se consigue mediante el *logos*. Por tanto, acaso, la única solución sea desmembrar al sujeto del lenguaje, es decir, implicarlo, en una crisis de sentido, o en una inversión jerárquica. Hacer de la escritura una archi-escritura o escritura deconstruida, es decir escritura en origen, más cerca de la voz que del *logos*, más próxima al yo que al texto. En Derrida, el texto, los textos, rompen su linealidad, su totalidad cerrada y acabada; la deconstrucción textual origina la ruptura textual, dando origen a la hipertextualidad, a la diferencia. El texto deja de pertenecer a la gramática, porque la gramática niega el verdadero texto; el texto se encuentra en la marginalidad, en los silencios,

en los vacíos, en las notas a pie de página, en suma, en sus pluralidades. Lo único que nos queda no es el texto sino la escritura. (De nuevo la muerte de la razón en manos de la tecnología).

En su *Gramatología* Derrida defiende la importancia de una teoría de la escritura, entendida empero como "archiescritura", o como un collage, o sea, en base siempre a la discontinuidad o dislinealidad del discurso. Lo contrario supone, como ha ocurrido con la filosofía y el pensamiento occidental, fijar sentidos y significados, lo que implica anular la verdadera naturaleza del lenguaje, que no es otra que la generación de múltiples contextos de significados sin referencias. La tachadura, el error, aporta más significado que el texto significado. Es, en todo caso, un ejemplo más, de diferencia. Estamos pues ante el fin del libro y ante el valor de la escritura como pluralidad, como generadora de las diferencias, de la hipertextualidad. No encontraremos el saber en el archivo sino en su desorden. Elegimos, de múltiples posibilidades, el texto, no por su significado, por su propia textualidad, sino por nuestra significación. Su sentido no es el de su escritura sino el de nuestra archiescritura.

Hay que anunciar pues la muerte del signo, pues su presencia es lo que da categoría al lenguaje y al texto; la escritura sin signo -es decir sin significación- es el camino que nos abre hacia la libertad interpretativa, y por tanto, hacia la hipertextualidad. En el ordenador encontramos -como en el archivo- múltiples textos cuyo valor no se encuentra en su significado sino en nuestra elección. De tal manera que el lenguaje queda reducido al habla siendo la escritura su falacia. De todas formas, el habla también queda sometida a la interpretación, al igual que el lenguaje, la gramática, el texto, puesto que todo es polisemia, interpretación. Los significados se expanden, o como dice Derrida, procuran la diseminación.

No hay referencias; sólo autorreferencia. La linealidad se rompe y nace la hipertextualidad, en la que el texto sólo será si es en referencia a lo que yo quiero, dejando de ser en referencia a un logos impuesto. Sin el yo no hay sentido, y con el yo, el sentido rompe con lo absoluto, con la gramática, porque no hay sentido último ni primero. El texto sólo existe descontextualizado del hipertexto, e independientemente del autor, del contexto o del receptor. Su existencia depende de la potencialidad que desprenda, de su capacidad diseminante, independientemente del momento y del lector.

También de Derrida, al igual que de Barthes, se desprende la muerte del autor. Hoy en día, los archivos de nuestra historia, que deja de ser historia para ser sólo presente, se encuentran en la hipermedialidad de la sociedad tecnológica, en la que el texto ha dejado de ser, para convertirse en hipertextualidad inmediata, anónima, sin contexto, sin autor, establecida en la red, sin genealogía alguna, incluso sin finalidad. Hay pues un cierto paralelismo entre tales teorías lingüísticas -las de Barthes y Derrida- y la utilización de la escritura en la sociedad del conocimiento. Si el logos occidental, si la arquitectura del saber ha cambiado de estatus tras la modernidad, muy posiblemente el cambio del texto al hipertexto, o a la multimedialidad que ofertan las nuevas tecnologías, supondría la culminación de la crítica de Nietzsche, de Heidegger, al logos de la modernidad. En este sentido, las hipótesis de Barthes y Derrida se reconvierten en las teorías de la nueva gramaticalidad del saber, propia de la sociedad del conocimiento.

4.- CONSECUENCIAS EDUCATIVAS: LA RAZÓN HIPERTEXTUAL

Es necesario que la educación y sus instituciones se abran a la diseminación informativa y se aprovechen de la multiplicidad hipertextual que nos ofertan los nuevos medios. Si internet se encuentra en los hogares, también podría ser de provecho en la escuela para finalidades instructivas. No hay duda que la sociedad del conocimiento ha acabado con la linealidad textual y con la pluralidad enciclopédica en favor de la hipertextualidad de los nuevos *media*.

Por ello mismo consideramos necesaria que la educación se acoja a la razón hipermedial, que es lo mismo que decir que se adecue a las posibilidades que le oferta la actual sociedad. Una sociedad que se ha pluralizado, creando no sólo nuevas opciones culturales sino transformando la condición generadora de la cultura. Tras la modernidad se quiebra el monolitismo cultural por la opcionalidad que aportan las nuevas tecnologías de la información. La pluralidad de fuentes informativas cumplimentan pues el mismo papel diseminador de las nuevas teorías literarias.

La escuela no sólo vive en la complejidad sino que su propia misión educativa y culturalizadora es a su vez compleja; la escuela, la educación, no pueden desatender por más tiempo la necesidad pluralizante. No se puede permitir el abandono que de la realidad está haciendo la institución escolar. Mediante la red, el alumno puede acogerse a modelos hipertextuales de enseñanza, lo que significaría, por otra parte, introducirlo en una realidad desordenada, plural, alineal y caótica, de la que él debería elegir, ordenar y significar sus fuentes de información y de aprendizaje. La red, y la hipertextualidad que nos oferta, nos aproxima a la realización de una educación desde la complejidad. De alguna forma estamos en la otra cara de la moneda de la complejidad. La hipertextualidad es compleja y la complejidad engendra hipertextualidad.

La razón hipertextual también nos narra la educación no formal en todas sus manifestaciones; la educación no formal es otro ejemplo de diseminación, de ruptura crítica de la narratividad escolar uniforme. La educación no formal, a su manera, deconstruye la escuela y su monopolio formativo e informativo. Una de las características de la sociedad del conocimiento, es precisamente la hipertextualidad de las formas educativas; la hipertextualidad no incide sólo en los mecanismos metodológicos del aprendizaje -mediante la red u otros formatos- sino que afecta a la institucionalización escolar de la educación y por tanto, a la sociedad; es lógico que una sociedad compleja, originada en el seno de múltiples fuentes de información requiera a su vez de múltiples opciones educativas.

A su vez, y en coherencia, la educación debe abrirse a todos los lenguajes, romper entonces con la linealidad narrativa y posibilitar también el esplendor de la palabra o la magia de la imagen; la diseminación afecta pues a otros medios, de ahí que más que de hipertextualidad debamos hablar de multimedialidad. El teatro, la poesía, la imagen, -por tanto el cine, la T.V. el propio ordenador- cualquier formato estético, los multimedia por supuesto, abren la educación a todo un cúmulo de posibilidades que no podemos despreciar. Debemos aprender a deconstruir la narración educativa de la modernidad y aprender en consecuencia a narrarla diseminadamente; recuérdese que el discurso está en la diferencia, en el yo, en nuestras capacidades. De hecho, la razón hipermedial se debe transformar, en la práctica, en posibilidad multimedial. Plurales son pues las fuentes de información, plurales los formatos educativos y plurales las narraciones educativas que de ello se desprende. La abertura de la educación, más allá de la escuela, la libera de su propia gramaticalidad pues la deconstruye y la disemina en múltiples opciones, roturando entonces su narratividad creando a su vez una hipertextualidad que tiene su parangón en la multimedialidad que le oferta la sociedad del conocimiento. La razón hipermedial es pues aquella que irracionaliza a la educación, haciéndola compatible con la subjetividad de los sujetos, de los medios y de los lenguajes; *se deconstruye la razón pedagógica de la modernidad para construir una educación que no necesita, en la sociedad del conocimiento, de razón para su existencia.*

TERCERA PARTE: LA NARRACIÓN DE LA CIENCIA Y LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LA EDUCACIÓN

Si la filosofía narrativa, decíamos, era la filosofía sin contenido ontológico, en el caso de la ciencia, al no ser comparables, hablaremos de narratividad al entender sus fundamentos conceptuales en los cuales ésta se asienta. Así, la narración de la ciencia, en el caso de la teoría educativa, se referirá en un plano muy genérico, a los modelos científicos que han podido tener ciertos grados de aplicación y de comprensión de las teorías pedagógicas. Y en general, por narración de la ciencia entenderíamos los modelos de comprensión de la realidad que subyacen en el fondo de las teorías científicas.

5.- LA NATURALEZA Y LA NARRATIVA DE LA SIMPLICIDAD ANALÍTICA

La teoría educativa recibió influencias del positivismo filosófico, de tal manera que a finales del XIX encontramos discursos pedagógicos bajo narraciones propias de las ciencias naturales. Por ejemplo, la relación entre naturaleza y educación en Pestalozzi abrió, años más tarde, el interés de la moderna biología por la pedagogía. Otro punto de conexión se establecería entre la antropología física y la educación, tal como se evidencia en la obra de María Montessori. También la cuestión metodológica suscitó interés "científico" a partir de la aplicación del método experimental en Pedagogía, lo que llevó a intentos de caracterizar experimentalmente a la teoría educativa a fin de lograr una teoría experimental de la educación.

Hay pues una cierta tradición de construir la narración educativa desde la perspectiva de la narración de la ciencia que creemos se prolonga hasta nuestros días, si bien acusando los cambios notables que asimismo han ido incidiendo en la comprensión de la propia ciencia. En la modernidad la ciencia se basaba en el modelo newtoniano que nos ofrecía un mundo mecánico y ajustado, ordenado y predecible, lo que influyó considerablemente en las características del método experimental que requirió de núcleos minúsculos de investigación, ya que con ellos era más fácil comprobar la linealidad de la naturaleza que se conformaba en base al binomio causa-efecto, de tal manera que el ejercicio analítico, en principio metodológico, se convirtió en un enfoque de comprensión de la realidad, y por tanto, en un puntal clave en el entendimiento de la ciencia. Sin el atomismo analítico no podría haber experimentación ni contrastabilidad, máxime cuando tal experimentación para la contrastabilidad se realizaba en laboratorio para así poder controlar más fácilmente todas las variables intervinientes por lo que, forzosa e inmanentemente, el reduccionismo de la realidad era (y es) de obligado cumplimiento en esta concepción científica.

La permanencia de este enfoque también ha sido particularmente manifiesto en la narración pedagógica que ha centrado su visión de la realidad educativa en base a esta linealidad de causa-efecto. Además, abunda en la necesidad atomista de analizar la realidad educativa en pequeñas parcelas. O se inducen comportamientos muy controlados en un pequeño número de casos en situación de laboratorio -lo que implica ya una situación artificial y un ejercicio intelectual de reduccionismo de la situación- o se limita la fenomenología de la clase al asunto concreto que es preciso investigar, sin tener en cuenta -porque es imposible- el control de las múltiples variables que siempre se desarrollan en la vida de aula.

En definitiva, que para la ciencia de la modernidad, las realidades reversibles y deterministas, analíticas y descontextualizadas, ordenadas y estables, constituyen las categorías básicas, definidoras de su modelo conceptual por excelencia. O lo que es lo mismo, la ciencia de la modernidad, así como la teoría educativa que nos ha acompañado hasta ahora, son por sí mismas reduccionistas. Es decir, la naturaleza se descubre en su totalidad conociendo sólo la definición de un estado del sistema, (lo que supone un ejercicio analítico y por tanto, minimizador de la realidad), junto con la ley que rige su evolución.

Es decir, si bien aparentemente la pedagogía y las ciencias de la naturaleza utilizan lenguajes diferentes, la estructura narrativa ha sido, y en general ha seguido siendo, la misma. A partir de aquí nos interesará saber si a lo largo del siglo XX se ha dado, en la educación, la misma concepción de la narratividad científica. Es decir, consideramos que la ciencia de la modernidad, centrada en los modelos físicos propuestos por Newton a la sombra de Descartes, no plantean el modelo definitivo de lo que debe ser el saber acerca de la educación, vistas las innovaciones que se han ido produciendo en el terreno de la narratividad científica.

Por ejemplo, J. Bascompte y colaboradores (1995, 85), afirman que "la idea de una naturaleza en equilibrio en donde los organismos se han adaptado de manera que ... asuma un cierto tipo de estado estacionario, dominó el pensamiento científico hasta bien entrado los años 70". I. Prigogine, mucho más radical, afirma que "la renovación de la ciencia es en gran medida la historia del redescubrimiento del tiempo. Tras nosotros queda la concepción

de la realidad objetiva que reclamaba que la novedad y la diversidad fueran negadas en nombre de leyes inmutables y universales. Ya no nos fascina la racionalidad que describe el universo y el saber como algo que se va haciendo. El futuro ya no está determinado; no está implícito en el presente. Esto significa el fin del ideal clásico de omnipotencia. El mundo de los procesos que vivimos y que forma parte de nosotros mismos ya no puede rechazarse como si lo constituyeran apariencias o ilusiones determinadas por nuestros modos de observación" (1988, 218 y 219). Lo que no deja de ser válido también para el caso de la educación en donde siempre ha sido más fácil acceder a estructuras espaciales que al estudio de series temporales, lo que, muy posiblemente, nos hubiera dado otra visión y otro sentido de la acción educativa, máxime cuando, a buen seguro, descubriríamos que muchas estructuras educativas actuales de carácter espacial son fruto de dinámicas - y en consecuencia de temporalidades- previas.

Intentaremos a partir de aquí indagar en los cambios que se han producido en la narración de la ciencia y la influencia de los mismos en la teoría educativa.

6.- LA NARRATIVIDAD DE LOS ESTADOS INTERMEDIOS

De que la realidad no es tan inamovible se dio cuenta la propia ciencia, pues se fue encontrando con situaciones novedosas que ponían en entredicho sus principios fundamentales. Evidenciaremos tal afirmación históricamente.

6.1.- Entropía

El primer punto de inflexión que contradecía algunos de los principios fundamentantes de la ciencia de la modernidad fue el descubrimiento del denominado segundo principio de la termodinámica por S. Carnot- Clausius a mediados del siglo XIX, que introduce la entropía o evolución de los sistemas hacia un estado de equilibrio que a su vez implica una situación de mayor desorden pero con mayores niveles de probabilidad de producirse. Por tanto, supone establecer una dinámica de transformación que conlleva modificar una situación de orden por otra de desorden, y una probable por otra improbable. Con ello se modifica uno de los fundamentos de la narratividad de la ciencia de la modernidad tal como el principio de estabilidad de la naturaleza que promulgara Newton.

Muy posiblemente la prolongación hasta casi nuestros días del negativismo de los sistemas entrópicos -tendencia a la paralización energética, muerte del universo- se debió a la dedicación de Carnot-Clausius de estudiar fundamentalmente el estado último de los sistemas entrópicos, es decir, el equilibrio, por lo que, el siglo XX se inició en este aspecto con un gran aporte de conocimientos sobre las relaciones de los fenómenos entrópicos y los sistemas en equilibrio, marginándose en cambio el estudio de los procesos entrópicos o de los estados sucesivos por lo que se encamina el fenómeno de la entropía, que como decíamos, se ha visto últimamente, en especial de manos de I. Prigogine, como posibilitador de nuevos órdenes e informaciones. Más adelante retomaremos la cuestión.

6.2.- Homeostasis

Un segundo polo de atención lo encontramos con el descubrimiento de la homeostasis, en 1929, de manos de Cannon y su libro *The wisdom of the body*. El fenómeno de la homeostasis es de naturaleza biológica y su razón de ser se encuentra en el hecho organizacional de las células en tejidos, órganos y sistemas, que las convierten en células especializadas y aptas para ejercer ciertas funciones aunque, al mismo tiempo, pierden capacidades (entropía) para ejercer otras asimismo necesarias para la vida del organismo. Es en estas funciones en donde se ven reemplazadas por otros tejidos, órganos y sistemas que siguen realizando las actividades que ya no ejecutan las células de referencia. Como se comprenderá esta situación da lugar a un aumento de la interdependencia entre las células.

Pues bien, de tal fenómeno se desprende un aporte de fundamental importancia para explicar la transición entre las dos narratividades científicas que se alumbraron en el siglo XX, y es que la homeostasis supone de alguna forma el descubrimiento de la complejidad en un sentido totalmente innovador. Decimos esto porque no podemos negar que en la ciencia clásica existía también la noción de complejidad pero frecuentemente entendida como sinónimo de complicación (Prigogine, 1990, 342).

Es evidente que en el sistema educativo podemos hablar de fenómenos homeostáticos -el más reconocido de ellos es el de la motivación- o el de las necesarias relaciones entre la familia y la escuela -y sus ambientes- para así lograr una mejor funcionalidad educativa. Como vemos, estos ejemplos de homeostasis educativa acomplejan las situaciones simplificadas que proponía para su estudio el enfoque experimental de la ciencia y de la educación. Ahora, los efectos no son fruto de una sola causa, y los procesos educativos, paralelamente, desarrollan complejidad y se nos presentan plurales, deslineados y, sobre todo, mucho más imprecisos.

6.3.- Teoría de los sistemas generales

Una tercera línea de acción que también ayudó a roturar el modelo científico de la modernidad fue la propiciada por el biólogo Ludwig von Bertalanffy a través de la denominada teoría de los sistemas generales, que de alguna forma representa la magnificación y ampliación, en cuanto a complejidad, de los principios homeostáticos. Con ello vamos asistiendo a una modificación en la comprensión, y aun en la visión de la realidad, puesto que ahora, cada vez se verá más compleja, macroscópica, y en consecuencia multidisciplinaria. En todo caso, será necesario dar con una metodología que forzosamente tendrá que ser muy generalista e interdisciplinaria -válida para cualquier disciplina, o para diversas de ellas- y que, al mismo tiempo, sea capaz de estudiar y dar razón de las realidades complejas. Como se ha dicho en alguna ocasión (H. Frank) se trataría de construir "un puente entre las ciencias".

Como vemos, el cambio de actitud y de posicionamiento es radical en referencia al atomismo analítico del momento, máxime cuando Bertalanffy consideró que el instrumento idóneo para indagar sobre tales realidades complejas era el "sistema", o herramienta conceptual concebida como un conjunto de elementos en interrelación. De esta manera, el investigador entiende la realidad objeto de estudio como si fuese un sistema, o sea, como si la realidad que le interesara aprehender estuviese conformada por elementos en relación, bien a nivel interno del sistema, (sistemas cerrados), o bien en relación, también, con otros elementos o sistemas externos a él (sistemas abiertos).

De esta forma, el sistema, por una parte, se concibe como un instrumento heurístico de carácter conceptual -el sistema sólo está en la mente del investigador- y por otra, servirá de base y fundamento de lo que vino a denominarse Teoría de los Sistemas Generales, que es, a la vez y como queda dicho, un enfoque metodológico, pero que al mismo tiempo se nos presenta como una teoría interdisciplinaria aplicable a cualquier realidad sistémica. Para ello será necesario estudiar lo que es común a cualquier sistema, es decir: elementos, relaciones, estructuras, funciones, información, relaciones internas, interno-externas, etc; al mismo tiempo que axiomatizar matemáticamente cada una de estas categorías; de esta forma se ofrece a cualquier científico de cualquier disciplina un instrumento seguro (arquitectura matemática incluida) para así ser aplicable inequívocamente a cualquier realidad. De esta manera, esta teoría se conforma como teoría general, planteándose, en consecuencia, como una ciencia para cualquier ciencia (o sea, como una metaciencia), al mismo tiempo que nos oferta una nueva visión de la realidad, ya que ahora ésta es concebida como si fuese un sistema, es decir, de forma compleja y relacional.

La teoría de sistemas, en el caso de la educación, estudiaría lo que es común a cualquier sistema educativo, con lo que se conseguiría definir unos principios comunes, universales, de la teoría de la educación, que a su vez se conformaría como metateoría para cualquier teoría específica de la educación, ya que independientemente de la diferenciación que pueda haber entre las diversas teorías educativas -por sus distintas implicaciones ideológicas, filosóficas, científicas o axiológicas- no hay duda que todos los tipos y formatos posibles de educación actúan con unos mismos elementos y bajo unas mismas o comunes relaciones.

6.4.- La cibernética

La cibernética -que fue definida por N. Wiener en el primer libro que publicó sobre tal cuestión (1948) como la ciencia de la información y el control en el hombre, los animales y las máquinas- tiene como característica principal el que, gracias a sus procesos de información y de control que sobre los mismos ejerce, el sistema adquiere la capacidad de la autorregulación. Es decir, la cibernética estudia un tipo de sistemas que se dice están dotados de *feed-back*, o sea, de fuerza retroactiva -o de retroalimentación-, que controla su comportamiento. De esta manera, un sistema cibernético, es un sistema abierto que

recibe, por tanto, información del exterior, que luego es utilizada por el sistema para ajustarse o regularse interiormente, y al mismo tiempo, orientar su trayectoria de acuerdo a unos patrones previamente definidos.

Los sistemas cibernéticos introyectan de forma permanente información de su medio, lo que les sirve para regular o ajustar su comportamiento interno, adaptarlo a las condiciones del propio medio, y proyectarlo para el logro de sus fines. Así pues introyección, regulación, adaptación y proyección son las funciones que los sistemas cibernéticos ejercen gracias a la información que constantemente captan de su ambiente.

La gran diferencia que podemos encontrar con la concepción sistémica es que los sistemas cibernéticos, gracias a su capacidad retroactiva, o de *feed-back*, nos dan una visión más dinámica de la realidad, al menos de la realidad que estudian, superando en este sentido el hieratismo sistémico más cercano a los cambios homeostáticos que a una verdadera dinámica sistémica tal como la que evidencian los sistemas cibernéticos que, como hemos visto, poseen incluso capacidad de modificar su trayectoria para así ajustar su comportamiento a fin de ajustarlo a lo que de ellos se espera.

Helmer Frank en Alemania, L. Couffignal en Francia y L. Landa en la antigua URSS, fueron sin duda los máximos exponentes de cibernética aplicada a la pedagogía aportando un enfoque dinámico al mismo tiempo que complejo -sistémico- de la realidad educativa. En el plano de la tecnología educativa, Skinner en Estados Unidos, con su enseñanza programada, ideaba una estrategia de aprendizaje asentada en un continuo *feed-back* impulsando al mismo tiempo las primeras máquinas de enseñar, con lo que se iniciaba el maridaje de la educación con las nuevas tecnologías de la información. Estaríamos pues en las primeras tentativas informáticas, que en el plano de la educación conseguirían, con el sistema CAI (siglas inglesas de "enseñanza asistida por ordenador"), un sistema complejo verdaderamente cibernético regulado y adaptativo. En definitiva acaso el primer fenómeno de transformación tecnológica de la educación hacia perspectivas más complejas.

6.5.- La cibernética de segundo orden, o la teoría de la complejidad

En la década de los años ochenta, se empezó a hablar de cibernética de segundo orden, entendiendo por ello un solo sistema en el que se integraba tanto el objeto de estudio como el sujeto investigador; sin embargo, pronto tal denominación pasó a un segundo plano visto el auge que tomaron las que ya se reconocían como teorías de la complejidad, o de los sistemas complejos, que asimismo introducían dentro del objeto de estudio la presencia del estudioso. O si se quiere, tal como menciona I. Roldán (1999, 123), "si bien tradicionalmente las ciencias se ocupaban de universales y las humanidades de acontecimientos, hoy en día es la interpretación humanista de la naturaleza en términos de acontecimientos lo que se difunde en la propia ciencia".

Estamos entonces ante la subjetividad como valor, ante el descubrimiento de un nuevo individualismo, de una nueva axiología del yo, (que acaso beba de la inspiración nietzschiana), que forma parte de la realidad y que se conforma como protagonista de la misma. De alguna forma los discursos de después de la modernidad están presentes, al menos en este sentido, en los nuevos paradigmas de la complejidad. *La ciencia se abre a los humanismos y los humanismos encuentran su refugio en el sistema, es decir en la naturaleza narrada. La complejidad carece entonces de discurso fundacional.*

Es evidente, que la teoría de la complejidad posee también su correlato en las ciencias físico-naturales, y especialmente, en el cambio de paradigma que en estas se producía a medida que se alejaban de la comprensión mecánico-determinista de la física newtoniana. La teoría de la relatividad y las aportaciones de M. Plank dieron pie a una versión de un mundo de ondas, de alta complejidad, en donde el concepto de orden se modificaba sustancialmente y en donde las narrativas asentadas en la analítica dejaban de ser funcionales para especificar las nuevas realidades que ahora, sólo a la luz de la complejidad, adquirirían su verdadero sentido.

Por otra parte, el interés de algunos físicos por las ciencias humanas (caso de M. Bunge, o de D. Bhom), y la publicación de la determinante obra de E. Morín el *Método del método* y la *Naturaleza de la naturaleza*, ofertaban, definitivamente, una nueva semántica a la educación, que sin embargo, no ha sido del todo aprovechada a la hora de reactualizar su discurso narrativo. Téngase en cuenta que las teorías de la complejidad presuponen el golpe de gracia al casi difunto orden de la ciencia de la modernidad. Lo complejo, por serlo, es inabarcable, por tanto, se plantea en otra categoría en la que se define el orden, siendo, en todo caso, un desorden en el que se dan razones para que pueda manifestarse un orden cuyo código se desconoce.

La complejidad es, además, un estado temporal del sistema que evoluciona hacia otros estados, por lo que, tal como mencionábamos, el orden de la modernidad se nos torna ahora aparente y dinámico, más próximo pues a lo que bien podríamos denominar desorden. Bajo las gramáticas de la complejidad, la ciencia modifica su objeto y se centra en el estudio de los desórdenes de la naturaleza. Es decir, se descubre que la naturaleza no es analítica, estable y ordenada sino sistémica y compleja, dinámica y cambiante, por lo que requiere de una nueva narratividad que especifique el desorden, o mejor dicho aun, que nos enseñe los caminos que se recorren entre el orden y el desorden.

De ahí que E. Morín (1995) conciba la narración de la complejidad como asentada básicamente en tres principios:

- Dialógico: se concibe el orden y el desorden como cooperantes en la producción de la organización y la complejidad.
- Recursivo: los productos y efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce; es decir la realidad es autoorganizativa, autoconstitutiva, y en definitiva, autoprodutora.
- Hologramático: un elemento ínfimo posee información de todo el conjunto ya que no sólo la parte está en el todo sino que el todo está en la parte. Un planteamiento educativo de tal principio lo podríamos formular diciendo que la sociedad entra como un todo -mediante la educación- en cada uno de los individuos educados, y estos se integran luego en la vida social.

Como puede intuirse, un enfoque de complejidad implica gran dificultad en la consecución del conocimiento ya que lo que se conoce deja de ser complejo. De ahí el gran cambio de paradigma en el campo de los estudios científicos y por ende humano-sociales; la ciencia se fundamenta en el paradigma de la complejidad, en tesis probabilísticas -lo que es posible- y no en lo que es cierto. De ello nos informa la teoría cuántica.

La teoría cuántica nos oferta la comprensión de las leyes fundamentales y universales de la materia así como de su movimiento, aunque de todas formas debe tenerse en cuenta que en esta teoría no existe noción absolutamente constante acerca de lo que puede ser la realidad bajo la cual subyace la constitución y estructura universales de la materia. Así, si el mundo está basado en la teoría de las partículas, también debe tenerse en cuenta que éstas se manifiestan como ondas que pueden moverse de forma discontinua. En cambio, si entendemos el mundo como un campo continuo, también nos encontramos que este campo es discontinuo, tal como ocurre con las propias partículas. Por tanto, la solución cuántica se adscribe a un modelo ondulatorio de probabilidad; es decir, y a modo de ejemplo, no se habla de la posición que ocupa un electrón sino de la probabilidad de su existencia en un determinado espacio. Si planteamos tal cuestión en el seno de la física clásica la aporía sigue patente ya que bajo tal perspectiva no se puede abordar el estudio dinámico de un sistema con un elevado número de partículas.

Retraduciendo a la cuestión educativa algunos de los planteamientos vistos hasta aquí al hablar de la complejidad, cabe como mínimo enfrentarnos a los siguientes interrogantes: ¿tenemos certezas en educación?; ¿cuántas?; ¿ha sido productivo el modelo científico de la modernidad para lograr tales certezas?. O en todo caso, ¿no es nuestro conocimiento acerca de la educación más probabilístico que cierto? Si es así, no hay duda que la nueva narratividad que nos propicia la complejidad puede ser realmente eficaz para el desarrollo del conocimiento educativo, aunque sin duda, tengamos para ello, que revocar

nuestros propios esquemas conceptuales y poder así construir un nuevo conocimiento -una nueva narratividad- sobre la educación y lo educativo.

¿Qué se entiende por complejidad?. Lo complejo se define o se aproxima a lo desconocido, a lo oscuro, al desorden, a lo incierto, a la antinomia y a lo dialéctico; es, en suma, la ruina de la física clásica y de la ciencia asentada en el denominado método científico. La complejidad es sin duda un nuevo formato conceptual que debe propiciar una nueva forma de comprender y explicar la realidad. En este sentido diríamos que se trata de un sistema que se ve desbordado por la propia complejidad sistémica, por lo que, el sistema así considerado, se reconvierte en el elemento crítico de la teoría de sistemas. Como puede comprobarse la contradicción forma parte de la complejidad ya que el pensamiento complejo se encuentra siempre con la necesidad de pensar conjuntamente, sin incoherencia, ideas que son contrarias (E. Morín, 1981, 427). Bajo este contexto, pensar lo complejo será siempre pensar en contradicciones, en transformaciones, en disyunciones y en entes diversos.

Para Atlan la complejidad se asocia al desorden y a la indeterminación, y el conocimiento, a la información redundante y a la significación. En referencia a la primera, nos dice Barel (1989, 107): "en el sentido más general, la redundancia se caracteriza por la presencia de elementos análogos en múltiples partes del conjunto, de una estructura o de un sistema, de tal suerte que la estructuración y el funcionamiento de una parte da una idea de la estructuración y del funcionamiento de las otras partes así como de la totalidad"; en consecuencia, mediante la redundancia se puede conjeturar acerca de lo desconocido pudiéndose reconstruir el todo de las partes, o las partes a partir del todo, actuando en consecuencia holográficamente.

Siempre nos toparemos con indeterminación, con desconocimiento, y por tanto, con azar, por lo que la evolución del sistema puede propiciar estados nuevos, no determinados ni intuitos, lo que, por otra parte supone, que el azar puede adquirir, a posteriori, un nuevo estado, por lo que según Atlan, los sistemas complejos no dejan de ser sistemas de autoorganización permanente, es decir, propician su evolución en base a desordenes provocadores de nuevos órdenes. (H. Atlan, 1991). Pues bien, el estudio de tales sistemas, es decir de los sistemas complejos que desde el desorden son capaces de provocar nuevos órdenes, son estudiados por la que se denomina teoría del caos, que se nos presenta ante nosotros como la última narratividad que la ciencia ha utilizado para explicarnos la realidad.

7.- LA TEORÍA DEL CAOS, O LA NUEVA NARRATIVIDAD DE LA CIENCIA

El cambio de paradigma es una realidad; la realidad es compleja por lo que se deben modificar las bases de la ciencia. Para entender tal cambio quizás podríamos decir que ahora se ven las leyes de la naturaleza como probabilísticas -lo que es probable- y no como antes, que concluían con lo que era cierto.

Lo probable es fruto de la inestabilidad de la realidad, y es esta inestabilidad lo que se dice que provoca el caos, entendido como la sucesión -inestable y probable- de órdenes y desórdenes. Así pues, podemos decir que la teoría del caos estudia sistemas hipercomplejos deterministas. Cabe pues dejar claramente expresado -pues la confusión, aunque parezca mentira, aun se produce entre nosotros- que no se trata, como dice I. Roldán (1999, 65) del caos de los diccionarios, por lo que advertimos que, el concepto de caos que se utiliza en física y que da nombre a una teoría específica, no es sinónimo de aleatoriedad ni de desorganización caótica.

La teoría del caos puede considerarse como una teoría centrada en lo que bien podríamos denominar *feed-back* positivo, o realimentación positiva, que en vez de restar las diferencias entre conducta del sistema y conducta esperada del mismo, las desajusta, y las amplía impredeciblemente. Es decir, si la retroacción negativa ordenaba el sistema, la positiva lo desordena, por lo que no podemos saber cual será su trayectoria o comportamiento futuro. O como dice I. Roldán (1999, 80) si "la clave de la realimentación (o retroacción) consiste en que los valores de salida de una variable de un sistema vuelven a entrar en el mismo para su transformación y posterior introducción en un ciclo sin límite", con la retroalimentación o *feed-back* positivo, la transformación no se ajusta a nada previsible, dándose, en consecuencia, lo que se denomina una "situación caótica", que culminará siempre roturando el orden establecido -situación de desorden- para luego, a partir de este desorden, generar un orden absolutamente diferente.

De alguna manera la teoría del aprendizaje significativo se basa en procesos muy semejantes; téngase en cuenta que según esta teoría el profesor debe partir de la denominada zona de desarrollo próximo a fin de detectar el conocimiento previo de los alumnos, lo que supone reforzar un sistema ordenado, prefijado, de antemano, pero que, sin embargo, sirve de plataforma para desarrollar nuevos conocimientos con las reestructuraciones personales e intelectuales que cualquier proceso de aprendizaje conlleva, y del que, a priori, no sabemos sus efectos, (impredecibilidad), aunque sí sus resultados, (determinismo) que seguramente, consistirían en el logro de unos objetivos cognoscitivos o procedimentales más o menos definidos. Sin embargo, son impredecibles los efectos que puedan causar tal consecución.

Otro ejemplo, lo encontramos en el ámbito de la pedagogía social, más concretamente en el campo de la inadaptación social; cualquier profesional que trate estas situaciones sabe que la frustración del inadaptado aumenta a medida que la sociedad reprime sus impulsos, dándose, o pudiéndose dar, una espiral de violencia, o de cualquier anomia social, que va aumentando a medida que el sujeto recibe mayores niveles de control (centros de tutelaje, de acogida, de observación y clasificación...etc). Sólo así se entiende la existencia de delincuentes juveniles con decenas de detenciones e internamientos que lo único que consiguen es realimentar positivamente sus comportamientos (*feed-back* positivo), en vez de ir ajustando su conducta a lo que la sociedad espera de cualquier sujeto.

Creemos que, por todo lo mencionado, se podrá entender mejor otra de las características de los sistemas caóticos y es su no linealidad. Es decir, sistemas parejos en un mismo contexto, debido a las pequeñas diferencias que pueden darse entre ellos, desarrollan comportamientos no predecibles y muy diferentes, en vez de seguir una trayectoria paralela y lineal. Ello es debido a la dificultad de definir, o sea, de conocer plenamente, los sistemas hipercomplejos; esta falta de conocimiento está pues en el origen de la indeterminación comportamental de tal tipo de sistemas. Por tanto, una vez más, nos topamos con el hecho de que la teoría del caos estudia el comportamiento no predecible de sistemas deterministas, lo que supone la ruptura del binomio determinismo-probabilismo

que era una de las convicciones más firmes de la ciencia de la modernidad (J. Bascompte y otros, 1995, 35). El caos es pues la indeterminación de lo determinado.

Por último, y en un esfuerzo por distinguir la teoría del caos de la clásica teoría de los sistemas, que por lo general se refiere a una concepción de sistema mucho más hierática, apreciamos las siguientes características de los sistemas caóticos:

- _ sistemas dinámicos no lineales, o si se quiere, sistemas muy complejos que evolucionan en el tiempo de manera alineal;
- _ sistemas cuya conducta futura no se puede anticipar a partir de sus patrones pasados; por tanto, no se refiere a sistemas deterministas o predecibles. Es de alguna forma lo que nos proponen J. Briggs y F.D. Peat (1994, 75-177) cuando nos dicen que los intentos de hacer predicciones sufren un destino caótico porque los modelos no pueden tener en cuenta la interacción total de los elementos de un sistema dinámico sensible, ya que, cuando más complejo sea el sistema, más alejadas están la causa y el efecto entre sí;
- _ sistemas de los cuales carecemos de información, ya que son exactamente los "agujeros de información" los que nos impiden la predicción y el control. En este sentido la "información faltante" se refiere a las condiciones iniciales en que se encuentra el sistema;
- _ sistemas de inestabilidad perenne ya que no poseen mecanismos de retroacción o de control adaptativo. Al contrario, sus retroacciones son positivas, es decir, que en vez de restar o regular las diferencias entre sus elementos, o respecto a su comportamiento, actúan de forma totalmente opuesta, distorsionando al sistema y aumentando las diferencias en relación a la conducta esperada del mismo. Tanto es así, que antes se decía que los sistemas sin retroacción negativa y exclusivamente dotados de retroacciones positivas, acababan destruyéndose; hoy, a la luz de la teoría del caos, decimos que este tipo de sistemas evolucionan permanente e irregularmente bajo la dialéctica orden-desorden;
- _ sistemas muy sensibles a los cambios, pues, tal como hemos mencionado, no sólo las diferencias de sus condiciones iniciales pueden propiciar conductas caóticas sino también la más mínima discontinuidad —o bifurcación (R. Thom, 1993, 79)— en su proceso o evolución. O sea, que la aparición de comportamientos turbulentos o no periódicos, aumenta la posibilidad del caos, (G. Nicolis y I. Prigogine, 1997, 176).

8.- EL CAMBIO EN LA NARRATIVIDAD DE LA CIENCIA. UNA VISIÓN GLOBAL DESDE LA EDUCACIÓN

Con la muerte del capitalismo clásico concluye también su condición cultural, y con la aparición del nuevo capitalismo y de las denominadas sociedades avanzadas, la cultura que se genera desde tales estructuras es, en consecuencia, otra cultura. Tras la modernidad, surgen nuevas necesidades, y por tanto, nuevas formas de saber muy mediatizadas por la irrupción de las nuevas tecnologías que, no se olvide, han sido y son el elemento diferenciador en referencia a la modernidad.

De igual modo, la epistemología, tras la modernidad, descansa también y de manera fundamental, en las consecuencias socio-culturales de las actuales tecnologías, (M. Castells, 1997; J. Echeverría, 1999) y en cierta tradición filosófica, (siempre se ha reconocido a Nietzsche como el gran valedor de la filosofía tras la modernidad), que ha sido convenientemente actualizada por Lyotard (1984), Vattimo (1986; 1990), Finkielkraut, (1987), Lipovetsky, (1990); D. Lyon, (1996), etc y de la que, en parte, dimos cuenta hace ya algunos años, (A.J. Colom y J. C. Melich, 1994). En esta ocasión queremos abordar, en relación a la educación, la siguiente cuestión: saber si la teoría del conocimiento también ha sufrido, tras la modernidad, algún cambio, es decir, si se reconocen nuevas formas de abordar la narración acerca de la realidad, en relación, además, a los cambios narrativos habidos en el plano de la ciencia.

Si tras la modernidad no existe lo absoluto, bien puede decirse que también la ciencia ha perdido valor, es decir, las verdades científicas se verán ahora sumamente relativizadas, ya que como nos indica D. Bhom (1992), la ciencia requiere también de la poesía y del mito. Efectivamente, la ciencia ya no es ciencia de las certezas, sino de lo complejo y por tanto de lo azaroso o de lo probable; es decir, la naturaleza -que secularmente ha sido el objeto de aplicación de la ciencia- acepta también otras explicaciones -caótica, mítica, artística, funcional- cuya validez puede ser idéntica o pareja a la explicación matemática. Y es que, tras la modernidad, ciencia y mito no están en oposición. Todo sirve si se acopla a los intereses del hombre, por lo que la narración científica deja de ser, como diría Lyotard, el magno relato abarcador de la verdad moderna. La ciencia cae también dentro de las pantanosas aguas del relativismo, en donde, sólo el hombre es el referente de la verdad; la ciencia pues se nos presenta como un ejemplo más de la negación de cualquier trascendencia y de lo absoluto. La ciencia sólo se puede referir al sistema porque el sistema es (lo que permite) la realidad.

Por tanto, en el plano de la epistemología, las narraciones de la complejidad y más concretamente, la teoría caótica -que no deja de ser una propuesta para los estudios de los sistemas complejos- toman, tras la modernidad, carta de naturaleza a la hora de analizar el saber y el estatuto del mismo. Recuérdese en este sentido como E. Morín (1981, 1983) afirmaba que la complejidad estribaba en aprehender la dialéctica o bucles, no de conexión sino de transformación, que se dan entre el orden y el desorden, entre lo unitario y lo múltiple, lo uno y lo complejo, lo singular y lo general...etc, y que debían ser protagonizados por el investigador, que no debe traicionar, con su forma de encarar los problemas, la complejidad de los mismos.

H. Atlan planteaba, fundamentalmente, el posibilismo redundante y la significación, como elementos que pueden darnos a conocer el sistema que siempre será autoorganizativo tras sucesiones continuadas de desórdenes y órdenes. Aunque no analizadas en esta ocasión para no caer en la reiteración (A.J. Colom 2002), la teoría de la complejidad de D. Bhom (1987, 1992) afirma que el orden de la complejidad es el orden implicado, es decir, que al igual que en Morín, el investigador debe implicarse en el orden que pretende estudiar. Por otra parte, su complejidad es holográfica, lo que significa que las partes se dan en el todo y el todo se encuentra en cada una de las partes, exactamente como sucede con la técnica fotográfica hologramática. Por su parte, J. de Rosnay (1996), afirmaría que la complejidad estaría en la necesidad de la síntesis del análisis (elementos del sistema) y de la síntesis

(relaciones entre los elementos), con lo cual el desorden sería de tal magnitud que integraría todos las posibilidades de aproximación a la realidad.

La ciencia debe vivir al margen de la moral, sin dependencia con las creencias o los posicionamientos axiológicos. Lo que se requiere pues para explicar la realidad no son los hombres ni las categorías humanísticas sino una teoría, -la ambición de la teoría de la que habla N. Luhmann. Son los conceptos los que explican el mundo, son las teorías las que le dan existencia y tangibilidad; sólo es real lo que puede explicarse, y en este caso, lo único que realmente existe es la teoría, o sea, la propia explicación. Por tanto, llegamos a la conclusión y también a la paradoja de que no es la presencia del hombre, ni los fenómenos humanos, lo que explican la realidad social, sino el constructo sistémico. Aquí se encuentra pues, el gran ataque a la modernidad y al humanismo, ya que incluso es posible explicar la sociedad -y en consecuencia la educación- sin referirnos al hombre.

En ello estriba la gran diferencia con Habermas, que sigue refiriendo la sociedad al mundo de la vida, a la relación humanística, cara a cara, a la comunicación; en definitiva, sigue dando entidad al sujeto; en cambio, para Luhmann, no existe el sujeto humano, sólo existe el sistema. Por tanto, no hay realidad ontológica, no hay valores, lo absoluto ha desaparecido. El valor sólo se puede explicar como una irracionalidad, pero no forma parte del sistema social, ya que éstos, los sistemas, son siempre sistemas de comunicación, por tanto dinámicos, cambiables y mutables. En consecuencia, la permanencia de lo moral o de lo axiológico no se conforma como parte del sistema ni tiene cabida en él. (A.J. Colom y J.C. Melich, 1993).

No hay duda pues que las teorías de la complejidad nos aportan otro fundamento de la teoría y en consecuencia una nueva narratividad, simplemente porque la teoría es la sistemática que el hombre propicia para narrar la realidad. Narración que en el caso de la ciencia físico-natural se ha planteado desde la analítica experimental, lo que ha hecho que las ciencias sociales se tuviesen que adscribir a otro tipo de narrativa (no científica), aceptando por último la necesidad subjetiva en su planteamiento cognoscitivo. Ahora bien, esta situación obedece a una serie de presupuestos que debemos ahora clarificar.

Si la teoría (científica) es el lugar desde donde opera la racionalidad, no cabe duda que, de una forma u otra, la racionalidad impone un orden, un modo pensante, del cual el método científico, y en definitiva la ciencia, no es más que una de las causalidades de la propia racionalidad. Es decir, que podemos llegar a la conclusión de que el orden es el lugar desde el que ha operado la racionalidad en la modernidad, y por eso, la ciencia ha entendido siempre la verdad en razón inversa a la incertidumbre. El orden, es en consecuencia, fruto de la certeza y viceversa. Ciencia y orden han sido dos caras de la misma moneda. La ciencia nos propiciaba un mundo ordenado -racionalidad- y el mundo ordenado lo era gracias a la actividad que la ciencia generaba.

En efecto, el acto educativo, en la modernidad, jamás se vio como un todo, sino que era ordenado, estructurado y estudiado bajo los planteamientos del pensamiento analítico de tal manera que era desde la psicología, la sociología, la filosofía, la antropología, la biología...etc desde donde era investigado. No hay duda pues que la epistemología en la que descansa la partición del cuerpo unitario de la antigua pedagogía en las actuales ciencias de la educación obedece una vez más al dominio del pensamiento analítico de tal manera que, parafraseando a la biología, podríamos decir que las ciencias de la educación se convirtieron en las células del organismo pedagógico, eso sí, con escasos fenómenos homeostáticos.

En cambio, tras la modernidad, en la cultura social emanada de las nuevas tecnologías, la certidumbre ha perdido valor por el mero hecho de que ya no hay certidumbres -por tanto el orden tampoco interesa- pues es una entelequia que, como tal, no tiene razón de ser en el nuevo contexto cultural. Si la verdad externa, objetiva, ya no es necesaria porque el hombre depende, al no existir los absolutos, de sí mismo, podemos pensar que tras la modernidad está desapareciendo el pensamiento fundacional. En este sentido, las teorías de la complejidad, aportan un primer intento para superar la posición analítica y ordenada de la ciencia con un enfoque y un discurso en el que la racionalidad no se encuentra ya en la objetividad, o externalidad, que es el punto de vista del investigador al fundar -

crear- y fundamentar el conocimiento, sino que se encuentra en la consideración subjetiva de la complejidad intrínseca del universo (educativo). Por tanto, estos enfoques legalizan el saber -y también el saber pedagógico- en posturas epistemológicas antagónicas a las propias de la modernidad; el saber fundacional, se torna opcional, incluso en su constitución inicial.

Es decir, que tras la modernidad, se va evidenciando una crisis de interpretación, o si se quiere, se cambian las narraciones e incluso las gramáticas que las sustentan. Esta crisis de interpretación se nos presenta mucho más aguda en el seno de las ciencias sociales, ya que pretenden explicar y dar razón de los cambios sociales producidos por la explosión de las tecnologías -primero de masas y ahora de la información- que han hecho de la sociedad un lugar fenomenológico absolutamente diferente, mediante metodologías del siglo XIX; crisis de interpretación, que se evidencia exageradamente a la hora de explicar la innovación, el movimiento y la complejidad, exactamente las mismas cualidades de la sociedad de la que pretenden dar cuenta, si bien, como decimos, se sigue haciendo desde la narratividad establecida por el orden entendido como certidumbre.

Indudablemente en una realidad social contingente, en donde el cambio, la innovación, la evolución constante, forma parte integrante de su propia mismidad, se nos aparenta, al menos contradictorio, que las ciencias sociales pretendan, desde la atalaya que les propició el análisis experimental del XIX, seguir dando cuenta de los cambios habidos y de la comprensión de una sociedad fundamentada en la innovación y en el cambio mismo. La ciencia pues se encierra en sus seguridades, en las fortalezas que le aporta la contrastabilidad experimental, despreciando o marginando lo que no se ajusta a sus cánones.

De hecho, la innovación, el movimiento y la complejidad, son los grandes enemigos científicos para las ciencias humano-sociales (G. Balandier, 1996); ante tales cuestiones la metodología de carácter analítico ha fracasado aunque, curiosamente, no se ha dado la culpa a las limitaciones de la metodología sino a la identidad acientífica de este tipo de conocimiento procurada por los tres fenómenos mencionados. La inestabilidad, la incertidumbre y la indefinición, se conforman pues como los retos explicativos a los que se debe enfrentar el conocimiento social, puesto que lo social es a su vez incierto y contingente, por tanto inestable, y en el plano de la ciencia, al menos en el plano de la narración clásica, indefinible.

Por ejemplo, cuando se pretende estudiar el fracaso escolar, así como otras muchas situaciones educativas esquivas, como también puedan ser las situaciones multiculturales, la violencia escolar, etc., lo que se realiza es plantearlas como anomalías de los alumnos, de la familia o del ambiente social. La teoría educativa no contempla estas situaciones que rompen con su linealidad, con su lógica porque si el educar educa, si la escuela enseña, el fracaso, la violencia, etc., debe ser siempre entendidas como una excepción de origen externo. En consecuencia lo que se suele hacer es crear con tal externalidad una nueva ciencia de la educación, externa al cuerpo de teoría educativa que sigue así, de esta manera, dando razón de una realidad que realmente no existe.

O sea, hemos creado una pedagogía, una teoría educativa, que entiende la realidad educativa desde supuestos pre-pensados, y no desde los supuestos que la propia realidad nos aporta. La teoría de la educación ve al fenómeno educativo con una relación de causa-efecto, lineal, preconcebida, ordenada y estabilizada en una aula en donde un profesor enseña y los alumnos aprenden, donde se utilizan unos materiales auxiliares para el bien de la enseñanza y del aprendizaje y en donde se despiertan unas dinámicas que la propia teoría dice cómo controlar. Es decir, tenemos una teoría de la educación asentada aún en las premisas del pensamiento científico de finales del siglo XIX.

En cambio, creemos que hoy en día se precisa de la educación, fundamentalmente, capacidad para enfrentarse a realidades complejas e inciertas, relacionadas incluso por redes de sistemas, por un reticulado complejo y dinámico, que forma la sociedad actual que, no se olvide, es la sociedad de la globalización, de la mundialización y de las nuevas tecnologías. Estamos convencidos de que se necesitan formas nuevas de pensar la educación en un mundo asimismo nuevo, que nada tiene que ver con el de la modernidad. Ante el cambio del mundo precisamos de una nueva narrativa que sea capaz de dar cuenta no sólo del cambio sino del nuevo mundo.

Hoy conocer es reconocer la complejidad de las cosas, por lo que cuando mayor es el conocimiento de la complejidad, más alto es el nivel de desorden y de incertidumbre. La epistemología propia de las ciencias humanas y sociales, y por tanto el discurso acerca de la educación, tras la modernidad, debe conjugar complejidad y desorden, es decir, debe prescindir ya de la simplicidad (la paranoia analítica de la modernidad), y del orden como portador de certezas, que siguen siendo cualidades propias de la ciencia de otros tiempos. Además, como afirma Castells (1997) lo social está establecido en lo inacabado, y se acoge a fenómenos distorsionadores y discontinuos (la bolsa, la violencia, el sida, el terrorismo, las sectas), por lo que la sociología se aproxima a las constantes de la teoría de los sistemas caóticos que, desde el orden, generan desorden y viceversa. La educación, al ser parte de lo social, debiera concitarse también en tal perspectiva, máxime cuando como hemos visto se dan paralelismos entre el mundo educativo y la teoría caótica de los sistemas complejos:

No es pues, la educación tan ordenada y simple como nos han hecho creer; todo lo contrario. Los procesos educativos se nos presentan complejos, interactuantes, propiciando cambios no pensados y situaciones imprevisibles, que nos hacen distanciarnos de la concepción de una educación lineal y estable. Cada día en una clase se dan un cúmulo de sorpresas y nunca el desarrollo de una clase es idéntico al de otra o a la del día anterior. Hay mucha, demasiada, diferencia entre las teorías sistemáticas de la educación y la realidad compleja, cambiante e improvisada que se presenta cada día ante los profesores en sus aulas de clase.

Sin embargo, y a pesar de ello, el divorcio ha sido radical; si la realidad educativa es asistemática, las teorías educativas se clasifican de "sistemáticas"; si la realidad educativa es diferente, individual, específica, cambiante día a día, las teorías educativas son, por el contrario, "generales"; cuando la realidad educativa es versátil, contingente, con requerimiento diario de múltiples soluciones, las teorías educativas se empeñan en catalogarse de "fundamentales"... La teoría parece ser que siempre ha tenido en el orden y en la estructura, en los elementos y en las acciones estereotipadas, su razón de ser y las bases sobre las cuales presentar un discurso coherente, cerrado, asentado por lo general en subjetivismos morales o filosóficos, propios de algunas escuelas de pensamiento que son quienes aportan autoridad a la teoría.

Sin embargo, la teoría ha minimizado al máximo la realidad escolar; incluso diríamos que le ha dado la espalda porque, en educación, la teoría jamás ha dado cuenta de los "ruidos" educativos, es decir, de las cuestiones que no se adaptan a su estructura lógica, coherente y ordenada, fundamental y sistemática, de tal modo que para explicar la realidad del aula, se obvian realidades que no pueden ser atendidas o contempladas desde la perspectiva teórica creada, simplemente, porque se escapan a su lógica, (caso del fracaso escolar, de la violencia, de la indisciplina, del currículum oculto, etc.). Ante tal situación, la teoría del caos desteoriza a la educación, ofreciéndole a cambio un nuevo constructo. La teoría del caos crítica a un tipo de teoría -la teoría de la modernidad- pero ofrece paralelamente la posibilidad de una nueva teoría, es decir de una nueva narratividad asentada, además, en las características propias de la realidad educativa; es decir, es posible hoy propiciar una teoría acerca de una educación entendida desde la improbabilidad, el desorden, el azar, la complejidad y la dialéctica continuada orden-desorden.

La construcción del conocimiento y la realización de la práctica educativa deben pues obedecer a un mismo planteamiento, es decir, deben asentarse en unas mismas bases a fin de lograr el ensamblaje entre teoría y práctica educativa, que la explicación del mundo se adecue a como el mundo se explica. En el caso particular de la educación se retraduciría diciendo que un enfoque caótico del conocimiento educativo requiere y debe exigir una práctica "caótica" -es decir compleja- de la educación, y por el contrario una práctica compleja -caótica- de la educación debe corresponderse con un constructo caótico de la teoría educativa, de tal manera que pensamiento y acción, teoría y práctica, sean consecuencias una de la otra. La narrativa educativa debe ser coherente con la educación narrada.

De hecho era muy difícil, para no decir imposible, poseer una adecuada teoría educativa, porque acaso no contábamos con los instrumentos que nos descubriesen lo que realmente era la realidad educativa. En cambio, creemos que la teoría del caos nos lo

posibilita porque, por primera vez, al igual que con las ciencias de la naturaleza, nos descubre verazmente la realidad de la educación, una realidad que no nos viene dada como nos habían explicado hasta ahora, puesto que no tiene nada de sistemática ni de general, que no evidencia fundamentaciones inamovibles, que carece de leyes y de contrastación, que no sirve para la generalidad de los alumnos, que los casos específicos resulta que engloban a todos los alumnos de una clase, que se rompe la lógica evolutiva de los alumnos, que surgen problemas e inestabilidades de situaciones aparentemente estables, que no se iteran los fenómenos ni los procesos.

La teoría del caos nos muestra una nueva realidad de la educación, entendida ahora como un fenómeno irreversible en lo temporal, de alta complejidad, en absoluto lineal, con diferencias significativas en su punto de partida, (la diversidad genética y social, biológica y psicológica, cultural y de clase, que ya se da entre los niños de las escuelas infantiles), impredecible, de alta contingencia, continuamente estructurante y por estructurar, dinámica, y en definitiva, caótica por compleja. Es lógico que viendo, acaso por primera vez, la realidad educativa tal cual es, se pueda ahora construir el conocimiento mediante una adecuada narración que de cuenta de su realidad.

9.- DE LA NARRACIÓN EDUCATIVA A LA EDUCACIÓN NARRADA

De la trayectoria efectuada por los vericuetos de las narraciones científicas podemos extraer dos conclusiones básicas que a buen seguro delinear y caracterizan a la teoría de la educación:

- En primer lugar, nos encontramos que la ciencia de la modernidad (también en los nuevos relatos científicos, pero de una forma más atemperada) conceptualiza la teoría de la educación como tecnología (la práctica de la educación). En efecto, la teoría de la educación se ve en la necesidad de extraer programas de acción aplicativa para que así sea posible en la práctica la pretensión de la teoría. En consecuencia, la teoría de la educación se ha acogido a la razón tecnológica porque la práctica educativa -la educación narrada- precisaba de la aplicabilidad de principios y criterios.
- La otra conclusión nos la ha ofertado el nuevo paradigma de la ciencia y es la complejidad. En efecto, consideramos que toda teoría de la educación debe ser una teoría de la complejidad educativa, sencillamente, porque cualquier fenómeno o situación educativa es extremadamente compleja. En consecuencia, junto a la razón tecnológica, la teoría de la educación precisa de la razón compleja para su constitución.

Intentaremos a partir de aquí abordar ambas cuestiones.

a) La razón tecnológica

La teoría educativa de la modernidad requería de la razón tecnológica, por lo que se debía configurar no sólo como una tecnología -que sería caer en uno u otro mecanicismo- sino como un discurso acerca de la acción educativa, es decir en el saber para hacer. De esta forma, la teoría de la educación se nos presentaba como una verdadera praxeología (A. Moles y E. Rhomer, 1983), o si se quiere, como una tecnología que como tal se asienta en el conocimiento (científico) -teoría- y que luego se instrumentaliza a través de procesos; o sea, la razón tecnológica o praxeológica de la educación concebiría a la teoría educativa como teoría tecnológica.

La razón tecnológica descansa en la linealidad de la teoría, o sea, en el objeto principal de la ciencia de la modernidad: describir la realidad analíticamente. Es decir, la tecnología requiere de la ciencia simplificada para desarrollar simplificada programas de intervención. Si bien es verdad que ciencia y tecnología son, efectivamente, dos clases diferentes de saberes, el saber tecnológico depende para su existencia del saber científico. La ciencia es pues quien aporta la plataforma de conocimientos sobre los cuales el saber tecnológico propiciará modelos para aplicar en cursos de acción, aunque el saber tecnológico, fundamentándose en el científico, llega a compilar otro tipo de saber. Se dan entre ambos unas bases comunes -las de la ciencia- si bien sus objetivos son diferentes; la ciencia pretende conocer; la tecnología pretende instrumentalizar para cambiar o transformar la realidad, aunque, eso sí, bajo la orientación teleológica que nos aporta los fines a los que se deben someter los procesos educativos, por lo que el sentido axiológico de la educación, siguen existiendo en la concepción tecnológica. En consecuencia, la racionalidad tecnológica de la modernidad se nos presenta bajo tres perspectivas, a saber:

- la epistémica, que nos marca que tipo de saber es el tecnológico,
- la instrumental que nos define el saber propio que desarrolla la tecnología, y
- la teleológica que nos aporta los fines y objetivos bajo los cuales debe orientarse la acción.

Siempre, en la modernidad, la práctica educativa, independientemente de su adscripción paradigmática, se resuelve tecnológicamente, es decir, conocer o saber (ciencia) para hacer (tecnología) en función de logros (axiología); es decir, siempre, bajo cualquier contexto ideológico o científico, la educación, toda educación, se debía concebir como una

teoría epistémica, instrumental y teleológica. En cambio tras la modernidad, se ha dado, tal como hemos visto, un cambio en la razón epistémica al mismo tiempo que la desacralización de la educación desvaloriza a la misma, mientras que su instrumentalización se concibe hoy en día bajo otros parámetros de carácter complejo e hipermedial.

b) La razón compleja

Como mencionábamos, la herencia que nos ha dejado la narratividad desde la ciencia ha sido la necesidad de aplicar modelos complejos, porque, de hecho, la educación, presupone, bajo cualquier prisma y en cualquier condición, situaciones de alta complejidad. No tenemos duda alguna al afirmar que la complejidad es el fenómeno paradigmático de comprensión de lo educativo, por lo que la teoría de la educación debe asentarse en la razón compleja para así poder encarar adecuadamente el objeto de su estudio.

La realidad educativa es compleja por lo que el profesorado tendría que formarse cognitivamente en la complejidad. La educación no sólo se manifiesta compleja en el campo de la praxis sino que la teoría de la educación participa, obviamente, de tal característica, porque las relaciones e implicaciones que la teoría educativa posee con las otras ciencias de la educación y con las ciencias humanas es la evidencia de la necesidad cognitiva de la complejidad para el logro de una formación pedagógica.

Fueron, como se sabe, las diferentes ciencias humanas las que en su fulgurante desarrollo coincidieron en considerar la educación como un espacio propio de sus respectivos estudios, en el fondo, muy en la línea de la Biología, que ya a finales del XIX había hecho lo propio hasta tal punto que consideraba a la Pedagogía como un capítulo más de sí misma, el capítulo que se ocupaba de la crianza y adecuado desarrollo del animal humano, para expresarlo con palabras caras a Spencer, uno de los máximos exponentes de tal postura. Así pues, y con tal precedente, no debe extrañarnos que en un primer momento la filosofía se resistiese a abandonar una parcela que desde Aristóteles y Platón había pertenecido a su ámbito, y que la psicología, vistas sus alianzas a través de la paidología con las cuestiones educativas, se afanase por considerar parte de la pedagogía como objeto de su estudio.

A partir de aquí, la sociología, con el importante antecedente de Durkheim, y también la antropología, se decantarán como materias con capacidad de estudio de las cuestiones pedagógicas. La puerta evidentemente estaba abierta, y sólo sería el tiempo y el ejemplo quienes harían que se generasen otros desarrollos científicos que, en principio extraños a la pedagogía, se aproximaban a ella a fin de exigir para sí parcelas de su estudio y aplicación. La economía, el derecho, la psiquiatría, la ciencia de la organización, etc., sólo forman parte de algunos de los más conocidos casos que confirman el fenómeno que estamos insinuando. Es decir, la revolución analítica que experimentó el conocimiento pedagógico, dio lugar a las que hoy vienen en denominarse Ciencias de la Educación.

Desarrollar una teoría de la educación supone integrar los supuestos filosóficos, políticos, psicológicos, sociológicos, culturales, etc que sean aptos para dar cuenta de lo que es la educación y de lo que se debe hacer para que tal educación sea una realidad y no un proyecto. Aquí estriba la gran diferencia con la filosofía de la educación que no tiene por qué tener aplicabilidad ni vocación practicista; en cambio en teoría de la educación, la concepción teórica siempre ha de tener una vocación utilitarista, de mejora o de innovación. En pedagogía el estudio de teorías ha de ser para mejorar la práctica educativa. Pues bien, la teoría de la educación, con su vocación sintetizadora, integra teoría y práctica porque también, y al mismo tiempo, integra todas las aportaciones de las ciencias humanas en referencia a la educación, es decir integra las diversas y múltiples ciencias de la educación.

Ello supone plantear una concepción diferente de la teoría y, en consecuencia, de la realidad. En definitiva, ser fieles a la complejidad sistémica que descubrimos en la educación; nuestra teoría, pues, para asentarse en la complejidad, debe ser, en primer lugar, una teoría o estructura de conocimiento rotundamente abierta, y por tanto, indefinida en sus límites. De ahí que sea posible plantear cuestiones educativas en tantas parcelas del saber, porque lo educativo en la realidad no tiene tampoco límites; afecta a cualquier

persona, durante toda su vida, se evidencia en cualquier instancia social, y es tomada -la educación- como solución a problemas de índole psicológica, social, cultural, etc. Ya hace años, se nos hablaba de una concepción circular de la educación porque lo educativo atiende "a la interconexión necesaria entre los diferentes campos, objetos y métodos susceptibles de proporcionar esquemas más apropiados a la explicación de una realidad, no parcelada, sino interactuante" (Pérez Gómez, 1978, 64). Hoy, más que circular, que tiene un sentido de cerrado, de algo acabado, patentizaríamos lo educativo como abierto, complejo, de difícil definición espacial o temporal, e irreversible.

En consecuencia hay que ir hacia una práctica educativa asentada en la complejidad, lo que se facilita mediante los instrumentos hipermediales que poseen en la multimedialidad su mayor aliado. Complejidad, hipertextualidad y multimedialidad son en definitiva los aportes que de la última narración de la ciencia ha heredado la educación en su dimensión practicista.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La narratividad como instrumento de análisis de lo educativo nos posibilita una comprensión del fenómeno pedagógico con gran vocación de futuro. No queremos decir que la "narratividad literaria" se conjugue perfectamente con la narración científica pero creemos que tampoco entran en desacuerdo. Es evidente que desde la filosofía narrativa se relatan los sustentos ideológicos de la educación, y que en general desde la narratividad científica se plantean más las acciones educativas. La pregunta entonces sería la siguiente ¿verderamente las prácticas coligadas a la narración científica se adecuan o se asimilan a los planteamientos generados desde la narratividad filosófica?. Nuestra respuesta, creemos, debe ser afirmativa. Indagaremos en ello.

Desde la narración filosófica que se torna en narración literaria se concibe un proyecto educativo cuyas notas características se centran en la pluralidad de lenguajes, en la falta de principios trascendentales, en ser una educación transformadora, que además no es objetiva, que es sensible al otro y reinventora de la realidad. Por su parte, la narración científica del hieratismo tecnológico de la modernidad ha desembocado en la indefinición de la complejidad y de la hipertextualidad. Pues bien, lo complejo y lo hipertextual presupone pluralización de lenguajes, carencia de trascendencia –la ciencia nunca es trascendente– mientras que aporta transformación, tanto del hacer del sujeto como de la escuela. Además el caos es de por sí transformador, por eso es complejo; al mismo tiempo, reinventa la realidad a cada instante, porque los nuevos medios de información hacen que sus usuarios naveguen por múltiples e instantáneas realidades que posibilitan su reinención en función de sus intereses o necesidades.

Estamos pues ante un discurso pedagógico desacralizado, libre y abierto, lo que implica afirmar que cualquier elemento, cualquier acción, si así se considera, pueda ser de utilización educativa; la pluralidad de lenguajes, la hipertextualidad y su multimedialidad, es decir su teoría y su práctica, nos confirman la estructura abierta de la nueva educación. No hay duda entonces que el ejercicio efectuado, es decir, el análisis narrativo, se nos presenta como el método de indagación más apropiado para descubrir las posibilidades y características de la educación tras la modernidad.

BIBLIOGRAFIA

- ATLAN, H. (1991) *Con razón y sin ella. Inter-crítica de la ciencia y el mito*. Barcelona, Tusquets.
- BALANDIER, G. (1996) *El desorden, la teoría del caos y las ciencias sociales*. Barcelona, Gedisa.
- BAREL, Y. (1989) *Le paradoxe et le système*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- BÁRCENA, F. (2002) *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona, Anthropos.
- BÁRCENA, F./MÉLICH, J.-C. (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración, hospitalidad*. Barcelona, Paidós.
- BARTHES, R. (1970) *Elementos de semiología*. Madrid, A. Corazón.
- BARTHES, R. (1970) *S/Z*, París, Seuil.
- BARTHES, R. (1972) *Crítica y verdad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1974) *El placer del texto*. Madrid, Siglo XXI.
- BASCOMPTE, J. Et al. (1995) *Ordre i caos en ecologia*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- BERTALANFFY, L.v. (1976) *Teoría general de sistemas*. México, FCE.
- BERTALANFFY, L.v. (1978) *Tendencias en la teoría general de sistemas*. Madrid, Alianza.
- BHOM, D (1987) *El paradigma holográfico*. Barcelona, Kairós.
- BHOM, D (1992) *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona, Kairós.
- BRIGGS, J.; PEATS, F.D. (1994) *Espejo y reflejo: Del caos al orden*. Barcelona, Gedisa.
- BUNGE, M. (1979) *A world of systems*. Dordrecht-Boston-Londres, Reidel.
- BUNGE, M. (1981) *Materialismo y ciencia*. Barcelona, Ariel.
- CASTELLS, M. (1997) *La era de la información I. La sociedad red*. Madrid, Alianza.
- COHN, H (1995) *El cosmos, el caos y el mundo venidero*. Barcelona, Crítica.
- COLOM, A.J. (2002) *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona, Paidós.
- COLOM, A.J; MELICH, J.C.(1993) La educación sin hombres. A propósito de Niklas Luhmann, *Enrahonar*, nº 21, 77-84.
- COLOM, A.J; MELICH, J.C.(1994) *Después de la modernidad*. Barcelona, Paidós.
- DERRIDA, J. (1977) *Posiciones*. Valencia, Pre-textos
- DERRIDA, J. (1986) *De Gramatología*. México, Siglo XXI.
- DERRIDA, J. (1989) *Márgenes de la filosofía*. Madrid, Cátedra.
- DERRIDA, J. (1989) *Escritura y diferencia*. Barcelona, Anthropos.
- DUQUE, F. (2002) *En torno al humanismo. Heidegger, Gadamer, Sloterdijk*. Madrid, Tecnos.
- ECHVERRIA, J. (1999) *Los seres del aire. Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona, Debate.
- FINKIELKRAUT, A (1987) *La derrota del pensamiento*. Barcelona, Anagrama.
- FOUCAULT, M. (1970) *Nietzsche, Freud, Marx*, Barcelona, Anagrama.
- FOUCAULT, M. (1984) Deux essais sur le sujet et le pouvoir, en DREYFUS, H./RABINOW, P. *Michel Foucault. Un parcours philosophique*, París, Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1991) *Las palabras y las cosas*. México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1996) *De lenguaje y literatura*. Barcelona, Paidós.
- FOUCAULT, M. (1999) Entre filosofía y literatura. Obras esenciales Vol I, Barcelona, Paidós.
- FOUCAULT, M. (1999) Estética, ética y hermenéutica, Obras esenciales Vol III, Barcelona, Paidós.
- GADAMER, H.-G. (2001) *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.
- GADAMER, H.-G. (2002) *Verdad y método II*. Salamanca, Sígueme.
- GADAMER, H.-G. (2002b) *Acotaciones hermenéuticas*, Madrid, Trotta.
- GIL CANTERO, F. (1999) "Las bases teóricas de las narraciones autobiográficas de los docentes", *Teoría de la educación*, vol. 11.
- GRONDIN, J. (1999) *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona, Herder.
- GRONDIN, J. (2000) *Hans-Georg Gadamer. Una biografía*. Barcelona, Herder.
- GRONDIN, J. (2003) *Introducción a Gadamer*. Barcelona, Herder.
- HEIDEGGER, M. (1995) La frase de Nietzsche 'Dios ha muerto', en *Caminos del bosque*, Madrid, Alianza.

- HEIDEGGER, M. (1990) *De camino al habla*. Barcelona, Ediciones del Serbal.
- HEIDEGGER, M. (1978) *Wegmarken*. Frankfurt, Editorial V. Klostermann.
- HEIDEGGER, M. (1996) *La autoafirmación de la Universidad alemana*, Madrid, Tecnos.
- HEIDEGGER, M. (2002) *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica (Informe Natorp)*. Madrid, Trotta.
- HEIDEGGER, M. (2003) *Ser y tiempo*. Madrid, Trotta.
- LARROSA, J. (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes.
- LARROSA, J. (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas
- LIPOVETSKY (1990) *La era del vacío*. Barcelona, Anagrama.
- LYON, D. (1996) *Postmodernidad*. Madrid, Alianza.
- LYOTARD, J.F (1984) *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra.
- MAGRIS, C. (1993) *El anillo de Clarisse*, Barcelona, Península.
- MAGRIS, C. (1998) *Itaca y más allá*. Madrid, Huerga & Fierro.
- MARQUARD, O. (1996) *Glück im Unglück*. Munich, Wilhelm Fink.
- MARQUARD, O. (2000a) *Adiós a los principios*, València, Alfons el Magnànim
- MARQUARD, O. (2000b) *Apología de lo contingente*. València, Alfons el Magnànim.
- MARQUARD, O. (2001) *Filosofía de la compensación*. Barcelona, Paidós.
- MÉLICH, J.-C. (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder.
- MOLES, A. y RHOMER, E. (1983) *Teoría de los actos*. México, Trillas.
- MORÍN, E (1981) *El Método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- MORÍN, E. (1983) *El Método. La vida de la vida*. Madrid, Cátedra.
- MORÍN, E. (1995) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- NEHAMAS, A. (2002) *Nietzsche, la vida como literatura*. Madrid, Turner/FCE.
- NICOLIS, G. y PRIGONINE, Y (1997) *La estructura de lo complejo*. Madrid, Alianza.
- NIETZSCHE, F. (1979) *Así habló Zaratustra*, Madrid, Alianza.
- NIETZSCHE, F. (1981) *Crepúsculo de los ídolos*, Madrid, Alianza.
- NIETZSCHE, F. (1986) *Más allá del bien y del mal*. Madrid, Alianza.
- NUSSBAUM, M. C. (2001) La imaginación literaria, en *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, Andrés Bello.
- PRIGOGINE, I. (1988) *¿Tan sólo una ilusión?. Una exploración del caos al orden*. Barcelona, Tusquets.
- PRIGOGINE, I. (1991) *El nacimiento del tiempo*. Barcelona, Tusquets.
- PRIGOGINE, I. y STENGERS, I. (1990) *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid, Alianza.
- OUAKNIN, M.-A. (1994) *Bibliothérapie. Lire, c'est guérir*. París, PUF.
- RENAUT, A. (1993) *La era del individuo*. Barcelona, Destino.
- RICOEUR, P. (1991) Autocomprensión e historia, en PAUL RICOEUR *Los caminos de la interpretación*, Barcelona, Anthropos.
- RICOEUR, P. (1995) *Tiempo y narración. Vol I: Configuración del tiempo en el relato histórico*, México, Siglo XXI.
- RICOEUR, P. (1997) *Ideología y utopía*. Barcelona, Gedisa.
- RICOEUR, P. (1996) *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI.
- RICOEUR, P. (1999) La identidad narrativa, en *Historia y narratividad*, Barcelona, Paidós.
- RICOEUR, P. (2003) *La historia, la memoria, el olvido*. Madrid, Trotta.
- ROLDÁN, Y. (1999) *Caos y comunicación. La teoría del caos y la comunicación humana*. Sevilla, Mergablum.
- RORTY, R. (1993): Heidegger, Kundera y Dickens, en *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*, Barcelona, Paidós.
- RORTY, R. (2002) *Filosofía y futuro*. Barcelona, Gedisa.
- ROSNAY, J (1996) *El hombre simbiótico*. Madrid, Cátedra.
- THOM, R. (1993) *Parábolas y catástrofes*. Barcelona, Tusquets.
- VAN MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.

- VATTIMO, G. (1986) *El fin de la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- VATTIMO, G. (1990) *La sociedad transparente*. Barcelona, Paidós.
- VATTIMO, G. (1991) *Ética de la interpretación*, Barcelona, Paidós.
- VATTIMO, G. (1992) *Más allá del sujeto*. Barcelona, Paidós.
- VATTIMO, G. (1996) *Introducción a Nietzsche*. Barcelona, Península.
- VATTIMO, G. (1998) *Las aventuras de la diferencia*. Barcelona, Península.

Addendas:

"Hermenéutica, idealismo, trascendencia"

Francisco Altarejos, Universidad de Navarra

R E S U M E N

La postulación de la filosofía narrativa como sustento para la teoría y la práctica educativas que se realiza en la ponencia 1ª no es suficientemente radical. La declaración de su carácter antimetafísico se reduce a un mero reemplazo de contenidos o tesis respecto a la metafísica, sea ésta la clásica o la idealista moderna. Se precisa realmente una "forma nueva de pensar" que consiste en la superación de la metafísica —sin negarla por ello— mediante una antropología radical del ser personal como ser trascendente.

"Fragmentos narrativos del mundo de la vida como recurso para la alfabetización de personas adultas"

Ana Ajuste, Universidad de Barcelona

R E S U M E N

El uso de los fragmentos narrativos del mundo de la vida de los participantes en procesos de alfabetización, nos permite incluir sus voces y conocer sus intereses, motivaciones personales, creencias, interpretaciones, lenguajes,..., de forma que el aprendizaje pueda ganar en significatividad. Igualmente, alfabetizar a partir estas narraciones o relatos personales constituye un buen recurso metodológico en la medida que nos ofrece la posibilidad de partir de las habilidades narrativas y dialógicas que ya poseen los participantes, como componentes de la competencia comunicativa universal. La alfabetización como experiencia narrativa y comunicativa contiene, además, posibilidades para la transformación.

"TALLER: ¿CÓMO SE APRENDE?. Una invitación a examinar y cuestionar nuestras representaciones sobre el aprendizaje"

Pilar Aznar Minguet
Amparo Fernández March
Juan Escámez Sánchez
Universidad de Valencia

R E S U M E N

En esta Addenda se presenta un Taller de Aprendizaje que desarrolla una práctica compleja usando como instrumento narrativo la metáfora; partiendo de la óptica de la Teoría de la Complejidad, la realización del Taller comprende cinco fases: 1ª Fase: Análisis de las concepciones previas de los participantes. 2ª fase: El caos: objetos que pierden su significación habitual. 3º Fase: Confrontación con la contradicción. 4ª Fase: Búsqueda dialógica de un "orden" conceptual. 5ª fase:

Análisis de posibles cambios conceptuales acerca de cómo se aprende tras la práctica realizada.

"La teoría de la educación como problema narrativo"

Joaquín García Carrasco, Universidad de Salamanca

R E S U M E N

La competencia narrativa podría considerarse una parte de la competencia comunicativa general de los humanos. Un aspecto de lo que estos son capaces de hacer con el lenguaje. Si vivir es quehacer, es una parte del modo de vivir de los humanos. Creo que esto puede constituir un elemento nuclear de la teoría de la educación humana: así viven y así se hacen.

"Hermenéutica, territorio y educación. La narratividad de los espacios"

Ángel García del Dujo
José Manuel Muñoz Rodríguez
Universidad de Salamanca

R E S U M E N

Estamos acostumbrados a ver e interpretar la educación como un fenómeno personal e individual, producido y explicado en términos de dinámica interpersonal mediada por la palabra. Esto quiere decir que en educación ha predominado el hecho de interpretar los procesos y problemas comunicacionales en términos personales, llegando a reducir al campo cognitivo o conductual los diversos lenguajes educativos existentes.

Nuestra propuesta, en cambio, estriba en indicar cómo, en consonancia con las bases que aportan algunas filosofías narrativas postmodernas, también los espacios cuentan con un lenguaje que no puede ignorarse a la hora de reflexionar sobre aquello que acontece al educarnos, a tenor de que los espacios comunican y, por ende, son susceptibles de ser dispuestos con intención educativa.

"La reconstrucción de la Teoría de la Educación"

Fernando Gil Cantero, Universidad Complutense

R E S U M E N

Pensar la educación en toda su complejidad implica aprender a proyectar un interés pedagógico, amplio y general, por saber desentrañar las múltiples vías de acceso a la realidad educativa, por adoptar diversos criterios de racionalidad, por aceptar una pluralidad de niveles de fundamentación teórica y por acoger orientaciones para la acción de diferentes niveles. Se propone dirigir este esfuerzo recuperando el reconocimiento de la profunda mediación valorativa de la escuela y evitando la paulatina "despedagogización" de la Teoría de la educación.

"Elementos para una narrativa de la teoría de la educación"

Gonzalo Jover, Universidad Complutense de Madrid

R E S U M E N

A partir del enfoque narrativo en el que se inscribe la ponencia, esta aportación pretende ofrecer algunos elementos que ayuden a reconstruir la narrativa de la Teoría de la Educación como disciplina académica, siguiendo su evolución institucional. El análisis realizado lleva a concluir la oportunidad actual para una Teoría de la Educación que, desde su condición teórica, venga a restituir lo educativo, en la complejidad de su singularidad, en el centro del discurso pedagógico.

"De la razón lógica a la razón ética"

José Ángel López Herrerías, Universidad Complutense de Madrid

R E S U M E N

No vale un único lenguaje, ni tampoco sólo el científico, dado que la vida humana es narratividad: racionalidad poliédrica, histórica y dialéctica, además de gramatical, comunicada y dialógica. Se presenta una tipología del "yo" y del encuentro de cada uno con el mundo: moderno, postmoderno, ultramoderno y metámoderno. Manifestaciones de estos tipos de conciencia conviven en el mundo actual. Pero no valen todos por igual. La alternativa valiosa es la metamoderna: el paso y sus crisis de una conciencia lógica de fuerza epistemológica veritativa a una conciencia ética de compromiso convivencial.

"Narración y educación en valores"

Ramón Mínguez Vallejos
M^a. Ángeles Hernández Prados
Universidad de Murcia

R E S U M E N

La narración, en cuanto forma que adopta la palabra humana, constituye un recurso privilegiado por el que el educador puede transmitir valores a los educandos de modo más real que la simple transmisión intelectual de los mismos. Sin embargo, en la actualidad existe una devaluación de la palabra humana que incluye también a la narración. Frente a esta devaluación se propone que los valores asuman un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo de aquellos que han sido experimentados en la vida de otras personas, sino también en el modo de descubrirlos en las narraciones que el educador aporta en la relación educativa.

"Apunte en torno a la fractura metodológica en teoría de la educación"

José Vicente Peña Calvo,
Paula Viñuela
Universidad de Oviedo

R E S U M E N

La peculiaridad constitutiva de las investigaciones en Teoría de la Educación reside en la "operatoriedad" tecnológica del proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica una continuidad substancial entre operaciones de los alumnos y de los profesores. Investigar tales operaciones exige regresar a un plano "esencial" de explicación, sin eliminarlas ni perderlas de vista, sea porque somos capaces de subsumirlas en estructuras objetivas, sea porque regresamos desde las estructuras objetivas a las operaciones que las constituyen o bien porque somos capaces de analizar los procesos mediante los cuales unas operaciones determinan a otras operaciones del mismo campo pedagógico.

"Modelo para el análisis de la realidad docente. Explorando la complejidad de un colectivo"

Juan A. Rodríguez Hernández, Universidad de La Laguna.

R E S U M E N

En este texto proponemos una visión multipolar de la docencia (la docencia como empleo, como acción perfectible y como acción política). Tratamos así de dar respuesta a la complejidad a la que nos enfrentamos al aproximarnos a la realidad del colectivo docente. Además plasmamos esta visión del profesorado en un modelo de análisis.

"Conjetura y Lenguaje"

Teófilo Rodríguez Neira, Universidad de Oviedo.

R E S U M E N

El positivismo lógico supuso, en su momento, un ataque directo a toda forma de expresión lingüística que no estuviese protegida por el rigor de las expresiones protocolares y moleculares. Estas páginas pretenden abrir ese cerco mediante tres consideraciones que recogen parte de las alternativas que se han formulado desde diferentes puntos de vista: 1) Gödel, por una parte, formuló la necesidad de recurrir a proposiciones verdaderas más allá de cualquier sistema formal que se pretendiese construir. 2) La historicidad del lenguaje nos obliga a sobrepasar cualquier verificación en cualquiera de los momentos posibles de las expresiones conquistadas. 3) El progreso de la ciencia limita siempre el recurso a lo experimentable y a la experiencia como criterio último y definitivo. Estas condiciones hacen del lenguaje un instrumento fantástico que nunca estará definitivamente cerrado ni totalmente terminado.

"Los nuevos lenguajes: una tarea de titanes"

Luis Fernando Valero Iglesias, Universitat Rovira i Virgili

R E S U M E N

El lenguaje es una situación que tiene muchas dimensiones, sentidos, significados e incluso acciones. Vivimos tiempos en que los lenguajes están siendo tergiversados y los significados deteriorados y prostituidos. Los lenguajes se han volatilizado ante los impresionantes medios tecnológicos. Todo ello convierte la tarea educadora de los nuevos lenguajes en tarea de Titanes aunque ya sabemos que les pasó a éstos.

"¿Posibilidad de una pedagogía caótica?"

Felipe Vega Mancera, Universidad de Málaga.

R E S U M E N

En la presente addenda se discute acerca de las dificultades para desarrollar una pedagogía basada en una concepción caótica de la realidad. Para ello, se relaciona y compara con los desarrollos de los modelos cibernéticos, planteando hasta que punto puede entenderse como una evolución de los mismos o si debemos considerarlo como una verdadera ruptura epistémica.

"LOS LENGUAJES DE LAS ARTES: ESCENAS Y ESCENARIOS EN EDUCACIÓN"

Xavier Úcar Martínez
Universidad Autónoma de Barcelona

Ramon Cortada Corominas
Universidad de Girona

M^a del Carmen Pereira Domínguez
Universidad de Vigo

INTRODUCCIÓN (*)

Nunca es posible dirigir un sistema vivo, sino tan solo perturbarlo

(Maturana y Varela)⁴

Saber que uno se limita a contar historias, y que algunas son simplemente más interesantes, más aceptables, más persuasivas o más dilucidatorias que otras y que uno no hace nada más que eso, es dar un paso decisivo para escapar a la "ideología de la representación" y a los señuelos de la modernidad.

(Ibáñez, 2001, 262)

Los finales e inicios de siglo siempre son pródigos en revisiones y en recomendaciones. Ambas son conjuros frente al cambio. Las primeras tratan de consolidar lo mejor de lo pasado; las segundas de combatir las incertezas del futuro. El mundo de la educación no es una excepción a la regla y, en estos últimos años, hemos visto aparecer toda una serie de títulos que incitaban a recuperar a teóricos y a prácticos de la educación y a repensar teorías y conceptos.

El cambio, los cambios nos rodean y nos constituyen. Las viejas seguridades se diluyen en un flujo vital que nos arrastra y nos obliga a revisar anclajes y a redefinir puntales. Las escenas que aprendimos no resultan del todo apropiadas a los nuevos escenarios que constante y sorpresivamente nos asaltan. Los papeles que hemos de representar en este tiempo son más; mucho más difíciles; y carecemos de un método, de una teoría educativa unificada y comprobada que ilumine la senda con alguna seguridad de llegar a un puerto conocido. Sabemos más, pero no sabemos suficiente, ni sabemos si lo que sabemos sirve de verdad para enfrentar esa tarea sorprendente, mágica, compleja y siempre diferente que es la educación de un ser humano.

Las polarizaciones, antagonismos, antinomias y demás exclusiones jerarquizadas⁵ -con las que nos educó la modernidad para entender el mundo- se revelan simplificaciones a la hora de abordar las nuevas complejidades socioculturales. La cultura occidental universalizada jerarquizó y contrapuso razones y creencias; intereses y pasiones; pensamientos y actos; e intención y resultados, entre otras dicotomías fundacionales. Pero en este inicio de milenio los escenarios son bien diferentes y una diversidad cultural *glocalizada*⁶, tan desigual como heterogénea, nos impele a abandonar los pedestales y a implementar los diálogos.

(*) Elaborada por X.Úcar.

⁴ Cit. Capra, 2003, 64.

⁵ "Cuando se trata de cuestiones como significar, conocer o aprender las dicotomías no pueden proporcionar unas categorías de clasificación nítidas porque se centran más en categorías superficiales que en procesos fundamentales" (Wenger, 2001, 95).

⁶ Neologismo aportado por Robertson para caracterizar los nuevos procesos culturales que se desarrollan a escala planetaria. Este nuevo concepto, *glocalización*, viene a afirmar que lo local y lo global ni son antitéticos ni se oponen sino que el primero es un aspecto del segundo. La globalización significa también acercamiento y mutuo encuentro de las culturas locales. (...) "La globalización es asible en lo pequeño y lo concreto, in situ, en la propia vida y en los símbolos culturales" Cit. Beck, 1999, 79-80.

Se ha iniciado *un gran movimiento de recomposición del mundo* -apunta Touraine- *por el que lo que estaba separado y jerarquizado tiende a aproximarse y a comunicarse*⁷ (1999, 59). Los diálogos y las interlocuciones fluyen por el sistema reticular que constituye nuestra sociedad informacional. Son diálogos que traman no sólo grupos y comunidades sino también prácticas, ciencias, técnicas, artesanías y tecnologías. La cooperación se extiende y se mixtura con la competitividad, que hasta no hace mucho parecía ser la estrategia básica para la supervivencia⁸, no sólo de las especies, sino también de las ciencias. Y la propia educación, ciencia social por vocación pero también por adscripción administrativa, sabe bien lo que significa no formar parte de la élite de las, por así llamarlas, ciencias *verdaderamente* científicas, esto es, las ciencias físico-naturales.

Los cambios no se producen de hoy para mañana sino que van pasando en el tiempo sin que se sepa muy bien desde cuándo son diferentes las cosas. La ruptura de la infranqueable muralla de la objetividad abrió el paso, en el último siglo, a la entrada de la subjetividad en la escena y a la sustitución -o, al menos, a la equiparación o ampliación- del "método" con una pluralidad de métodos.

La hibridación, el mestizaje, la mixtura, la interlocución y la fusión son términos que, en los últimos años, han ido poco a poco colonizando el lenguaje de la ciencia; sobre todo de las ciencias sociales y humanas. Esta colonización no es fruto de una moda pasajera sino que obedece, entre otras cosas, a la ruptura de una idea que, hasta no hace mucho, parecía inamovible: la de que cada ciencia se bastaba por sí sola para dar cuenta de su objeto de estudio. La no linealidad, el sistemismo, la autoorganización, la cognición y, en general, la complejidad han cambiado totalmente eso.

En el marco del paradigma ecológico se afirma que nuestra cultura occidental ha enfatizado históricamente, en lo que se refiere al pensamiento y a los valores predominantes, las tendencias asertivas --competición dominación, expansión- en detrimento de las integrativas -conservación, cooperación, asociación-. *Lo saludable* -apunta Capra- *es un equilibrio dinámico entre ambas y lo malo o insalubre es su desequilibrio* (1998, 31). Ésta es la tendencia que cada vez parece apuntarse más en nuestras sociedades contemporáneas: transitamos hacia lo integrativo sin desprendernos de lo asertivo.

En el ámbito educativo, resuenan -esta vez con tintes nuevos- las viejas preguntas y antinomias: ¿arte o técnica? ¿*praxis* o *poiesis*? ¿Individual o social? ¿formal o no formal?. Son preguntas, que fueron pertinentes en su tiempo porque ayudaron a clarificar, a comprender y a organizar la diversidad y heterogeneidad de lo educativo, pero que, en unos escenarios complejos como los actuales, carecen de respuesta porque están mal planteadas. Beck habla de dos maneras de diferenciar: la *excluyente* y la *incluyente*⁹. La primera se fundamenta en la disyuntiva *o esto o eso*, mientras que la segunda es una afirmación ilativa del tipo *esto y eso*. En el marco de las diferenciaciones *incluyentes*, -señala este autor- *los límites se piensan y se manifiestan como ejemplos móviles que posibilitan lealtades encabalgadas* (1999, 83).

Lo que antaño, en nuestra simplicidad ciega, rechazamos por superfluo, por complejo, o simplemente por desconocido, ha de ser revisado a la luz de nuestra nueva

⁷ Señala este autor que la historia de los últimos cien años está marcada por lo que denomina "la rebelión de los dominados: los obreros, las colonias, las mujeres y ahora también los niños" (1999, 59).

⁸ "Mientras que los darwinistas sociales de siglo XIX únicamente veían competencia en la naturaleza (...) empezamos ahora a ver la cooperación continua y la mutua dependencia entre todas las formas de vida como los aspectos centrales de la evolución" (Capra, 1998, 242).

⁹ En Beck, 1999, 83 el traductor ha optado por traducir como diferencias *inclusivas* y *exclusivas*, acepciones que no recogen con la suficiente precisión, desde nuestro punto de vista, el contenido que el autor quiere significar.

forma de mirar. La estigmatización de determinados ámbitos curriculares¹⁰ ubicaba la ciencia, la cultura y lo formativo en el ámbito de lo cognoscible, de lo manejable y, por tanto, de lo que proporciona seguridad. A lo demás se le tildaba de irracional o, simplemente, se desprestigiaba acusándolo de estar mediatizado por la subjetividad o por la afectividad.

Los nuevos escenarios teóricos suponen escenas integradas e integrales donde el arte, la ciencia y la técnica son nada más que formas de interaccionar con el medio físico y sociocultural. Formas que se ajustaran, mezclaran o diferenciaron –sin jerarquías– en función del texto que emerja del *acoplamiento estructural*¹¹ de cada individuo con su ambiente. Un texto que se escribe a través de los múltiples lenguajes que nos dan a los seres humanos una tan grande versatilidad relacional con el entorno.

Una vez dibujado el escenario teórico es preciso presentar las escenas y a los protagonistas que las pueblan. El arte y la educación transitan, a lo largo de los tres actos –no representables– que componen este trabajo, estableciendo un diálogo con diferentes *comparsas*. Estos los interpelan acerca de sus interrelaciones y vinculaciones. La técnica, el trabajo, la belleza, el drama, la identificación, el lenguaje, la filosofía, los valores, el sistema educativo y la escuela se relacionan con aquellos protagonistas a todo lo largo del texto. Unos protagonistas que, bajo la forma de *enseñanzas artísticas*, han ido evolucionando en el tiempo.

En sus inicios la enseñanza artística estaba vinculada a la destreza manual¹² y al buen gusto de los alumnos¹³. A este planteamiento sucedió una visión del arte como libre expresión y libertad individual. La enseñanza se limitó a estimular la creatividad y la imaginación a través una expresión que, en ningún caso, era coartada por el educador. Los niños eran creadores y la creación era un don con el que ni se podía ni se debía interferir. No será sino pasada la segunda mitad del siglo XX cuando haga su entrada en escena el enfoque que pervive en nuestros días¹⁴. La educación artística deja de ser considerada como una experiencia artística para devenir un conjunto organizado de conocimientos disciplinares o, lo que es lo mismo, un conjunto organizado de conocimientos. El arte en educación es ahora una forma de conocimiento y, como tal, puede ser educado y formado.

Protagonistas y comparsas evolucionan en el texto a lo largo de tres escenas, cada una de las cuales tiene entidad en sí misma y puede, de hecho, ser leída con independencia de las otras. Ésta es la razón, también, por la que hemos preferido mantener diferenciadas las bibliografías correspondientes.

¹⁰ La denominación *las marías* agrupaba, en el currículum escolar, a todo un conjunto de disciplinas que eran consideradas de segundo orden –gimnasia, religión, arte, etc.–. En realidad, disciplinas que jugaban una función más recreológica que verdaderamente formativa dentro del currículum.

¹¹ "A medida que un organismo vivo responde a las influencias exteriores con cambios estructurales, estos afectaran a su vez su futuro comportamiento. Un sistema estructuralmente acoplado es un sistema que aprende. Mientras viva, un organismo se acoplará estructuralmente a su entorno. Sus continuos cambios estructurales en respuesta al medio –y consecuentemente su continua adaptación, aprendizaje y desarrollo– son las características clave del comportamiento de los seres vivos" (Capra, 1998, 231).

¹² Que hallaba sus modelos en la caligrafía y la geometría.

¹³ Apunta Hernández que esta corriente convivió con la visión que favorecieron algunos pedagogos de la Escuela Nueva (Pestalozzi, Fröbel, R. Steiner y Dewey) que "perseguían una educación estética del individuo como vía de transformación de la racionalidad tecnológica e industrial emergente" (2000, 31).

¹⁴ Hernández lo sitúa en un seminario celebrado en la Universidad de Pennsylvania en 1965 y lo explica como resultado de la denominada "revolución cognitiva (Gardner) y de los cambios producido en el campo de la educación y de la psicología" (2000, 31).

II Ponencia: "Los lenguajes de las artes: escenas y escenarios en educación"

La primera escena propone un recorrido analítico a través de toda una serie de herramientas conceptuales que fundamentan, explican y clarifican el contenido de nuestros protagonistas: el arte y la educación. El recorrido es a un tiempo contextual, genealógico, epistemológico y filosófico. La belleza, la técnica, el lenguaje y la filosofía nos muestran los paisajes teóricos en los que se han hallado ubicadas y, también, las múltiples facetas e identidades con las que nos las han presentado sus estudiosos.

En la segunda escena el arte se transforma en teatro y se vale de este disfraz para interpelar a la educación. Educador y educando asumen roles y pueden ser a un tiempo artistas, interpretes, técnicos o espectadores. El recorrido es, en este caso, a través de las posibilidades, múltiples y diversas, que el teatro brinda a la educación para posibilitar todo un mundo de aprendizajes. Dos escenografías diferenciadas muestran la versatilidad del teatro para adaptarse a los entornos: por una parte las actividades escolares de formación y, por otra, la heterogeneidad del ámbito sociopedagógico.

La tercera es una escena cinematográfica. La educación y el cine se buscan a través de las imágenes y de las historias que se cuentan. El disfraz es, en este tercer caso, audiovisual y no se habla tanto de escenas cuanto de secuencias. En la primera se apunta la importancia de la alfabetización audiovisual, necesaria para transitar a la segunda: aquella en la que el cine es un medio para la formación. En las dos últimas secuencias se propone al cine como medio de formación integral y se analiza su presencia, o mejor su ausencia, en el sistema educativo.

1. EL ARTE Y LA EDUCACIÓN: RELACIONES FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS (*)

1.1 LA ESTÉTICA. LA OBRA DE ARTE Y LO BELLO

Los conceptos de lo *bello* y del *arte* tienen diferentes alcances. La belleza no sólo se halla en el arte y el arte no sólo aspira a la belleza. Ambos conceptos abarcan distintos problemas. La belleza ha sido siempre competencia de la *teoría estética*. Si la antigüedad desunió lo bello y el arte, los tiempos posteriores los acercaron, interesándose por la belleza artística y el aspecto estético del arte. Este dualismo es un rasgo característico de la historia de la estética (Tartakiewicz, 1970, 9). En la estética, hay cuestiones objetivas y experiencias subjetivas. La participación del hombre en la belleza es diversa: en unos casos crea lo bello y el arte, en otros los valora; en ocasiones se trata de la participación del artista, en otras del receptor y crítico. En parte, constituye un tema de la psicología de la belleza y del arte, y, en parte, también de su sociología. La obra artística orienta y configura la experiencia estética que ella misma hace posible (García, 2002, 10).

La estética puede ser normativa además de descriptiva. Es natural que las teorías e ideas estéticas difieran entre sí, ya que provienen de diferentes campos.¹⁵ El término estética fue empleado por primera vez por A. Baumgarten, si bien las cuestiones de estética, bajo otro nombre, fueron discutidas mucho antes. En la estética antigua, se habló más de *armonía*, de *symmetria* (conmensurabilidad) y de *euritmia* que de la belleza (Tartakiewicz, 1970, 11 ss). La doctrina del arte fue llamada por los antiguos con el nombre de su objeto mismo, *poética*, o sea, arte creadora de imágenes, en tanto que lo bello caía fuera de la poética y era considerado aparte (Platón: *Sof.*, 265 a; Aristóteles: *Ret.*, I, 11, 1371 b 7). En la antigüedad, *bello* designaba más bien cualidades morales que estéticas. Del mismo modo, la palabra *arte* designaba todo producto de habilidad manual, sin limitarse a las bellas artes. En Platón, los problemas de lo bello están fundidos con la filosofía general. Cuando Aristóteles afirmaba que el arte "concierna a la producción", lo considera en oposición a la ciencia (Aristóteles: *Ética a Nicómaco*. VI, 4, 1140 a 17). La obra estética de Kant se llama "crítica del juicio". La evolución de los conceptos y de los nombres no se realizó simultáneamente.

A partir del siglo XVIII, las dos nociones del arte y de lo bello aparecen enlazadas como objetos de una investigación única y el enlace fue logrado mediante el concepto del *gusto*, entendido como facultad de discernir lo bello. La palabra *belleza* tiende a implicar la connotación con algo agradable; "las obras de arte pueden impresionarnos, reorientar nuestras ideas o nuestros sentimientos, conmovernos o aturdirnos, pero no necesitamos encontrarlas agradables" (Beardsley-Hospers, 1980, 160-171). Para Kant, "lo bello es lo que está representado sin concepto como siendo el objeto de una satisfacción universal" (Kant, *Crítica del Juicio*, § 6). El goce que proporciona una obra de arte es síntoma de una libertad de espíritu, es ajeno a todo interés (Kant, *C d J*, § 2).¹⁶ La distinción entre lo bello

(*) Elaborado por R. Cortada.

¹⁵ La teoría del Arte es, actualmente, una disciplina de límites imprecisos. Belting, tomando como paradigma la obra de H. Ficher (*L'Histoire de l'art est terminée*, 1979), intenta responder a las causas del desprestigio en que ha caído recientemente la Historia del Arte como disciplina: "La Historia del Arte ha terminado en la medida en que la producción artística ha dejado de ser un anhelo para la consecución de lo nuevo" (*Das Ende der Kunstgeschichte?*, 1984).

¹⁶ Gadamer sigue la idea kantiana según la cual la belleza en sentido estricto es "belleza libre", es decir, sin conceptos de ningún tipo. Pero "lo que ya no es kantiano es la idea de que los «contenidos significativos» *inefables* implican «verdad»". CARRILLO, A. J. L.: *Verdad de la obra de arte y sentido en Gadamer*. Publisher Original. www: A Parte Rei. <http://www.Ideaspiens.com>, 1-11.

y lo bueno plantea el problema de la finalidad de la creación estética. Si se considera que el fin es exterior al objeto, el objeto bello sería aquél que se adecuara a su utilidad o a su función; si por el contrario, el objeto encuentra su finalidad en sí mismo, la belleza será la conformidad entre el objeto y lo que debe ser, es decir su perfección. La perfección se acerca mucho más (que la utilidad) al predicado de la belleza, y por esta razón ha habido filósofos ilustres que han pensado que era una misma cosa (Kant, *C d J*, § 15). Así, la razón que aduce Aristóteles para colocar a la belleza natural por encima de la belleza producida por el arte humano, es la de su mayor exactitud en las relaciones de finalidad interna en la naturaleza (Aristóteles, *De partibus animalium*, L. I, cap. 5, 645 a - 23-36). Kant muestra que la belleza no puede reducirse a la perfección, ni en la forma de la finalidad interna en la naturaleza o en el arte, ni en la de la regularidad matemática. Dado que la belleza se experimenta en un sentimiento, no es posible enunciar ningún concepto o regla que permita producirla. La verdadera belleza es fruto del libre juego de la fantasía creadora, y su apreciación exige que se den pruebas de *gusto*. El gusto -como en líneas generales el juicio- "es la disciplina del genio, le corta las alas, le civiliza, le pule" (Kant, *C d J*, § 50). El gusto no es un asunto de sensualidad, sino de juicio; "no hay que llamar bello a lo que simplemente agrada" (Kant, *C d J*, § 7). Hay en el juicio del gusto una pretensión de validez universal.

1.2 LA REALIZACIÓN DEL HOMBRE EN EL TRABAJO. EL ARTE Y LA TÉCNICA

Los entes reales se constituyen en virtud de un principio de formalización. Los seres *naturales* son aquellos cuyo principio de formalización es la *physis*, y seres *artificiales* aquellos cuyo principio de formalización es la libertad. La persona humana es el ser que pone por sí y desde sí la propia actividad. La actividad humana que da lugar a todo lo artificial es el *trabajo*, una reflexión de lo natural cuyo resultado es lo artificial o cultural, "actividad que incide sobre la materia transformándola (*actividad técnica* en sentido general), formalización consciente (*saber hacer*), o el resultado de lo ya hecho (*artefacto o utensilio*)" (Choza, 1988, 477 ss.).¹⁷ Toda actividad del hombre consiste "en *falsificar*, en *artificializar*" (Granell, 1979, 3-33).¹⁸ La técnica es parte indisoluble de nuestra constitución como hombres, de nuestro ser.¹⁹ Lo artificial pertenece así a la esencia íntima del hombre y constituye un

¹⁷ "El intelecto humano se despliega en tres niveles, que fundan tres géneros de entes artificiales o tres ámbitos culturales. Los utensilios, que son formalizaciones de elementos del cosmos (*razón técnica*); sistemas normativos, que son formalizaciones de las acciones humanas (*razón práctica*), y las expresiones verbales o conceptuales, que son formalizaciones de las formas (*razón teórica*)".

¹⁸ Un mayor desarrollo en su libro (1968), *El hombre, un falsificador*. Madrid, Revista de Occidente.

¹⁹ En esta misma dirección, se inscriben las indicaciones de Aristóteles sobre la superioridad instrumental de la mano (base de toda técnica) y de lo que allí se deriva para el hombre: la posibilidad de hacerse su propio apartado dentro de la naturaleza, e incluso la posibilidad de prescindir de ella. Cf. ARISTÓTELES: *De partibus animalium*, 686 b; 687 b; y *De Anima*, 432 a. Estas cuestiones serán ampliadas en las obras de O. SPENGLER: *El hombre y la técnica* ("la técnica es la táctica de la vida entera"); J. ORTEGA Y GASSET: *Meditación de la técnica* ("la técnica es la reforma de la naturaleza", "somos creadores de artificios"); LEWIS MUNFORD: *El mito de la máquina* ("el hombre como original hacedor de herramientas, la primera de las cuales fue su propio estilo de pensamiento, *megamáquina*"). El pensamiento moderno se realiza planetariamente como civilización técnica; en términos de aquella conferencia heideggeriana (1953), como *provocación productiva* de la naturaleza, entendida ésta a su vez como un inmenso *depósito de mercaderías* que, mediante el *trabajo* humano, es puesta al servicio del sujeto y de su deseo. La técnica es en nuestro tiempo "la figura efectiva de la subjetividad y no un mero instrumento de la aplicación de la ciencia". CASALLA, M. (1995): "La era de la técnica", en *Revista de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales*, Segunda Época, Año X - n° 20 - Bs. As. - Argentina, p. 6.

deber ético la realización de esa esencia por el trabajo y la técnica. La afinidad entre producción y reproducción queda puesta de relieve si se considera que la definición platónica de *eros*, como "afán de engendrar en la belleza según el cuerpo y según el alma" (Platón, *Symposium*, 2006 b ss.), tiene presente tanto la generación física como "la generación - regeneración espiritual-, es decir, el trabajo educativo". Por una parte, el *eros* es *poiesis* porque trasciende la propia individualidad y apunta al "perfeccionamiento (transformación) de lo otro, o de uno mismo en y mediante lo otro". Por otra parte, la *poiesis* (el trabajo) es *eros*, porque consiste en una humanización o espiritualización del cosmos (Choza, 1988, 499 ss.). El modo en que la objetividad inerte queda superada, es aquél en el que lo producido tiene vida propia. Lo específicamente propio del *eros* es "una fecundidad que a su vez es fecunda", y es lo propio de la obra de arte.²⁰

Heidegger se pregunta: ¿Desde dónde se determina el pensar que ahora reflexiona sobre la procedencia del arte? Homero llama a Atenea *polymetis*, la múltiple consejera. Aconsejar significa "pre-pensar, pre-ver y, así, dejar algo que se logre, que resulte". Por ello, Atenea siempre impera allí donde los hombres producen algo, "traen a luz, encaminan algo, ponen algo en obra, actúan y hacen". Todo aquel que es diestro en producir es un *technites*. Se llama así, porque su hacer determinante está guiado por un comprender que lleva el nombre de *techné* (un tipo de saber), no menta el hacer y el elaborar. Saber significa: tener previamente en la mirada aquello que es importante al producir una creación y una obra. El arte es *techen*, pero no técnica. El artista es *technites*, pero no técnico ni artesano. El arte como *techné* se basa en un saber, porque tal saber debe ser llevado hacia aquello que "-siendo aún invisible- indica su figura y da la medida, y que recién debe ser llevado a la visibilidad y perceptibilidad de la obra". Por ello, el pre-ver portador del arte necesita *iluminación*. ¿Hacia dónde está dirigida la mirada aconsejante-iluminadora de la diosa Atenea? Hacia el límite. El límite no es sólo aquello en que algo termina. Límite menta aquello por lo que algo está reunido en lo suyo propio. La misma *A-létheia* "-que se oculta en la luz griega y que concede primeramente la luz- es más antigua y originaria y por ello más permanente que cualquier obra y forma ideada por el hombre y realizada por mano humana". La mirada de Atenea descansa ante todo sobre aquello que deja que las cosas surjan de sí mismas (la *physis*). El arte corresponde a la *physis*. *Physis* y *techné* "se copertenenen de un modo misterioso".²¹

La actividad productiva y reproductiva tienen que ver con el uso de la fuerza creadora. El acceso por parte del hombre a esa fuerza con objeto de hacerla propia, es lo que se expresa en el mito de *Prometeo* (Platón: *Protágoras*, 330 c - 322 d.). La acción transformadora no es algo que dependa sólo del conocimiento, sino también de la voluntad y expresa de un modo paradigmático el dominio del hombre sobre la naturaleza. La síntesis entre ciencia y técnica se produce a partir del Renacimiento. De este modo, la ciencia deja de ser un saber esencialmente teórico y se convierte en un saber *poiético*, en un saber hacer o saber transformar, que era lo característico de la *techné* griega y del *ars* latino. Pero a su vez, y también a partir del Renacimiento, la dimensión de "contemplación" (*theorein*) que había en la acción *poiética*, en la *techné*, se emancipa de la otra dimensión utilitaria que hay en toda acción *poiética* y se constituye como un sistema autónomo: el sistema de

²⁰ "La creación artística se contempla a la luz de la vida *autoformativa* del espíritu". Vid. MAR-CHAN, S. (1982), *La estética en la cultura moderna*. Barcelona: Gustavo Gili, 116 y ss.

²¹ HEIDEGGER, M. "La procedencia del arte y la determinación del pensar". Conferencia dictada el 4 de abril de 1967 en la Academia de Ciencias y Artes en Atenas. Traducción de Feliza Lorenz y Breno Onetto. Editado por Petra Jaeger y Rudolf Lütke en *Distanz und Biemel zum 65. Geburtstag*. p. 1-7.

las artes, de *las bellas artes*. Ahora, el arte se justifica *por sí mismo*, y no en función de sus aplicaciones prácticas (Choza, 1988, *Ibidem*).²²

Kant, al definir las "reglas de la práctica técnica", dirá que "deben ser consideradas como meros corolarios de la filosofía teórica" (Kant, *C d J*, intr. § 1). La técnica es definida como si fuese una ciencia aplicada, en la que la eficacia de la acción humana es el resultado del conocimiento de la naturaleza. Es así como la técnica se opone al arte a partir del principio mismo de la producción. La diferencia entre ciencia y arte es la que existe entre basarse en el método o actuar según el libre desarrollo de la fantasía creadora. En arte, la idea de progreso carece de sentido. Ningún logro estético puede ser abolido o superado por otro. La grandeza del método científico y técnico consiste en que pueden ser explicados y expuestos en todos los momentos de su proceso. Gracias al método, la ciencia -y por ello la técnica- revisten el carácter de empresas colectivas; por el contrario, el genio del artista es "un don estrictamente individual y, por tanto, «incomunicable» y cuyo secreto muere con él" (Kant, *C d J*, § 47). La definición medieval de las *artes liberales* está completamente inmersa en la tradición griega, en una civilización que presenta todos los rasgos de la producción artesanal. Por el contrario, las *Bellas Artes* aparecen en la clasificación kantiana. Kant las define como "artes del genio", basándose en la radical oposición existente entre la producción técnica y la creación estética. El genio es "el talento para producir aquello de lo que no puede darse regla alguna" (Kant, *C d J*, § 46). Conviene distinguir entre la originalidad genial y la originalidad absurda; "lo absurdo, en cuanto originalidad pura, es estéril, mientras que el genio es originario" (Gourinat, 1973, 256 s.). El misterio de la producción espontánea y, sin embargo, reglamentada de la belleza (en el caso de la naturaleza o del genio) parece ser indescifrable. El arte constituye una tarea artesana en la que se exige esfuerzo. La inspiración es únicamente el espíritu de la obra. La obra genial integra los contrarios: la inspiración y el trabajo, la libre expresión de sí mismo y la sumisión al tema (Gourinat, 1973, 293 ss.). Pero el núcleo de esta *reconciliación*²³ es la idea, el contenido significativo de la obra.

1.3 ARTE Y LENGUAJE

La reflexión radical sobre el lenguaje, inaugurada por Nietzsche, Mallarmé y consumada en la Viena de Wittgenstein, aflora con fuerza en la teoría estética. El retorno del lenguaje ha puesto al descubierto la crisis del orden clásico como figura epistemológica y estética. Al disiparse la unidad de la gramática general y el discurso clásicos, "apareció el lenguaje según múltiples modos de ser cuya unidad no puede ser restaurada" (Foucault, 1989). Han sido los filósofos de la ciencia los que se han interesado en estrechar la comparación ciencia/arte. Hay una distancia entre la dicotomía de R. Carnap: *función expresiva / función representativa* del lenguaje y los puentes tendidos por K. Popper o T. Khun. La obra de arte es individual y el único elemento de su clase (Croce). Es la historicidad de la cultura la que posibilita una construcción científica sobre las artes bellas.

El ámbito epistémico del arte se distribuye en niveles de lenguaje. El lenguaje notacional describe (en el sentido de N. Goodman) la morfología de las artes, y es el punto de partida para los enunciados de un *lenguaje científico*. El *lenguaje crítico* es instaurativo

²² La formulación explícita y crítica-reflexiva de la superioridad de la libertad sobre la naturaleza, y de la técnica humana como condición de posibilidad de la ciencia de la naturaleza es una de las claves interpretativas de la *Crítica del Juicio* de Kant y, en general, del sistema kantiano de las críticas. Vid. PAVON, M. (1988) *Objetividad y Juicio en la Crítica de Kant*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Es interesante aquí el concepto kantiano de *técnica de la naturaleza*, expuesto en la primera introducción a la *Crítica del Juicio*.

²³ HEGEL, G. F. *Lecciones sobre la estética*. J. A. XII. p. 400.

(Hegel, 1966, 412).²⁴ El nivel del arte que por rigurosa metáfora ha sido considerado "un lenguaje" (*nivel morfológico*, o las series de obras *objetuales*) es el que no es lingüístico. El uso epistemológico de la comparación entre artes, como si fueran *idiomas*, es un error. La analogía tan sólo se aproxima a la utilidad cuando se hace *dentro* de una misma tecnología artística. La ciencia del arte empieza explicando la técnica del arte, sigue por su *superficie* cultural y acaba en una interpretación de su simbolismo. Que el arte es superficial significa también que la morfología artística no puede *deducirse*, axiomáticamente, sino que es histórica. Todo arte, sea cual sea la teoría ontológica del arte que adoptemos, es una construcción operativa con contextos normantes (Álvarez, 1986, 61-67). El término *arte* no responde a un concepto de clase distributiva en la que tuvieran que estar representadas las notas comunes de las tecnologías artísticas, puesto que estas notas pertenecen a un "repertorio abierto". Una obra de arte es una "obra abierta" (U. Eco) por ser sus contenidos hermenéuticamente infinitos. Además, el arte es también abierto porque su extensión es indefinida. Por lo mismo, se desconoce su intensión (Eco, 1962, 136 ss. 151).²⁵ La analogía frecuente de "lenguas" con "artes" y de "lenguaje" con "arte" es engañosa (Étienne Sourieau).²⁶ La unidad del arte es mucho más heterogénea que la del lenguaje, porque el principio de *traducibilidad* es operativamente decisivo en la teoría del lenguaje, mientras que la *traducibilidad* de las diferentes artes es un pseudoconcepto que ha resultado inoperante (Álvarez, 1986, 144-147).

Toda ciencia del arte posee un nivel de enunciados acerca de símbolos.²⁷ Sin embargo, la ciencia del arte muestra que hay algunas cosas en el arte (los niveles morfológico y causal) que no son simbólicas ni ideales. Los símbolos artísticos no son unitarios, sino que son *duales*: constan de un término morfológico y otro lingüístico (idiomático). Esto quiere decir que el arte no es un lenguaje, sino que contiene varios niveles de lenguaje. El símbolo lingüístico es una verbalización sobre la morfología. Son dificultades de la semiótica estética las que revelan la conveniencia de una distinción definitiva entre *denotar* (en el sentido clásico de Russell y Frege) y *significar*, la cual acaba con la teoría de que todo signo ha de serlo de otra cosa, que no hay *signum sui*. Pero hay signos artísticos que no denotan ningún objeto ni ninguna clase de objetos; no son signos aliorrelativos sino autorrelativos.²⁸ La obra de arte contiene signos (*imágenes*) que carecen de *denotación* (o referencia) extra-artística, y contiene signos ("*símbolos institucionales*") que son significativos (de *valores estéticos*) por denotar una serie privilegiada de imágenes. Su privilegio consiste en estar

²⁴ "La obra de arte requiere, por tanto, otro elemento de su existencia, ... Este elemento superior es el lenguaje, un ser allí que es inmediatamente existencia autoconsciente" (2. El himno). Los párrafos dedicados al arte en la Fenomenología de Hegel están pensados, sobre todo, para reconocer el lenguaje crítico, pero valen también para los demás niveles lingüísticos, "sin los cuales el arte es mudo".

²⁵ No obstante, en algunos aspectos parciales hay la esperanza de que en las lógicas intensionales (por ejemplo las de Montague-Kaplan) puedan tener aplicación en los asuntos artísticos. La ocurrencia univocista de que existen los mismos principios estéticos para todo el arte es un resto de la ideología romántica. La definición de la obra de arte utilizada es la noción wittgenstiana de *family resemblance*.

²⁶ En esta línea, SOURIEAU, É. (1969) *Le correspondance des arts*. Paris: Flammarion.; FRANCASTEL, P. (1956) *Art et technique: la genèse des formes modernes*. Paris: Denoël-Gonthier; DUFRENNE, M. (1993) *Art, llenguatge i formalismes*. València: Universitat de València.

²⁷ "No hay en el arte doble fondo, sino fondo sólo y todo en él es simbólico porque todo es ideal". CROCE, B. (1926) *Estética. Filosofía como ciencia del espíritu*. Madrid: Fr. Beltrán.

²⁸ Conviene marcar las diferencias con Ch. Morris (*Signification and Significance*. 1964. MIT Press, 113 y ss.).

institucionalizada dentro de su tecnología para incorporar ciertos valores. La obra de arte contiene y es un signo que "incorpora valores" (*símbolos creativos*) mediante la asociación a un tramo lingüístico, que es *al mismo tiempo* su interpretante. "Esa coincidencia entre su referencia, que es una valuación lingüística,²⁹ una «glosa», y su interpretante o su *sentido* es lo que hace a la obra ser *creativa*". La obra de arte adquiere *sentido* por sus símbolos creativos, los cuales forman parte del discurso filosófico sobre el arte (Álvarez, 1986, 163-182). A partir de ellos, la filosofía y la hermenéutica estéticas conciben la dimensión del arte como símbolo cultural.

La semiótica no es neutral ontológicamente, sino que caben "teorías del signo" alternativas (Álvarez, 1986, 214). La obra de un artista no es por sí misma un "experimento". Cada nuevo intento es una nueva obra de arte como construcción. En cambio, para que las operaciones de una ciencia del arte sean posibles, es preciso que los "artefactos" posean un aspecto *objetivo* que se imponga como *norma*. Cuando Ch. Morris concluye que el *significatum* de un signo icónico (y todas las obras de arte lo serían) coincide con su *denotatum* (y al revés), nos preguntamos quién es el intérprete de esa constatación: si es el artista, la teoría del arte es llevada hacia el *psicologismo*; si es el espectador, la teoría del arte queda reducida a un *sociologismo*; si es el teórico (semiótico estético), la semiótica poco tiene que decirnos de la obra concreta, aparte de que "incorpora valores". El *psicologismo* no da lugar a ciencia, el *sociologismo* (y el *formalismo*) no son ciencia del arte, y el método semiótico es genérico respecto al arte (Álvarez, 1986, 183-225).³⁰ El arte, como campo epistemológico, es una tecnología. La Estética filosófica no logrará nunca un criterio convincente que separe arte y no-arte (al margen del criterio institucional, *de facto*). Muchos equipararon arte y "lenguaje" bajo el supuesto de que ambas realidades son "hechos de comunicación", acogiéndose a una semiótica como método y a una teoría de la comunicación como marco.³¹ No obstante, la teoría de la comunicación no es ni un marco específico ni un marco causal de la teoría del arte, sino que sirve para definir las *funciones* del arte, como idea. Los signos artísticos son todos signos discursivos artificiales, porque dependen de la "acumulación" histórico-morfológica del arte (Álvarez, 1986, 223 ss).

1.4 TEORÍAS DEL ARTE Y FILOSOFÍA

En la época contemporánea, se han elaborado los conceptos básicos del proceso artístico, como la percepción, la representación, la recepción, el papel del individuo creador o el estilo. Cada uno de estos particulares sesgos ha producido un tipo de historia del arte. En el intento de hacer una revisión de los principios que han tenido continuidad en la teoría del arte, deberemos contentarnos con una delimitación aproximada. En sus primeros pasos, la historia del arte está comprometida en el proceso de autonomía del arte y en la conversión del artesano en artista. La valoración de la obra de arte desde su específica condición artística no encuentra favorable acogida hasta la madurez de la reflexión renacentista (Ocampo-Perán, 1993, 13-21). La *Crítica del Juicio* de Kant contiene la primera justificación teórica del arte moderno.

²⁹ En el sentido de Morawski, no necesariamente evaluativo o "crítico".

³⁰ Vid. SOSA, F. (1995) *Epistemología del arte*. Mérida-Venezuela: Ed. Venezolana c.a. "Los estudios iconológicos, sociológicos, psicológicos, semiológicos, del arte apuntan a teorías del lenguaje, de la sociedad, de la cultura, de la psicología, pero no a una teoría del arte, con lo cual se corre el riesgo de dar por fundamentales aspectos que podrían ser contingenciales. (...) La obra de arte es el único ejemplo posible de un concepto en-mí que sea al mismo tiempo concepto en-sí, esto es, sujeto". pp. 13. 129.

³¹ De ahí la lucha de escuelas entre semiótica de la comunicación y semiótica del significado que afecta a veces también a las teorías del arte.

Tras la estética idealista y dogmática de Winckelmann, el pensamiento positivista permitió ensayar un método opuesto. El *Cours de philosophie positive* (1830-1842) de Auguste Comte inspira la ilusión científica en las humanidades hasta impregnar a la historiografía artística. El espíritu positivista origina unas interpretaciones deterministas basadas en la sobreestimación del medio (Taine) y de la técnica (Semper) (Ocampo-Perán, 1993, 25-35). Hyppolyte Taine (1828-1895) es el autor paradigmático de la historiografía positivista. De hecho, su proceder se acerca más a una interpretación sociológica que estética. Taine intenta explicar, desde la propia teoría del medio, la genialidad artística. Utiliza la definición *milieu* como cadena donde se enlazan, en una *situación general* determinada, el conjunto de necesidades, aptitudes y sentimientos del *personaje reinante* arquetípico de la época; y es en dicho enlace donde se localiza el punto focal del arte (Taine, 1951, vol. I, 80). Todo arte, en tanto que expresión de lo esencial, se formula desde esta psicología ideal de la época. Así, el grado de determinación del medio, tal como lo expone Taine, anima la discusión sobre el problema de la libertad de creación de la personalidad artística.³² Gotfried Semper (1803-1879) formula una nueva síntesis entre una base naturalista y el interés positivista por las técnicas.³³ E. Grosse condujo los principios de Semper hacia una estética sociológica en la que sustituye la técnica y el material por las condiciones económicas generales, considerando al arte como producción en función de las necesidades sociales.

El desarrollo de la estética experimental, a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, dio como resultado un empuje a la teoría del arte desde un enfoque psicológico. Simultáneamente, las teorías formalistas de derivación kantiana proponían innovaciones respecto a los criterios de interpretación de las obras de arte. En este cruce de relaciones se formuló la teoría de la *Einfühlung* (empatía, endopatía, proyección sentimental) (Ocampo-Perán, 1993, 39-50). Se trata de una concepción del arte como *expresión*, de ahí que conecte con propuestas como las del *Art Nouveau*, *Jugendstil* o *Expresionismo alemán*. Para la *Einfühlung* la empatía se presenta como un esquema psicológico de la creación artística. La obra de arte sólo es comprensible a través de una participación afectiva del espectador, de una identificación que revele las formas como símbolos del sentimiento. Se trata de un planteamiento estético que se alimenta de un sentir panteísta. La mayor concreción de la *Einfühlung* como teoría del arte llega de la mano de Theodor Lipps (1851-1914). Entiende la Estética como sección de la Psicología, y ésta, a su vez, la disciplina fundamental de la Filosofía concebida como teoría del conocimiento: "*la forma de un objeto es siempre el ser formado por mi actividad interior*". La *Einfühlung* refuerza el valor autónomo de la obra de arte, y solo la realidad formal de la obra es capaz de admitir transferencias empáticas del espectador. De ahí, no es de extrañar que M. Scheler recurra a la *Einfühlung* como paso previo a la reflexión fenomenológica (Scheler, 1942). La Ciencia del Arte aparece como una Psicología de la Humanidad. El estilo, como una conjunción de cosmovisión, psiquismo y voluntad artística, se configura como expresión de un grupo humano.³⁴

Los fundamentos del *formalismo* están desarrollados por la estética postkantiana en la Alemania del último tercio del siglo XIX, dando lugar a numerosas direcciones

³² Zola denunció desde esta perspectiva el excesivo mecanicismo positivista de Taine. E. ZOLA (1879) "Taine artiste". *Mes haines, causeries littéraires et artistiques*. París. pp. 25-32. Citado en LAFUENTE, E. (1985, 56) *La fundamentación y los problemas de la Historia del Arte*. Madrid: Instituto de España.

³³ Semper, en su obra *Der Stil in den technischen und tektonischen Künsten* (1860 y 1863), ensaya una hipótesis: la existencia de unos principios objetivos que determinan el nacimiento de los estilos (material elegido, la técnica utilizada y la finalidad práctica deseada). Vid. PODRO, M. (1990): "De Semper à Göller", en *Les historiens d'art*. Saint-Pierre-de-Salerno, Gerard Monfort, 43-52.

³⁴ Vid. WORRINGER, W. (1983) *Abstracción y naturaleza*. México: F.C.E.; Vid. LIUZZI, F. (1924) "Essenza dell'arte e valore estetico nel pensiero di Theodor Lipps". *Rivista di Filosofia*, 1.

metodológicas. La compleja obra de autores como Fiedler (el arte se desarrolla en la percepción objetiva y tiene sus formas *a priori* en la visión que proporciona el artista), Zimmermann y Herbart (exploradores de los espacios abiertos) o Hildebrand, diseña, con la teoría de la *pura visibilidad*, el núcleo de arranque del *formalismo* (Ocampo-Perán, 1993, 55-86). Wölfflin desarrolla su obra en relación con esta teoría: "*todo es forma en las artes plásticas y un análisis formal completo captará el elemento espiritual*". A partir de este punto, se abre un abanico que abarca el formalismo antihistoricista (H. Focillon), la crítica formalista vinculada con el arte postimpresionista (R. Fry, C. Bell), la escuela italiana (B. Croce, L. Venturi), e incluso la combinación del análisis formal y el filológico (Berenson). Dentro de esta variedad, hay un acuerdo común: relegar el posible contenido de la obra en favor de la forma representativa y dirigir el estudio hacia el desarrollo *interior* del arte.³⁵

La reacción frente al determinismo positivista produjo, de una parte, una mayor atención al componente formal y, de otra, la voluntad de formular una historia del arte sustentada en el desarrollo histórico. La síntesis de ambas tendencias fue llevada a cabo por la *Escuela de Viena* (Ocampo-Perán, 1993, 93-119). Un antecedente es J. Burckhardt, para quien el arte y demás producciones humanas constituyen un eslabón de la historia de la cultura (Wölfflin, 1988, 171 ss). M. Dvôrak (1874-1923) tiene una concepción de raíz diltheiana, en la cual cada situación histórica debe enfrentarse a una serie de problemas elementales que son retomados en los diversos planos de cada cultura. Dvôrak traslada esta concepción al hecho artístico. Su formulación es de interés por el modo en que precede a una reflexión hermenéutica. Aloïs Riegl (1858-1905) aporta la idea de voluntad artística (*Kunstwollen*), único principio, al parecer de Riegl, que permite indagar, desde la misma interioridad del contexto histórico, la esencia de la obra en sus condiciones originales de creación. La *Kunstwollen* se convierte en el principio que rige al estilo; es lo que produce la realidad de la forma, su apariencia exterior. Pero mientras el análisis formalista se concentra en esta expresión final, Riegl se propone investigar el impulso que la dirige y la dinamiza a lo largo del proceso histórico.³⁶

La teoría del símbolo ha ejercido una gran influencia en la iconología (Ocampo-Perán, 1993, 125-155).³⁷ Hegel considera el símbolo como el principio del arte; es ante todo una especie peculiar de signo.³⁸ Sin embargo, según Hegel, el símbolo es ambiguo,

³⁵ Vid. MUNRO, T. (1962) *La forma en las artes. Un panorama de morfología estética*. Buenos Aires. Vid. WEITZ, M. (1950) "Aesthetics Formalism". *Philosophy of the Arts*. Cambridge: Harvard University Press. Vid. BERENSON. (1978) *Estética e Historia en las artes visuales*. México: F.C.E. Vid. HILDEBRAND, A. Von. (1989) *El problema de la forma en la obra de arte*. Madrid: Visor. Vid. WÖLFFLIN, H. (1985) *Conceptos fundamentales en la Historia del Arte*. Madrid: Espasa-Calpe.

³⁶ Vid. BURCKHARDT, J. (1983) *Consideracions sobre la història universal*. Barcelona, Ed. 62; Vid. GOMBRICH, E. (1974): "El hegelianisme de Burckhardt" en GOMBRICH: *A la recerca de la història cultural*. València: Tres i Quatre, 59-75; Vid. SCHLOSSER, J. von. (1934) *Die Wiener Schule der Kuntgeschichte*. Innsbruck; Vid. RIEGL, A. (1980) *Problemas de estilo. Fundamentos para una historia de la ornamentación*. Barcelona: Gustavo Gili; Vid. PANOFKY, E. (1987) "El concepte d'intencionalitat artística", en *La perspectiva com a forma simbòlica i altres assaigs de teoria de l'art*. Barcelona, Ed. 62, 62-83; Vid. PÄCHT (1986) *Historia del arte y metodología*. Madrid, Alianza.

³⁷ Vid. GOMBRICH, E. (1986) *Aby Warburg. An Intellectual Biography*, London, Phaidon Press.; Id. (1983) *Imágenes simbólicas*. Madrid: Alianza; PANOFKY, E. (1983) *El significado de las artes visuales*. Madrid, Alianza.

³⁸ "El símbolo es un signo que en su exterioridad comprende también en sí, a la vez, el contenido de la representación que él hace aparecer". HEGEL, G.W.F. (1983) *Estética. La forma del arte simbólico*, 3. Buenos Aires: Siglo XX, 29 s.

pues existe una inadecuación entre forma y significado, que hace que no coincidan exactamente y mantengan un margen de indeterminación. Si para Hegel, la función simbólica es determinante solamente en un estadio de la cultura (en el período preclásico), para Cassirer, la actividad simbólica, la constituyente del mundo humano a través de la cultura, permanece siempre la misma. De ahí que para la iconología sea válido llegar al significado de la obra de arte a través de caminos extra-artísticos. Nuestra visión y comprensión de las cosas depende del universo de símbolos que manejamos (Cassirer, 1987). El método iconológico está unido, en sus orígenes, a la figura de Aby Warburg (1866-1829). En *Mnemosyne* (proyecto inacabado) intentaba, mediante imágenes, buscar el origen de algunos símbolos y su pervivencia en el tiempo. Observa una lucha permanente entre tendencias irracionales y primitivas y otras racionales y civilizadas. Esta concepción plural de la realidad le llevó a criticar las ideas de *espíritu del tiempo* (*zeitgeist*) y *cosmovisión* (*weltanschauung*) que habían guiado a los estudiosos de la *Escuela de Viena* y a las cuales correspondían los estilos epocales. Para Warburg en cada época hay más de una tendencia, y muchas veces los artistas se oponen al *espíritu de su tiempo*. Warburg y Panofsky son, sin duda, las dos grandes figuras de una iconología "pura". Warburg busca la correlación entre el arte y el medio social; Panofsky busca el significado de la obra fundamentalmente en la correlación entre pensamiento y arte, dentro de un relativismo cultural (no hay estructuras visuales objetivas ni percepciones universales).

La regresión idealista y romántica de la naturaleza se nutría de las debilidades de la *Razón* ilustrada. Hay una línea de estudio que se inicia con Schelling, tiene sus hitos en Schopenhauer y Nietzsche, y su desenlace en Freud. Desde la óptica nietzscheana, la *vida artística* aspira a rebasar los límites de la *obra artística*.³⁹ El arte deberá ser un excedente del *arte de la vida*. Esta interpretación influyó sobre el *esteticismo* inglés y sus ecos resuenan en el *neoplasticismo* holandés (P. Mondrian) y el *dadaísmo*. En el tránsito de la estética idealista, en cuanto teoría del genio, al psicoanálisis, como teoría del inconsciente, la Naturaleza desempeña un papel similar, "son tentativas para ejercer un cierto control sobre la misma naturaleza". Desde *La interpretación de los sueños* de Freud (1900), se intentan explicar estas actividades simbólicas a partir de una teoría de la interpretación, en la cual la obra artística es un texto a descifrar (Marchán, 1982, 269-295).

Marx reconduce el debate estético a una antropología que se inserta en la historicidad del hombre y se proyecta en la emancipación humana. En la perspectiva histórica del *materialismo dialéctico*, el único arte válido es el arte *realista*, el arte que nos revela la dinámica dialéctica de la historia humana. El pensamiento de Marx sintoniza con una tradición doble de la estética alemana: en primer lugar, con la enraizada con la *teoría de la sensibilidad* de clave antropológica, siguiendo el pensamiento ilustrado y el que va de F. Schiller a L. Feuerbach; en segundo lugar, con la *filosofía del arte*, sobre todo con el sistema de Hegel, tal como cristaliza en la consideración del arte como superestructura en la Ideología. G. Lukács consagró esta vinculación cimentada sobre la dualidad hegeliana entre *forma* y *contenido* (Marchán, 1982, 249-268).⁴⁰ El postulado de una realidad que habría de "reflejarse", representarse sin fractura entre sujeto y objeto (criterio máximo de su estética), postula a su vez que tal conciliación se haya realizado ya, "que la sociedad sea justa". El concepto de *reflejo* posibilita tan sólo una perspectiva parcial y reduccionista de las relaciones entre arte y sociedad, subordinando la dinámica del arte a la mera superficialidad del dictado no ya social, sino político (Jiménez, 1992, 172 ss). Adorno ha caracterizado el concepto lukasiano de realismo como una "reconciliación extorsionada", haciendo notar que, si bien el arte está en la realidad y desempeña en ella su papel, "simultáneamente existe en tanto que arte, en virtud de su mismo concepto, en contraposición a la realidad

³⁹ El "gran arte", como la tragedia, la música, la ópera, etc., "será inútil para una época que aporte a la vida días de fiesta y goce". NIETZSCHE: *Menschliches, allzumenschliches*. Vol. II. 2ª. Núm. 170. Cita: MARCHAN, S. (1982, 289). Nietzsche reniega de la posibilidad misma de un sistema, estético o no. Por ello, su recurso literario es el *aporismo*.

⁴⁰ Vid. Lukács. G. (1982) *Estética*. Barcelona: Grijalbo.

de hecho" (Adorno, 1969, 39-89). Erns Bloch ha sustentado un concepto de realismo no esquemático. Lo que la posibilidad estética pone en pie es el atisbo de un mundo aún no existente, inscrito con frecuencia en las líneas del fragmento y de lo subyacente o no plenamente manifiesto. Sin esta potencia para el fragmento, la fantasía estética no tendría, en último término, correlato (Bloch, 1959, 217). La vía de apertura de la estética marxista, que inauguró G. Della Volpe en la *Crítica del gusto* (1960), profundiza en la autonomía del arte y en la especificidad de lo artístico y enlaza con los debates de los años veinte en Rusia entre marxismo y Escuela Formalista, y con el cruce entre marxismo, el estructuralismo y la semiótica.

No sólo hay interconexiones entre el arte y el ámbito histórico, económico, social y cultural que lo circunda, sino también en la voluntad alternativa de conectar esas relaciones con un contexto deseable. El artista de vanguardia histórica trabajará, a partir de la conciencia utópica, en un contexto que quiere transformar.⁴¹ Algunos utopistas (Ruskin, W. Morris, etc.) han llegado a concebir una comunidad feliz, en la que no existiría distinción entre artistas y trabajadores, sino que todos serían libres artesanos al mismo tiempo que creadores. Según Marcuse, "la idea de una posible configuración artística del mundo ambiente... la idea utópica de una realidad estética debe ser mantenida" (Marcuse, 1968, 78).⁴² La síntesis triple de *Eros y Poiesis*, de Alma y Ciudad, de Arte y Sociedad, "sugiere así un orden social en el que todo hombre es artista, y en consecuencia sujeto erótico y productor a un tiempo, sin que sea necesario entonces coronar ese orden mediante una superestructura política y filosófica, desvinculada de la base erótico-productiva" (Trías, 1983, 53-69).⁴³

Se ha dicho que el arte es "fundador de socialidad"; la eficacia socializadora del arte es tanto mayor cuanto que, "hablando a todos, habla a cada uno a su manera". La contemplación artística implica una actitud no sólo activa, sino, en cierto modo, *productiva*; si no es creadora, es *re-creadora* (J.CL. Pigué) o *co-creadora* (López Quintás). El arte nos coloca en su punto de vista, aunque la experiencia imaginativa del contemplador no sea *idéntica* a la del artista. La contemplación de la obra de arte depende del temperamento y de la educación del contemplador. Contemplación y crítica están estrechamente ligadas (Plazaola, 1973, 540 ss.).⁴⁴ Cuanto más genial es la obra, es tanto más *personal, excepcional y única*, y tanto más se impone como revelación de una verdad *social y universal* (Moutsopoulos, 1961, 290). Lo estético hace que la vida humana sea "no solamente más bella, sino también más feliz y más completa" (Quintana, 1993, 267).⁴⁵ La conciencia estética

⁴¹ BRIHUEGA, J. (1996) "Arte y sociedad. Genealogía de un parámetro fundamental". En BÖZAL, V. (ed.), *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Vol. II. Madrid: Visor, 109-126. W. Benjamin ve en la vanguardia la culminación de la dialéctica de la modernidad y, por tanto, "la crisis de pretensión de la literatura y del arte de reordenar el mundo, de volverlo a pensar en términos de totalidad". Vid. GIVONE, S. (1990) *Historia de la Estética*. Madrid: Tecnos, p. 122 s.

⁴² Vid. MARCUSE, H. (1985) *Eros y civilización*. México, J.M., Planeta, 182-204.

⁴³ "En el seno de esa unidad puede entenderse la producción artística como emanada del impulso anímico, siendo entonces la Ciudad aquel lugar en el cual el alma se reconoce", p. 23.

⁴⁴ "La interpretación es el fruto de la comprensión de la obra por parte del contemplador crítico. Se acepta que la interpretación debe ser múltiple, pero no es frecuente conocer el verdadero fundamento de esa multiplicidad". Vid. CAMÓN, J. (1959) "La forma en el arte". En IV Semana española de filosofía. *La forma*. Madrid, C.S.I.C., 259-266. "La actitud crítica ante la obra de arte no debe ser a qué intención responde, sino qué es por sí misma,... nunca podremos descubrir ni el último deseo del artista, ni el último enigma de la forma", vid. CALABRESE, O. (1993, 262) *Cómo se lee una obra de arte*. Madrid: Cátedra.

⁴⁵ "La educación estética tiene sus objetivos: Educar a la persona para hacerla *sensible a la belleza y al arte*; y educar en la persona un *sentido estético de la vida*". QUINTANA, 1993, 11.

alborea a la luz de la ética: desde el momento en que el hombre *abre los ojos* a su ser, siente la necesidad de *aparecer*. Schiller cifra el inicio de la cultura en este aparecer (Schiller, 1990).⁴⁶ El hombre es un *ser* para su propia conciencia y un *aparecer* para el prójimo. En esta dualidad de *ser* y *aparecer*, de *sujeto* y *objeto*, erigirá todo su mundo. La *paideia* entra en escena tratando de dirigir las relaciones que se establecen en este binomio hacia un *deber-ser*. Esto es lo que nos da pie a sugerir que el cometido de la educación se revela por sí mismo como *ético* y *estético*, "por las respectivas tensiones del *ser* y del *aparecer* hacia el *deber ser*" (Jacques, 1990, 230-234). Como dice Francesc Mirabent: "*no n'hi ha prou amb sentir la bellesa i deixar-se sobtar per ella -com Ulyses davant Nausica- sinó que cal destil·lar del sentiment de la bellesa el sentit filosòfic humà que ha de servir-nos per a modelar dignament el conjunt de la nostra vida espiritual*" (Mirabent, 1988, 283).

⁴⁶ Para Schiller la educación estética es la educación del hombre, en cuyo comportamiento la apariencia (la *forma*) es la propia verdad convertida en real y sensible. Vid. QUINTANA, 1993, 305-308.

2. EL TEATRO Y LA EDUCACIÓN: INVESTIGAR, IMITAR, INTERPRETAR Y REPRESENTAR (*)

Nuestra opción no se encuentra entre la máscara y el rostro, sino entre las máscaras malas y las buenas.

(Wilde/Yeats)⁴⁷

La imitación y representación de aquello que nos rodea son acciones que las personas realizamos de forma natural desde el momento de nuestro nacimiento. Ambas nos permiten expresarnos y mostrar a los demás lo que sabemos o lo que somos capaces de hacer. Las dos posibilitan, por otra parte, que nos vayamos poco a poco construyendo como personas a partir, entre otras cosas, de los efectos que generan en los demás y de las respuestas que, en consecuencia, nos proporcionan.

La imitación y la representación son acciones y procesos que el teatro y la educación comparten. Ambos los usan para sus propios fines; el primero para producir una obra de arte: el espectáculo teatral. La segunda como dos estrategias más de las muchas que configuran el complejo universo de los procesos de aprendizaje que nos llevan a ser persona y miembros de una comunidad cultural.

Teatro y educación confluyen en esas prácticas, pero las relaciones que se han ido produciendo entre ellos han sido tan esporádicas como irregulares en el tiempo⁴⁸. Se puede afirmar que fue la colonización educativa de lo social -generada través de la educación no formal en la segunda mitad del siglo XX- la que abrió las puertas a un mayor uso del teatro como actividad, como metodología o como estrategia de formación. Una utilización que ha ido mucho más allá de lo estrictamente educativo y se ha extendido, entre otros, al campo de la empresa, al de la salud y, en general, al ámbito de lo social.

Desde el mundo de la educación siempre han sido evidentes las potencialidades educadoras del teatro, pero la escuela, al igual que la propia sociedad a lo largo de la historia⁴⁹, no ha podido sustraerse por entero al temor que generan todas aquellas acciones y prácticas que no son completamente racionales o susceptibles de racionalización⁵⁰. Y el teatro, como el arte en general, tiene como dominante un fuerte componente emocional. Esto lo ha convertido en una actividad que resultaba, desde la ortodoxia educativa, tan atractiva como misteriosa. Atractiva, porque permite salir de sí mismo -de forma figurada⁵¹- a quien la práctica para entrar en los personajes que imita o interpreta. Misteriosa, porque eso pone en juego toda una serie de fuerzas y energías desconocidas, de las que no se sabe muy bien qué pueden producir o a donde pueden conducir a aquel que las libera⁵². Esa es la

(*) Elaborado por X. Úcar.

⁴⁷ Cit. Bentley, 1982, 175.

⁴⁸ Para un análisis histórico de las relaciones entre teatro y educación -en este caso escolar- ver Macía, 2002; y también, en relación a la infancia y la juventud, Cervera/Guirau 1982, 11-35.

⁴⁹ Una síntesis de estas relaciones puede verse en Duvignaud, 1981; i en González, 1987, 17-45.

⁵⁰ Duvignaud relata las discusiones entre los filósofos d' Alembert -que evoca las virtudes pedagógicas del arte dramático- y Rousseau que piensa que más que una *escuela de buenas costumbres* el teatro es un *retrato de las costumbres* en lo que tienen de peor y que no puede sino *perjudicar a las sociedades que tienen la fortuna de ignorarlo aun* (1981, 320).

⁵¹ Ubersfeld habla del *carácter doble y paradójico* del signo teatral: permite ser otro sin dejar de ser el mismo (1997, 47).

⁵² La historia y la literatura están llenas de ilustraciones de la *vida bohemia y licenciosa* que siempre se ha atribuido los hombres y mujeres de teatro

razón por la que, en general, la práctica del teatro en la educación siempre ha dependido más de la iniciativa, la formación o la valentía de los propios educadores que de los escenarios propiciados por las políticas educativas.

En el inicio del nuevo milenio, no obstante, parecen darse toda una serie de condiciones, a favor de la hibridación y el mestizaje disciplinar⁵³, que abren el camino a la aceptación normalizada -si no a la integración- de prácticas y objetos de estudio que hasta ahora habían sido omitidos, rechazados o, simplemente, minusvalorados por la perspectiva científica dominante. No me refiero únicamente al teatro, sino especialmente a las emociones; que son el vehículo privilegiado sobre el que se sustentan y construyen el drama y el teatro. La teoría de la complejidad, que considera superada la dualidad cartesiana mente-cuerpo, defiende un ser humano integrado en la cognición⁵⁴; cosa que posibilita la consideración de las emociones como un elemento más de los que participan en los procesos autopoieticos que desarrollamos los seres humanos en interacción con nuestro ambiente (Maturana, 1995). Ésta vez sí desde un difícilmente cuestionable estatuto científico que facilita la superación de las ortodoxias, sean estas escolásticas o científicas⁵⁵.

La tesis que pretende defender esta parte de la ponencia es que el teatro, en general, y la dramatización en particular, sean estos entendidos como lenguaje⁵⁶, como medio o como mediación, son un recurso muy apropiado, esto es, eficaz, efectivo y satisfactorio, para procurar aprendizajes integrales. Aprendizajes en los que lo emocional y lo racional se hallan indisolublemente tramados en las acciones dramáticas que desarrollan los participantes. Unas acciones que se constituyen como una fuente de experiencia y de experimentación personal, grupal y sociocultural que contribuye a posibilitar el desvelamiento, la emergencia o la ampliación de los registros expresivos y comunicativos de cada uno de ellos. Todo esto con independencia de la edad de los participantes o del ámbito específico de formación en el que la dramatización y el teatro sean utilizados.

2.1.1 TEATRO, ARTE Y EDUCACIÓN: EL ARTISTA, EL TÉCNICO Y EL ESPECTADOR

La imitación es, en esencia, una acción individual que no demanda necesariamente la presencia de los otros. Es posible imitar en solitario a las personas, a los objetos o a las situaciones. La representación, por el contrario, es una acción social: la persona hace una imitación o realiza una acción cualquiera, pero siempre delante de otras personas que observan lo que hace. Ésta constituye la condición básica para poder hablar de teatro o de un fenómeno teatral. *La situación teatral, reducida a la mínima expresión*, -afirma Bentley- *consiste en que A personifica a B mientras C lo mira* (1982, 146). Para que se produzca una situación teatral se necesitan, como mínimo, dos personas: una que representa y otra que la mira.

Sabemos, por otra parte, que para que se produzca una situación de aprendizaje tan solo es necesario -también en esencia- un sujeto y el medio⁵⁷ en el que se ubica. Eso da

⁵³ Ver los trabajos de sociólogos como Ibañez, Morin, Castells, Balandier; de biólogos como Maturana, Varela, Atlan; y de físicos como Prigogine o Capra.

⁵⁴ Ver Capra, 1998, 2003.

⁵⁵ Como se sabe, el conocido libro de Goleman (1997) supuso el inicio de una proliferación de manuales que se centran en el estudio y la educación de las emociones, sobre todo en ámbitos escolares y empresariales.

⁵⁶ Ubersfeld afirma que "en la medida que un lenguaje se defina como un sistema de signos destinados a la comunicación, queda claro que el teatro no es un lenguaje" (1999, 19). Entendemos el teatro como un proceso expresivo y comunicativo; cosa que supone que aquel integra todos aquellos lenguajes que posibilitan la interacción del sujeto con el entorno.

⁵⁷ Un medio que, evidentemente, es también sociocultural.

un enfoque un poco diferente, desde un punto de vista educativo, a la situación teatral que plantea Bentley. Se podría formular así: *A* aprende interpretando o personificando a *B*; *C* aprende mirando; e incluso *B* puede aprender a través de lo que le cuenten *A* y *C*. Éste es el planteamiento desde el que se va a trabajar la confluencia del teatro y la educación: todos los participantes en el hecho teatral van a ser sujetos de aprendizaje aunque, evidentemente, los aprendizajes y la intensidad y características de los mismos van a ser diferentes en función del tipo de actividad teatral desarrollada y del nivel de implicación de cada uno en ella. Puede haber, como se verá, -y esa será una de las potencialidades educativas del teatro- muy diferentes y variadas formas de participar en los procesos educativos y de formación que se vehiculan a través del teatro.

La finalidad del teatro, globalmente considerado, es la escenificación del drama. Para realizar esta escenificación, el teatro recaba a toda una serie de profesionales: unos profesionales de la técnica y otros profesionales del arte, en el sentido clásico de técnica y arte presentado en la primera parte de este trabajo. Los primeros son todos los denominados oficios escénicos -eléctricos, tramoyas, regidor, utilero, etc.-, los segundos son el director, los diferentes diseñadores -escenografía, vestuario, etc.- y, sobre todo, los actores y actrices. Sin olvidar, como se ha apuntado, la presencia de los espectadores que serán quienes hagan posible el hecho teatral.

Cuando se piensa en actividades teatrales en el ámbito educativo suele haber una cierta tendencia a creer que todo se reduce o se centra en la interpretación, en lo que habitualmente se denomina dramatización, esto es, la teatralización de acciones y conflictos⁵⁸. Afortunadamente las posibilidades que brinda el uso del teatro educativo van mucho más allá. Al igual que el teatro profesional⁵⁹, cuenta con los diferentes oficios escénicos; también, con otras formas artísticas presentes en el hecho teatral -como la dirección, el diseño de la escenografía, la iluminación o el vestuario-; y, por último, con el público. Oficios, formas artísticas y público se constituyen como medio, como vehículo y, también, como contenidos específicos que posibilitan y generan todo tipo de experiencias y aprendizajes. Las personas que participan en procesos o actividades de teatro educativo pueden jugar alternativamente los papeles de artista, de técnico o de espectador. Esa es otra de las riquezas del trabajo teatral en las actividades de formación.

Hay que matizar, sin embargo, que la utilización del teatro en la educación no tiene porqué pretender ni la formación de técnicos ni la de artistas ni la de espectadores⁶⁰. Aunque es un hecho comprobado que este tipo de actividades y prácticas -especialmente cuando se trabaja con jóvenes- contribuyen a menudo a despertar en los participantes

⁵⁸ "Dramatizar -apunta Cañas- es dotar de estructura teatral a algo que, en principio- no la tiene (...) un hecho, una narración, un sueño, una canción" (1992, 49).

⁵⁹ Se distingue así, en este texto, la dramatización del teatro. Con la primera nos referimos a la acción de interpretar o representar. Con el segundo abarcamos el campo, sensiblemente más amplio, de los oficios, las técnicas y las otras formas artísticas que constituyen el denominado "teatro profesional".

⁶⁰ Una consecuencia habitual y, por supuesto, deseable de estas prácticas suele ser, precisamente, la de formar espectadores. Ubersfeld caracteriza muy bien la funcionalidad y el contenido de esta formación: "Resulta imprescindible que los individuos que se encuentren a ambas partes de ese "espejo" que es el escenario, hablen el mismo idioma (...) que el espectador "se eduque" (...) Una vez adquirida la estrategia semiótica -basada en la localización, identificación y jerarquización, de un modo sistemático y objetivo, de las unidades de significación y de su organización en determinados conjuntos- y gracias al análisis de los signos de la representación, el espectador podrá percibir los mecanismos que rigen y conforman la puesta en escena para llegar por fin a la meta final: **el placer intelectual de la comprensión, que no solo se basa en el acto de recibir, sino también, y sobre todo, en el hecho de participar**" (1997, 11).

intereses dirigidos hacia uno u otro ámbito. El teatro en la educación es ante todo un medio; un recurso, que puede posibilitar todo un mundo de aprendizajes y experiencias.

Hay que distinguir la "educación para el teatro" del "teatro para o en la educación" o, lo que es lo mismo, la "formación teatral o para el teatro" del "teatro educativo o formativo". En el primer caso lo que se busca es formar al artista, que desarrollará su arte de forma profesional en el mundo de la escena. Éste es el objetivo de los estudios de interpretación, dirección, iluminación y escenografía que, entre otros, se ofrecen en los Institutos de Teatro. En el segundo lo que se pretende es usar la dramatización y el teatro para ayudar a las personas a investigar, a descubrir, a experimentar, a practicar y, por último, a desarrollar toda una serie de capacidades y competencias de tipo personal, grupal y sociocultural. Y esto tanto en el campo de la educación escolar como en cualquiera de los ámbitos de la pedagogía social. Capacidades y competencias que, estarán indistinta o recíprocamente vinculadas con el arte y con la técnica y cuya función se orienta, mayoritariamente, hacia la expresión y la comunicación.

2.2 POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DEL TEATRO: EL APRENDIZAJE DRAMÁTICO

La definición clásica de Aristóteles en su *Arte Poética* de que el teatro –también el arte– es *la imitación de la naturaleza* pone el énfasis en la imitación –mímesis– de acciones y en su representación frente a un público. Pero éste es un enfoque que se queda corto para dar cuenta de la complejidad del teatro en la actualidad. Señala Mirza, que la de Aristóteles es una visión *logocéntrica y cartesiana del espectáculo teatral, aun en su descripción del mecanismo de la catarsis, de esa purga de las pasiones, por efecto del terror y de la conmiseración (o piedad) que siente el espectador frente a la acción del héroe* (2003, 62). Desde el helenismo hasta el siglo XX se produce en occidente un proceso de secularización y racionalización del teatro en el que desaparecen los elementos sobrenaturales pero quedan *fuertes componentes no racionales, como el canto, la danza, y el verso, además de la jerarquización creciente de lo sensorial* (Mirza 2003, 62).

Este planteamiento racionalizador comienza a ser puesto en cuestión por los trabajos de teóricos como A. Artaud⁶¹ que después influenciaron con sus escritos a buena parte de los autores dramáticos, los teóricos y los investigadores teatrales del siglo XX⁶². Nace así una tendencia hacia la ruptura del predominio de la racionalidad y del significado y, en consecuencia, de *la orientación logocéntrica, que en nuestra cultura gobierna la relación entre los diferentes sistemas de significación (verbal-visual-auditivo)*, (Finter, 1983)⁶³.

El nuevo teatro del siglo XX –y el nuevo arte– ya no busca solamente imitar o reconstruir miméticamente las acciones de los hombres a través de la representación, sino que va más allá. Lo que en realidad pretende es *dramatizar la formación del ser del hombre en y por el lenguaje en un teatro de exploración de «lenguajes escénicos, lenguajes cotidianos y lenguajes estéticos»* (Finter, 1983)⁶⁴.

El nuevo teatro se centra en la investigación de la condición humana y de su relación con el mundo y con el lenguaje. Se vuelve así *antidiscursivo y metafórico, (...) y apunta a las sensaciones y a la intuición (...); un teatro que apela al cuerpo, al gesto, al grito, al canto y a la danza como formas expresivas no codificadas, en espectáculos experimentales* (Mirza, 2003, 64).

A la imitación y a la representación, que señalábamos como elementos de confluencia entre la educación y el teatro, se añade ahora la investigación. Pero no cualquier investigación, sino aquella que tiene a la persona, al ser humano y a su "ser en el mundo" como sujeto de exploración, de estudio y de trabajo. El teatro o, mejor, la persona en el teatro participa

⁶¹ Ver, en especial, su obra (1978) *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa.

⁶² Entre ellos Inesco; S. Becket; J. Grotowsky; E. Barba; P. Brook.; T. Kantor, etc.

⁶³ Cit. Mirza (2003, 64).

⁶⁴ Cit. Mirza (2003, 64).

también de la *reflexividad*, un rasgo que Giddens atribuye a nuestra contemporaneidad personal e institucional⁶⁵. A través del teatro y la dramatización las personas podemos revisar y reflexionar de forma continua sobre aquello que somos y hacemos, esto es, sobre nuestra identidad y su manifestación en la acción y en la interacción. Es este bucle reflexivo, generado a través de la dramatización, el que posibilita el crecimiento personal, el aumento y la mejora de los propios recursos expresivos y comunicativos y, en definitiva, el fortalecimiento -*empowerment*- de cada uno de los participantes en la actividad teatral de formación. Boal lo expresa muy bien: *Descubriendo el teatro, el ser se descubre humano. El teatro es eso: el arte de vernos a nosotros mismos, el arte de vernos viéndonos!* (2002, 33).

2.2.1 El teatro en la educación

En el marco interpretativo que se ha dibujado hasta el momento, vamos a presentar las que, desde nuestro punto de vista, son las características o rasgos más destacables del teatro como texto o contexto vehiculador de aprendizajes:

- El objeto del teatro es la representación de situaciones humanas. En el teatro lo que se hace es crear o recrear *dramas*. Este término proviene del griego *drao*, que significa: acción, acción representada o gente en acción. Las personas, sus problemáticas y sus interacciones con los demás y con el entorno, constituyen la temática concreta del teatro. Esto significa tratar con la propia vida, con lo que está sucediendo, con lo que nos pasa. Éste es, sin duda, un rasgo muy motivador dado que se puede representar y, en consecuencia, observar, pensar, analizar, explorar y estudiar aquello que se está viviendo o se ha vivido.
- El teatro es siempre acción por lo que constituye una experiencia eminentemente práctica⁶⁶. El contenido de esta experiencia práctica, de esta acción, centro del que-hacer teatral, es el conflicto, como punto crítico a partir del cual se produce el descubrimiento, el crecimiento o el avance personal y/o comunitario en cualquiera de sus múltiples aspectos. Hablar del teatro educativo como práctica no supone obviar su dimensión teórica ya que, como señala Wenger *la distinción entre lo teórico y lo práctico se refiere a una distinción entre empresas y no a una distinción fundamental entre las cualidades de la experiencia y el conocimiento del ser humano* (2001, 72).
- El teatro es, ante todo, un medio de expresión y de comunicación, a través del cual las personas pueden descubrir y experimentar sus límites y posibilidades, tanto en el ámbito personal como en el de las interacciones sociales. El cuerpo es el único instrumento de expresión utilizado por el ser humano desde el mismo instante de su nacimiento y a lo largo de toda su vida y es el propio cuerpo el que se experimenta y se pone en juego en las acciones teatrales.
- El teatro divierte al mismo tiempo que educa y ese es, desde nuestro punto de vista, uno de los rasgos que lo hacen especialmente apropiado para las actividades de formación. De hecho, coincidimos con Marcuse cuando señala -al contrario de lo que a menudo se piensa o se supone- que *el entretenimiento y el aprendizaje* {no solo}

⁶⁵ "La reflexividad de la modernidad alcanza al corazón del yo (...) el yo se convierte en un "proyecto reflejo" (...) en las circunstancias de la modernidad el yo alterado deberá ser explorado y construido como parte de un proceso reflejo para vincular el cambio personal y el social" (Giddens, 1997, 49).

⁶⁶ Toda *práctica* -tal y como la entiende Wenger- supone hacer algo en un contexto histórico y social, cosa que otorga una estructura y un significado a todo aquello que hacemos. Es en este sentido que apunta que *toda práctica es una práctica social* (2001,71).

II Ponencia: "Los lenguajes de las artes: escenas y escenarios en educación"

no se oponen {sino que} el entretenimiento puede ser el modo más efectivo de aprender (1990, 97)

- El teatro es, antes que nada, una experiencia personal y grupal. Esta es razón suficiente para que se manifieste como un instrumento formativo al servicio del crecimiento, el desarrollo y la autonomía progresiva de las personas y las comunidades.
- El teatro es un punto de encuentro, de descubrimiento e interacción para las personas, más allá de su edad, profesión o género. El teatro es inter y multigeneracional. En él cada cual puede encontrar su sitio y su función. Como ya hemos avanzado, en el teatro educativo es posible interpretar como un actor o una actriz; dirigir como un director; construir la escenografía como un carpintero o un tramoya; diseñar las luces como un iluminador; hacer la producción de una obra como un productor o un administrador; pintar el decorado como un artista o como un pintor; escribir los diálogos como un autor y muchas otras posibilidades derivadas de la cantidad de profesiones que participan en el espectáculo teatral⁶⁷.
- El teatro, como instrumento de formación, es válido para el hombre en general porque es válido para todas las etapas de su desarrollo. En cada una de ellas tendrá unos objetivos predeterminados, habrá un estilo específico de hacer, y unas técnicas más adecuadas con relación al momento evolutivo⁶⁸.
- El teatro manifiesta un marcado carácter integrador. El poder de integración proviene del hecho que el teatro –como apuntaba Ubersfeld– es suma de muchos otros lenguajes (palabra, gesto, sonidos, colores, imágenes, formas, etc.).
- Desde un punto de vista educativo el teatro puede ser, al mismo tiempo, un hecho artístico, una creación colectiva y una experiencia de aprendizaje colaborativo en la que cada cual juega o desarrolla su papel y su función, realizando, de esta manera, su particular aportación a la construcción colectiva.
- Las acciones dramáticas se basan en la capacidad para encarnar o desarrollar un papel o un personaje dentro de una situación ficticia. Esta situación se rige por el principio del juego simbólico, por el "como si...", que es una técnica que permite la suposición de sujetos, hechos y lugares simbólicos. De lo que se está hablando es de la que consideramos como una de las funciones básicas de cualquier aprendizaje: la transferencia. Toda representación supone no sólo una simulación, sino también una transferencia de actitudes, conocimientos y procedimientos entre situaciones o roles⁶⁹.
- Las acciones dramáticas posibilitan el uso simbólico del espacio y de los objetos. Desde el punto de vista formativo esto significa que favorecen y estimulan la capacidad de transferencia; la flexibilidad y la adaptación personal a situaciones nuevas; y el desarrollo de la imaginación y la creatividad de las personas.

⁶⁷ Para ver cómo se puede trabajar todas estas posibilidades ver Úcar, 2000.

⁶⁸ En Úcar 1992a: 25, 26 están descritas las características de una poética de teatro para niños, para adolescentes, para adultos y para gente mayor.

⁶⁹ "Paradójicamente, el comediante es a la vez productor y producto en el campo de los signos; es el pintor y su lienzo, el escultor, su modelo y su obra. Es el origen de todas las paradojas; está ahí y convoca a un personaje ausente, es el maestro de la palabra-mentira, mientras se espera de él que sea "sincero" (1997, 169).

- La acción dramática tiene en los procesos de identificación y en la catarsis uno de sus elementos más formativos⁷⁰, dado que, al igual que los juegos, posibilita la vivencia de experiencias vicarias.
- El teatro puede ayudar a las personas a desbloquear las inhibiciones naturales, traumas y represiones que rodean a las personas en la vida cotidiana, facilitándoles la adquisición de confianza en sí mismo y en los otros⁷¹.

En general se puede decir que el objetivo fundamental del teatro es proporcionar experiencias, instrumentos y recursos que permitan a las personas explorar y ampliar el número y la calidad de sus propios registros expresivos y comunicativos con el objeto de enriquecer y mejorar su visión de la realidad y del mundo.

2.2.2. El aprendizaje dramático

Si es cierto que el teatro en la formación puede posibilitar todo un mundo de aprendizajes, eso, en principio, no lo diferenciaría de otras disciplinas o prácticas que pueden confluir también en el ámbito de lo educativo. Aquello que diferencia al teatro y le otorga su singularidad es, precisamente, su capacidad de generar aprendizajes dramáticos.

Son aprendizajes dramáticos todos aquellos derivados de la asunción e interpretación de roles en una situación dramatizada. Estos aprendizajes, que pueden ser individuales y colectivos, se constituyen como el camino metodológico que el teatro proporciona para conseguir los objetivos que, en general, persiguen los procesos educativos y de formación. Se podría afirmar que uno de los objetivos procedimentales básicos de los procesos de teatro educativo radica en posibilitar que las personas, los grupos y las comunidades desarrollen, adquieran o experimenten aprendizajes dramáticos.

A través de la puesta en juego de procedimientos, técnicas y recursos teatrales por parte de los educadores –sean o no docentes- es posible crear un clima que invite, estimule y propicie la realización de aprendizajes dramáticos por parte de los participantes.

La gran potencialidad pedagógica del teatro para posibilitar aprendizajes dramáticos deriva, desde nuestro punto de vista, de tres características:

- a) El teatro supone y propone una implicación de la persona como un todo armónico (cuerpo, mente, sentimientos y emociones) sin las eliminaciones y segmentaciones que se producen en muchas acciones de la vida cotidiana. De hecho, el teatro hace algo más: sensibiliza a las personas frente al mundo afectivo y no racional y les ayuda a integrarlo o a relacionarlo con el tipo de racionalidad -fundamentalmente técnica- en que se sustenta nuestra sociedad actual. La concepción del sujeto en el teatro coincide con los planteamientos más actuales en relación a la cognición: las personas perciben e interpretan –conocen- con todo su cuerpo como totalidad primordial no fragmentada.

Si toda práctica es un proceso de aprendizaje (Wenger, 2001, 74) y toda experiencia *porta en sí misma incorporada su lección*, está claro que el teatro

⁷⁰ Para ampliar ver Úcar, 1992, 20,21.

⁷¹ Aunque en ningún caso nos referimos al uso terapéutico del teatro en educación si que es posible que, en más de un caso, aquel pueda actuar como elemento detonador, o incluso diagnóstico. Hay que destacar que, también en el ámbito del crecimiento personal el teatro se muestra como una herramienta apropiada. En los últimos años se ha desarrollado la *escenoterapia* – ver Cabre, 2002- o el *Drama Therapy*. La *Nacional Association for Drama Therapy* define esta metodología de la intervención como “el uso sistemático e intencional del proceso dramático/teatral para la integración física y el crecimiento personal” (2002,1).

proporciona elementos apropiados para generar aprendizajes integrales que sean realmente significativos. El teatro pretende crear escenarios en los que las experiencias se constituyan como un tejido en el que el conocimiento y el sentimiento se hallen indisolublemente tramados. Ese es, de hecho, el punto de partida de la creación teatral y de los consiguientes aprendizajes dramáticos. Mirza lo expresa muy bien: *el espacio de la creación teatral es hoy un espacio ritual en el que, a través de múltiples y contradictorios procesos de identificación, se cruzan lo racional y lo irracional, lo consciente y lo inconsciente, lo individual y lo colectivo, la identidad y la alteridad, para explorar sus formas expresivas y crear -en medio de la fractura y la desorientación- un espacio de tensiones que convoque la inasible imagen del hombre contemporáneo* (2003, 68).

El teatro cuenta, por otra parte, como metodología educativa, con la potencialidad de permitir a las personas trabajar con su inconsciente. En el teatro se enfrenta a la persona con las propias contradicciones, con sus miedos y sus complejos y se busca, con este enfrentamiento, que aquélla se proporcione a sí misma los instrumentos, los recursos y los medios adecuados bien para superarlos, bien para aprender a convivir con ellos.

b) La puesta en juego de los propios recursos expresivos y comunicativos de manera que conduzcan a las personas al autoconocimiento y al autodescubrimiento de los propios límites y posibilidades. El teatro es un campo de pruebas donde los individuos pueden experimentar y jugar con la creatividad propia y ajena. Desde un planteamiento procedimental los participantes intentan dentro de una situación lúdica o formativa, previamente aceptada, pensar en sus interpretaciones y comprenderlas, analizando sus experiencias en la posterior puesta en común. En los procesos de teatro educativo se aprende a través de la propia experiencia, no por un proceso puramente intelectual. Brecht decía que *una característica de los medios teatrales es la transmisión de conocimientos e impulsos de una forma placentera*; -y señalaba así mismo que- *la profundidad del conocimiento y del impulso corresponde a la profundidad del disfrute* (1970, 329).

c) La puesta en práctica de conductas interactivas -de la misma forma que en el juego⁷²- sin peligro para la propia identidad física y psicológica. Esto comporta conocer y ampliar considerablemente el número de registros comunicativos e interactivos de las personas. Como apunta Ubersfeld, *el teatro convoca y desactiva otro tipo de angustia, el de las relaciones humanas, el de la relación con el otro que puede destruirme y devorarme, con el otro que es más poderoso que yo, o más fuerte. El teatro es también el placer de una relación humana mostrada sin sus peligros y puesta a distancia* (1997, 339).

El teatro y la dramatización posibilitan la observación de las reacciones de los demás (espectadores, grupo, comunidad, etc.) frente a las conductas propias, ajenas e interactivas mostradas en las prácticas. En las experiencias teatrales, a diferencia de otros tipos de observaciones de la vida cotidiana o del quehacer científico, la persona se somete a la observación voluntariamente. El feed-back obtenido mediante estas observaciones enriquece el autoconocimiento y la capacidad relacional de las personas. *El placer del teatro -dice Ubersfeld- es el de tocar con el dedo (pero tocar de lejos) todo lo que da miedo o ha dado miedo al niño* (1997, 339)⁷³.

Hay que construir los espacios educativos -señala Meirieu- como espacios de seguridad. *Un espacio de seguridad es, ante todo, un espacio en el que queda*

⁷² No hay que olvidar que las prácticas de dramatización, cuando son realizadas con niños pequeños suelen denominarse "juego dramático", precisamente para enfatizar todavía más esa dimensión lúdica.

en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva el juego de las expectativas recíprocas y se posibilitan asunciones de roles y riesgos inéditos (1997, 81). Parece que este autor se refiera no tanto al aula o a los espacios de aprendizaje cuanto a la práctica teatral y a los consiguientes aprendizajes dramáticos. Se podría decir que el trabajo sobre la experiencia dramática se produce en un espacio de aprendizaje "desdramatizado", esto es, sin otros juicios y valoraciones que los del propio sujeto del aprendizaje.

2.3 DRAMATIZACIÓN Y TEATRO EN LA ESCUELA: EL ESCENARIO CLÁSICO

En los inicios del siglo XXI existe ya una larga tradición del teatro con niños o del teatro escolar. Se suele citar como fundadora a la Compañía de Jesús y al denominado *Teatro Jesuita* que inicia su andadura en el año 1551⁷⁴. Cinco años más tarde existen ya en Europa más de 30 escuelas jesuitas donde se realizan estas prácticas. Es también en estos años cuando estas prácticas llegan por primera vez a nuestro país (Macià, 2002, 8).

La verdadera explosión del teatro escolar se produce en España a lo largo de las décadas del 70 y 80 y es recogida por la LOGSE en el año 1990 al introducir, por primera vez, la Dramatización en el currículum escolar⁷⁵. En la Ley de Calidad no aparecen ni el término teatro ni el de dramatización. En la Educación Primaria puede inferirse que éstos se hallan en el Artículo 15 que señala en uno de sus objetivos que los niños y niñas han de: *k) Iniciarse en la valoración y en la producción estética de las diferentes manifestaciones artísticas, así como en la expresión plástica, rítmica y vocal*. Y también en el Artículo 16, donde plantea la Educación Artística como una de las áreas a cursar. En la Educación Secundaria, se ha de inferir, también, en el Artículo 23 que plantea como objetivo que los adolescentes tienen que *k) Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural*. Como puede observarse la presencia del teatro en nuestro Sistema educativo es más bien poca.

Macià analiza la presencia y las características de la dramatización y el teatro en la educación escolar a través de unas fichas de contenido elaboradas a partir de 36 libros⁷⁶ publicados en España entre el 1963 y el 1997. Entre las muchas conclusiones aportadas hay algunas que nos parecen especialmente interesantes. Apunta, en primer lugar, la imprecisión, el confusio nismo y el poco rigor que caracteriza el uso del lenguaje y de términos como creatividad, libertad o espontaneidad que, habitualmente, suelen ir asociados a la dramatización y el teatro (2002).

⁷³ "En el reducido espacio del área de juego, el espectador puede vivir esta experiencia como exorcismo o como ejercicio. La experiencia teatral es un modelo de reducidas proporciones. Como tal experiencia permite hacer un ahorro de la propia experiencia vivida; exorciza, hace vivir por procuración emociones y pulsiones reprimidas por la vida cotidiana: asesinato, incesto, muerte violenta, adulterio, blasfemia; todo lo prohibido se hace presente en escena. Y el dolor y la muerte son dolor y muerte a distancia; banalidades, estamos en el terreno privilegiado de la catarsis. (...) Pero el modelo reducido es también una herramienta de conocimiento. Transformar como hace el teatro lo insignificante en significativo (...) es dar o darse el poder de comprender el mundo antes de transformarlo" (Ubersfeld, 1989, 210).

⁷⁴ Con la representación de una tragedia en el colegio Marmentino de Messina

⁷⁵ Son, sin embargo, las propias C.C.A.A. las que han de ubicar esta materia en el currículum. En este sentido hay que señalar que la mayor parte de ellas sitúan la Dramatización en el Área de Expresión Dinámica y Artística mientras que en Cataluña se coloca en el Área de Educación Física y se vincula a la Expresión Corporal.

⁷⁶ sobre el teatro, la educación y, en general, el teatro escolar.

Apunta también que, en relación a la conceptualización de la dramatización y el teatro, una de las principales preocupaciones de los teóricos de la dramatización en la escuela es, precisamente, diferenciarla del teatro convencional. Una vez analizadas las diferencias que los autores establecen entre una y otro⁷⁷ esta autora concluye que el teatro con el que se compara la dramatización se plantea desde una *visión* {que es} o bien *anacrónica y ya prácticamente extinguida* o bien *sumamente parcial* porque -entre otras cosas- *no contempla la complejidad de un arte dramático que se ha caracterizado, a lo largo del siglo XX, por una ampliación constante de sus recursos y formas de creación* (2002, 113). Lo que resulta preocupante de esta conclusión es que buena parte de la bibliografía que esta autora trabaja, por no decir toda, es la que normalmente manejan los docentes que trabajan el teatro en la escuela.

La última conclusión que se presenta está íntimamente relacionada con las dos anteriores. La mayor parte de los libros analizados están escritos bajo los presupuestos de la "nueva pedagogía" que se abre paso en los países occidentales en las décadas de los 60 y 70 del pasado siglo. Esta pedagogía predica la necesidad de resituar al niño en un ambiente de libertad prácticamente absoluto con el objetivo de potenciar (...) su espontaneidad, creatividad, placer y, en algunos casos, la "naturalidad" sin una previa delimitación de estos conceptos tan etéreos (2002, 97).

Señalar, para terminar, que estos datos de la investigación se ven plenamente confirmados por el diagnóstico, más bien desalentador, que elabora la *Conferència Nacional d'Educació de Catalunya* en relación a las enseñanzas artísticas. En sus conclusiones sobre dichas enseñanzas señala, entre otras cosas, que *han sido concebidas tradicionalmente como mucho más próximas a los procesos de expresión que a los de conocimiento* (2002, 1)⁷⁸.

2.4 LOS NUEVOS ESCENARIOS: EL TEATRO EN EL ÁMBITO DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

El teatro es una forma de conocimiento y debe ser también un medio de transformar la realidad.

(Boal, 2002, 24)

Una de las principales riquezas formativas del teatro en general y de la dramatización en particular radica en la versatilidad que manifiestan a la hora de posibilitar formas de trabajo educativo. Y esto tanto en el campo de la educación escolar como en el de la

⁷⁷ Normalmente en un cuadro de dos columnas, una para la dramatización y otra para el teatro. Ver, a modo de ejemplo, Eines/Mantovani, 1980; Motos/Tejedo, 1987.

⁷⁸ Otras conclusiones interesantes de esta Conferencia son: "Esta inercia histórica hace que social y culturalmente sean percibidos, de manera general, como unos lenguajes no instrumentales, muy alejados de los lenguajes clásicos imprescindibles, como pueden ser las matemáticas o la lengua y demasiadas veces asociados de manera recurrente e injustificada al entretenimiento, a la anécdota festiva y folklórica o a la manualidad (...) Se explota poco la potencialidad transversal de los lenguajes artísticos entre ellos y entre los otros lenguajes instrumentales (...) Parece clara que una transversalidad efectiva de los lenguajes artísticos ha de pasar obviamente por el reconocimiento de su especificidad y su valor como lenguajes instrumentales (...) Hay un desaprovechamiento de las sinergias artísticas, una falta de diálogo y cooperación entre los docentes de las especialidades y poca imaginación y creatividad en el momento de planificar y diseñar los medios para lograr los objetivos curriculares" (2002, 1).

pedagogía social⁷⁹. Dicha versatilidad genera una extraordinaria variedad y heterogeneidad de formas que dibujan un territorio de actividades de formación que resulta, sobre todo en el ámbito socioeducativo, muy difícil de delimitar. Formas que vienen derivadas de toda una serie de factores que se combinan para producir esa diversidad de experiencias educativas a las que hemos aludido. Presentamos algunos de esos factores:

a) *Los objetivos perseguidos*. En las actividades de formación la dramatización y el teatro pueden ser usados –por citar algunos ejemplos– para aprender o transmitir contenidos⁸⁰; para posibilitar el cambio de actitudes⁸¹; para mejorar la cohesión o, en general, el desarrollo de un grupo o una comunidad⁸²; para divertirse o entretenerse⁸³; para emanciparse o superar situaciones de opresión⁸⁴; para mantener la tradición o celebrar acontecimientos religiosos⁸⁵; para resolver problemas entre colectivos o grupos⁸⁶; para formar directivos o cuadros de una empresa⁸⁷; para aprender sobre el propio grupo y hacerlo evolucionar; para elaborar leyes de forma comunitaria⁸⁸; para aprender a improvisar, a competir o

⁷⁹ A menudo se utiliza el concepto de *Animación Teatral* para referirse a todas aquellas prácticas que en el ámbito socioeducativo, usan o se fundamentan en el teatro. En este marco se usan dos criterios para delimitar aquellas experiencias que son animación teatral: a) *En el marco de la Democracia Cultural persigan el empoderamiento de los participantes*. b) *Generen o posibiliten procesos de creación cultural a través de procedimientos, técnicas o recursos teatrales*. (Úcar 2000, 235)

⁸⁰ Que en función del ámbito pueden ser escolares, empresariales –ventas por ejemplo– de salud, etc.

⁸¹ Por ejemplo, a través de las técnicas de *role-playing* que implican la asunción e interpretación de papeles.

⁸² Sería el caso del teatro popular o del teatro como metodología para la educación de adultos. Ver al respecto Vega, 1986; Muñoz, 1992

⁸³ Sería el caso de la utilización del teatro en el marco de un proyecto de tiempo libre con las personas mayores.

⁸⁴ Son las experiencias del denominado *Teatro del Oprimido*. Desarrollado por el director de teatro brasileño Augusto Boal durante la década de los 50-60. Ha constituido un esfuerzo por transformar el teatro de forma que el monólogo de los actores frente al público, en las representaciones tradicionales, se convirtiera en un diálogo entre la audiencia y el escenario. Su teatro es un teatro interactivo. En él, el diálogo, el pensamiento crítico, la acción y la diversión se conjugan para ayudar a las personas, grupos y comunidades a dar respuestas a sus propias necesidades y problemáticas. A lo largo de los años Boal, que fundamenta buena parte de su trabajo en la teoría de P. Freire, ha desarrollado todo un arsenal técnico propio. Son ya clásicas las técnicas del *teatro-forum*; *Teatro-imagen*; *Teatro Invisible*; *Teatro legislativo*. Para ampliar ver Boal, 2002.

⁸⁵ Sería el caso de las Pasiones de Cristo o Belenes vivientes.

⁸⁶ En el año 2002 en Francia la asociación *Mediations Citoyens Relais Schebba* puso en marcha un proyecto socioeducativo titulado *Les résistants de Marseille ou habitants/police, comment dialoguer ensemble?* Este proyecto involucraba a unos veinte participantes entre jóvenes y adultos de ambos sexos, madres de familia y policías en formación de l'Ecole National de Police y se desarrolló durante 9 meses. (Documento policopiado)

⁸⁷ Algunos ejemplos del uso de teatro como vehículo de formación en la empresa pueden verse en:

<http://www.rauldeorofino.com/espanhol/empresa.htm>

<http://www.canarepe.com.br/teatroempresa.htm>

http://www.laempresafamiliar.com/web/formacion/teatro_de_empresa.html

⁸⁸ Es el caso del denominado *teatro legislativo*. Es una modalidad de teatro-forum creada por Augusto Boal en su Centro de Teatro del Oprimido de Río de Janeiro. El objetivo de este teatro es la produc-

II Ponencia: "Los lenguajes de las artes: escenas y escenarios en educación"

a responder de forma rápida a retos creativos⁸⁹; para sensibilizar a la población frente a determinadas problemáticas y para ayudar a integrarse a los marginados, a los discapacitados o a los enfermos⁹⁰ entre muchos otros.

b) La edad de los participantes. Ni el teatro ni el trabajo teatral tienen edad. Todas las edades: niños, jóvenes, adultos, personas mayores y comunidades⁹¹ en general, pueden utilizar el teatro como vehículo de aprendizaje. Las técnicas empleadas, los objetivos perseguidos, los procesos desarrollados y, por último, el mismo trabajo del educador variarían en función de la edad de las personas que participan en la actividad de formación.

c) Las características de los participantes. El teatro y la dramatización se trabajan a menudo, en el ámbito de la educación no formal, con colectivos de personas que, independientemente de su edad, están agrupadas por compartir una o varias características determinadas. Grupos, barrios o comunidades con un bajo nivel de desarrollo utilizan, por ejemplo el teatro, como vehículo para la concienciación de la propia situación y para la activación y dinamización de sus miembros⁹². También en el caso de personas que padecen una enfermedad, una situación de marginación o una discapacidad, el teatro puede jugar un importante papel para vehicular procesos de integración⁹³.

d) Las técnicas o procedimientos utilizados. La gran variedad de técnicas y métodos disponibles puede generar formas muy diferentes de trabajo. Tanto si se utiliza una en concreto –el maquillaje, por ejemplo– como si se combinan; eso, siempre también, en función de la edad o características de los participantes y de la propia forma organizativa que adquiera la actividad de formación⁹⁴.

ción de propuestas legislativas, jurídicas o políticas a partir de la intervención del público en los espectáculos durante las sesiones de teatro forum. Se trata de crear una democracia más fuerte; es un método para involucrar al pueblo y un experimento en torno al potencial del teatro para generar cambio social.

⁸⁹ Son las experiencias del llamado *Teatro deportivo* o *Match de improvisación*. Consiste en un juego teatral colectivo que se desarrolla a través de un reglamento muy preciso. En él dos equipos se enfrentan y compiten realizando improvisaciones teatrales a partir de unas tarjetas y unos reglas de juego, en un espacio y durante un tiempo determinado, mientras el público asistente es parte activa del espectáculo. Para ampliar ver Laferrère, 1993; Vío, 1996.

⁹⁰ Son las experiencias teatrales del denominado *Teatro social*. Para ampliar se puede consultar el N° 13 de la revista *Educación Social* (1999), que edita el Institut Pere Tarrés que estaba monográficamente dedicado a este tema.

⁹¹ En este último caso nos referimos, por ejemplo, a las *Pasiones* o a los *Belenes vivientes* que se desarrollan por toda nuestra geografía y que suelen implicar a comunidades, barrios o pueblos enteros.

⁹² Es el caso del denominado "*teatro para el desarrollo*". En África está siendo especialmente adecuado para trabajar sobre el problema del SIDA, la situación de la mujer, el cuidado de los niños, el aprendizaje de técnicas de granja y, en general, para todo aquello relacionado con los derechos humanos.

⁹³ Sería el caso del ya citado *Teatro Social*

(*) Elaborado por C. Pereira.

⁹⁴ Una nómina de técnicas adaptadas al trabajo educativo puede verse en Úcar, 1992. También en Boal, 2002.

e) Las formas organizativas que asuma la actividad o la propia metodología de intervención. La manera en que se organiza la actividad formativa o la metodología seguida genera también formas de trabajo educativo o socioeducativo muy diferenciadas. Desde el grupo clase, que prepara el montaje de una obra de teatro, sea a partir de un texto, o de sus propias experiencias⁹⁵, hasta un taller de teatro⁹⁶ que se ofrece en, por ejemplo un ateneo o un centro cívico, pasando por las campañas de animación teatral que se desarrollan por toda una zona territorial delimitada⁹⁷.

Ya sea en escenarios clásicos o en los nuevos escenarios que aporta la contemporaneidad y ya sea, también, jugando el papel de técnicos, de artistas o de espectadores, el teatro y la dramatización se manifiestan como medios y recursos muy apropiados, por formativos y divertidos, para ayudar a las personas a ser protagonistas conscientes y responsables de su propia vida y de su entorno.

⁹⁵ Por ilustrar: en Cañas, 1992, puede observarse un buen ejemplo de como trabajar dicho montaje en el aula.

⁹⁶ A juzgar por la cantidad de talleres de teatro que se ofrecen –sobre las temáticas más diversas- ésta parece ser una de las formas organizativas más comunes en el ámbito del teatro educativo.

⁹⁷ Un buen ejemplo se puede observar en Ventosa y Jerigonza Animación, 1990. En este trabajo se relata una campaña de animación teatral que con el patrocinio de la Diputación de Salamanca se desarrollo en más de 30 pueblos de esta provincia.

3. EL CINE, NUEVO ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN (*)

...El arte del cine... quiere ser objeto digno de vuestras meditaciones: reclama un capítulo en esos grandes sistemas en los que se halla de todo, excepto del cine.

(Balazs, 1981)

Ortega definía su identidad uniendo su individualidad y su *circunstancia*. Nos advertía que no es posible comprender a una persona aislada de su tiempo, de su espacio, de su entorno cultural y social, en una palabra, de su *escenario*. Las ideas, las emociones, los deseos, la personalidad de un ser humano quedan de tal manera enmarcados por su escenario que hubieran sido distintos de haber sido otro. Y, si en lugar de fijarnos en la personalidad, lo hacemos en la educación, será lógico asumir que también hay que considerarla inseparable de la circunstancia, del escenario donde se hará realidad. Para ello, con ser importante, no se trata sólo de tener en cuenta la influencia de ese escenario a fin de aprovecharlo a la hora de lograr nuestro objetivo educativo o de contrarrestarlo si prevemos que lo dificultará; se trata fundamentalmente, volvamos a Ortega, de tener presente que la personalidad del educando se ha conformado –y se continuará conformando– a partir de su escenario.

Por eso nos parece un acierto que, cuando se aborda en este XXII SITE el tema de los *Otros lenguajes en educación*, quizás con el deseo de acercar nuestra reflexión a campos que atendemos en menor medida por considerarlos no esenciales, se haya dedicado una ponencia a *Los lenguajes de las artes* y precisamente se hable de él como *escenas y escenarios en educación*. Se nos está ofreciendo la posibilidad de tomar conciencia sobre la importancia que tienen en la personalidad del educando y en su educación.

A nosotros nos toca destacar el papel del cine como nuevo escenario de la educación. Si el cine tiene una influencia cierta en la vida de los adultos de nuestras sociedades, esta influencia crece a medida que va descendiendo la edad. El cine, por su enorme capacidad comunicativa, influye, impresiona, conmueve a la mayoría de las personas que aceptan exponerse a su influencia. Pero los actuales niños y jóvenes han nacido en un mundo fundamentalmente audiovisual que a través de la televisión ha sido su *ecosistema*, su medio ambiente, su escenario. A pocas cosas, quizás a ninguna, le han dedicado tanto tiempo, tanta atención, tanto interés. Con frecuencia, la omnipresencia de lo audiovisual en nuestra actual civilización se ve como algo negativo por parte de quienes consideran que la palabra, en lugar de la imagen, es el camino que ha de facilitar el pensamiento y la reflexión. Pero nosotros queremos reconocer, en primer lugar, que lo audiovisual es el medio en el que han crecido los actuales niños y jóvenes; en segundo lugar, que el cine ofrece una posibilidad de superar el aislamiento y las limitaciones en las que se desenvuelven la vida de muchos niños actuales, abriéndoles una ventana a otros mundos reales o imaginados; y, en tercer lugar, que el cine le da al educador la oportunidad de preparar a los niños y a los jóvenes para el mundo en el que han de vivir; de hacer presente en la educación casi todo lo que existe en ese mundo a través de su representación cinematográfica; de servirse del cine para abordar de una forma viva la educación en valores; y, sobre todo, de aprovechar el cine, por su conexión con la emoción, con el sentimiento, con la belleza, con el arte, para no olvidar que la educación ha de proponerse ser integral, que la meta de la educación es la persona total, como un todo en el que se integran todas sus facetas. (Colectivo Drac Mágic, 1995, 8-9; Corominas, 1999; Martínez y Bujons, 2001; Ortigosa, 2002, 167-168)

En estas páginas, sobre *El cine como nuevo escenario de la educación*, trataremos de hacer una breve consideración acerca de lo que es el cine y sus principales características al objeto de entender mejor su realidad y sus posibles influencias para la educación; nos detendremos, a continuación, en la relación entre cine y educación, en los aspectos de la educación en los que el cine puede ser un instrumento de trabajo más válido, y en el cine

como medio privilegiado para abordar la educación integral; finalmente, y como conclusión, intentaremos señalar el lugar que debería ocupar el cine en nuestro sistema educativo.

3.1. CÓMO ENTENDER EL CINE DESDE LA EDUCACIÓN

En realidad, es el recuerdo de la sala de cine en sí misma la que viene a mi mente. Recuerdo que de niño me llevaban al cine mi padre, mi madre o mi hermano y que mi primera sensación fue la de penetrar en un mundo mágico: la alfombra mullida, el olor a palomitas de maíz frescas, la oscuridad, la sensación de seguridad y sobre todo de estar en un santuario: todas estas cosas evocan en mi memoria una iglesia. Un mundo de sueños. Un lugar que provocaba y agrandaba nuestra imaginación.

(Scorsese, 2000, 49)

El testimonio que reproducimos de Scorsese nos parece más contundente que la mejor argumentación que pudiésemos construir. Cualquier persona con un mínimo de sensibilidad hacia la infancia y hacia la educación, tendrá que rendirse ante el enorme valor del cine en el mundo del niño. Por eso, apoyándonos en esas palabras y en cuanto hemos ido expresando en el párrafo anterior, se entenderá que no admitamos que los educadores exhibamos la ignorancia o la desconsideración como actitudes ante el cine. Consideramos que son otras actitudes que impone la lógica: *comprender el cine, valorar el cine, aprovechar el cine, amar – temer – combatir el cine*. Y creemos que explican nuestra postura algunas notas del cine que quisiéramos brevemente exponer (Furter, 2002, 93-103; Tarkovski, 2002, 81).

En nuestra época, estamos tan acostumbrados a ver enormes desarrollos y transformaciones en un espacio breve de tiempo que podemos no concederle la importancia merecida al del cine en nuestra sociedad. Hace ahora algo más de cien años, surgió con la apariencia de ser no más que una mera distracción de barraca de feria, algo curioso que se apoyaba en algún tipo de técnica entre hábil y engañosa con la que sorprender y seducir a personas sencillas, sugestionables, poco formadas (Gubern, 1995; Morin, 1961; Reimer, 1991; Richmond, 1991). En este sentido, al cine le costó (¿todavía le cuesta?) superar los prejuicios de las personas cultas, desconfiadas con respecto a lo popular, que mantenían sus preferencias hacia la literatura y las artes ya consagradas, mientras que veían las películas como un mero pasatiempo intrascendente, sin valor formativo ni cultural. El cambio que se ha operado desde aquellos comienzos ha sido espectacular y la autoridad de Arnold Hauser (1985, 289-293) nos permite calificar al cine como un arte que por primera vez llega a ser *plenamente social*. En efecto, el cine ha demostrado la capacidad del arte – y precisamente por ser arte– para llegar a toda la población, al margen de su formación o edad y en las más diversas latitudes y culturas de la tierra. A no ser que estemos dispuestos a prescindir del fenómeno más importante y compartido de nuestra cultura, no se puede hablar de la del siglo XX, –y todo hace pensar que en el presente siglo no cambiará el valor de este aserto–, sin el cine.

Es fácil comprender que un fenómeno tan importante encierra dentro de sí la pluralidad (hay *más de un cine*) y la diversidad (hay muchas *formas* de cine). El cine es una manifestación artística y una industria; un medio de comunicación y un negocio; un instrumento de divulgación de conocimientos y aprendizajes con funciones formadoras, educadoras y un entretenimiento que no renuncia a recurrir a lo más vulgar y hasta

degradante (Jarne, 2002, 7). Importantes directores nos ayudan a comprender esta diversidad que encontramos –sin ánimo de ser exhaustivos– en la brutal sinceridad de Francis Ford Coppola⁹⁸, el compromiso social de Ken Loach⁹⁹, el sentido de la narración intensamente dramática de Alfred Hitchcock¹⁰⁰, la transmisión de proximidad y calor humano de Jean Renoir¹⁰¹, la búsqueda de un mundo diferente donde la comunicación y el entendimiento no sean utopías de Luis Buñuel¹⁰², o incluso el deseo de educar de Eric Rohmer¹⁰³. Pocas veces pensadores y artistas han tenido a su alcance un medio tan poderoso para transmitir sus proyectos y anhelos a condición de conseguir el apoyo de un productor o, lo que viene a ser lo mismo, la aceptación del público. Y, cuando éste se logra, el cine resucita el gran milagro que alcanzaron algunas tragedias griegas, convertirse en un espacio donde la sociedad se habla, se escucha, se critica, se acepta, se premia o se castiga por la vía interpuesta de los actores, de los *protagonistas*, de los personajes que actúan, *luchan* en representación nuestra.

¿Pero qué tiene el cine para lograr lo que tan esquivo resulta a pensadores, artistas, educadores, moralistas o políticos? Digamos, en primer lugar, que el cine es divertido, atractivo, fascinante hasta conseguir las máximas preferencias como de forma tan gráfica

⁹⁸ "Matar es nuestro negocio y nuestro negocio va bien". Francis Ford Coppola (www.imdb.com/Name?Coppola,+Francis+Ford-52k)

⁹⁹ "Yo creo que hay que contar historias que merezcan la pena contar. Un buen punto de partida es que todas las personas tienen derecho a una vida digna, desde la cual puedan contribuir a su propia sociedad y que no sean marginados, ni excluidos. Todo el mundo tiene derecho a contribuir a la sociedad a través de su trabajo, pero esto no significa que se les explote". ("Derechos Humanos y Cine". Documental. En Canal Plus, Madrid, 1998)

¹⁰⁰ "Rodar películas significa para mí, antes que nada, contar una historia. Esa historia puede ser inverosímil pero nunca debe ser banal. Es preferible que sea dramática y humana. El drama es una vida de la que se han eliminado los momentos aburridos. Después la técnica entra en juego y, en esto, soy enemigo del virtuosismo. La técnica se debe añadir a la acción. No se trata de colocar la cámara en un ángulo que provoque el entusiasmo del operador jefe. La única cuestión que me planteo es saber si la instalación de la cámara en tal o cual sitio dará a la escena su fuerza máxima. La belleza de las imágenes, la belleza de los movimientos, el ritmo, los efectos, todo debe someterse y sacrificarse a la acción". Alfred Hitchcock (www.bfi.org.uk/nationallibrary/collections/bibliographies/hitchcock.pdf)

¹⁰¹ "Lo que para mí cuenta no es hacer una obra perfecta, sino tender un puente para el contacto humano". Jean Renoir (www.univ-nancy2.fr/renoir/-4k).

¹⁰² "El cine ha de dar capital importancia a los problemas fundamentales del hombre actual, pero no considerado aisladamente, como caso particular, sino en sus relaciones con los demás hombres. De esta forma entran en juego los valores (libertad, igualdad, solidaridad,...) no con objeto de que esa interrelación nos lleve a sufrir una condena en la que confluyen razas superiores, cadenas, marginaciones e ideologías primitivas de fascismos estúpidos e incoherentes, sino con la intención de crear un mundo en el que por lo menos la comunicación y el entendimiento no sean utopías inalcanzables elaboradas por soñadores anacrónicos, sino realidades al alcance de la mano, por las que merezca la pena luchar. Unos valores, que por otra parte, jamás habrán de pasar de moda..." Luis Buñuel (En González Martel, 1996, 21; Buñuel, 1973, 1993).

¹⁰³ "El cine es pedagogía a 24 imágenes por segundo". Eric Rohmer (www.cinematheca.bizland.com/Rohmer-entrevista.shtml).

lo ha recordado Cabrera Infante¹⁰⁴. El cine es capaz de atraer a un mundo irreal, pero que estamos dispuestos a aceptar como verosímil, donde conecta con la emoción y los sentimientos, los miedos y los sueños más universales de las personas; lo mismo nos presenta la cotidianeidad más pegada al suelo que la fantasía más alejada de nuestras vidas; lo más común y lo más extraordinario; y nos permite reconocernos o transformarnos, adentrarnos en un proceso de identificación o de rechazo, analizarnos o soñar. Para ello se vale de la imagen con la que consigue llegar a todas las personas aunque de forma distinta y con un mensaje que se recibe diferente por parte de cada espectador, un mensaje que permite a cada cual individualizarlo y adaptarlo a sus características, necesidades y deseos. No hay duda de que la imagen –especialmente cuando se proyecta en una sala a oscuras donde todo está pensado para que su influencia se convierta casi en irresistible desde la gran pantalla– posee una fuerza comunicativa directa; una imagen a la que se ha dotado de algo tan vinculado a la vida como el movimiento y a la que se ha enriquecido con sonido, música, palabras; una imagen a la que se potencia con todas las técnicas y artes; una imagen que se nos presenta como espontánea pero que ha sido sabia y artísticamente manejada –y hasta manipulada– para incrementar su eficacia. Pero a pesar de su dominio, de su tiranía y hasta de sus engaños, las personas quieren ver cine porque, como siempre ocurre con el arte, a través de él reciben un impulso para ver su existencia más allá de lo conocido y establecido, para confiar en que la vida, como el arte, puede ser una labor de creación y libertad más que un destino, para acercarse a todo lo humano e incluso vivirlo vicariamente a través de los personajes: la risa y la tristeza, la compasión y la crueldad, el gozo y el sufrimiento, la virtud y el vicio, el valor y el miedo, el heroísmo y la cobardía, la nobleza y la ruindad, la inteligencia y la estupidez, el éxito y el fracaso, en definitiva, toda el ansia que llevamos dentro las personas de superar cualquier límite y de aspirar, al menos, a conocer todo lo humano. (Casanova, 1998, 75; Moix, 1995, 2001a, 2001b y 2002).

A la hora de señalar dónde radica el atractivo, el éxito del cine, diríamos que se debe, quizás en primer lugar, a su contenido. El cine no es banal, superficial o diletante. El cine se adentra, inventa, reproduce o investiga la vida humana, sus conflictos, sus sentimientos, sus pasiones. (Martínez Salanova, 2002, 56) Y normalmente lo hace con una especial intensidad. Esta temática, asociada a sus aspectos formales, es lo que ha llevado a Mitry a destacar la experiencia íntima que el cine causa en el interior del espectador hasta determinar su modo de actuar. (Mitry, 1989; Urpí, 2000 b, 238).

En segundo lugar, el cine sabe que nadie está obligado a prestarle atención y por ello se exige ser atractivo, divertido. Transmite muchísimos contenidos (historia, literatura, arte, geografía, psicología, educación, valores...) pero lo hace *divirtiendo*, imponiéndose siempre no aburrir, no permitir que decaiga el interés o la atención (Martínez Salanova, 1998, 27-36; Benigni, 1999, 5; Castro y Pena, 2001; Martínez, 2003).

En tercer lugar, se debe también a utilizar la imagen como elemento básico de su lenguaje comunicativo (Rodríguez Diéguez, 1977, 11-16; Aparici y García Matilla, 1987). La comunicación en el cine se produce a tres niveles. El primer nivel sería el de los sistemas perceptivos, vista y oído, de forma que se puede acceder a la información de un modo inmediato, únicamente a través de los estímulos más primarios. En un nivel posterior, encontraríamos los lenguajes asociados a los sistemas perceptivos: imagen, sonido fonético, sonido musical, ruidos y señales. Todos ellos producen una amplia gama de referentes culturales de reconocimiento y codificación. Un tercer nivel sería el que actúa de forma subconsciente. La disposición de los encuadres, los movimientos de cámara, la elección del espacio escénico, la utilización de la música y el movimiento de los actores, entre otros, son elementos que el espectador medio no percibe conscientemente, pero son los que combinados logran que las películas nos transmitan determinadas sensaciones y emociones.

¹⁰⁴ "En mi pueblo, cuando éramos niños, mi madre nos preguntaba a mi hermano y a mí si preferíamos ir al cine o a comer con una frase festiva: ¿cine o sardina? Nunca escogimos la sardina". (Cabrera Infante, 1997, 2000).

Estos tres niveles, se han organizado de forma estudiada y refinada de modo que los mensajes cinematográficos adquieran la forma de un complejo sistema de comunicación. Por eso hay que reconocer que el sistema del lenguaje cinematográfico es una de las conjunciones más impresionantes que existen desde el punto de vista de la comunicación humana. Consecuentemente, la información que codificamos gracias a las películas es capaz de provocar cambios, emociones y llegar de una forma clara y diáfana a todos los sectores de la población. (Jarne, 2002, 7-14) Por lo tanto, es indudable que la técnica juega en el cine un papel determinante y, aunque pueda producir la impresión contraria, todo en una película ha sido planificado cuidadosamente.

Pero destaquemos, en cuarto lugar, que toda la importancia de la técnica ha de estar puesta en función del espectador. Ha de sentirse implicado, ver reflejada su visión de la realidad, sus intereses, sus deseos en lo que sucede en la pantalla, es decir, ha de producirse su participación afectiva y su reconocimiento en el mundo que presenta la película. (Dios, 2001, 17-20).

En quinto lugar aludiríamos al proceso de *identificación-transferencia* que tiene lugar en el cine. Curiosamente, a pesar de que no nos reconozcamos todos plenamente en unos actores y a pesar de que todos queramos mantener una cierta imagen de nosotros mismos independiente de ellos, no hay duda de que este fenómeno se produce. Hay un momento en el que tiene lugar una transferencia mágica, un desplazamiento secreto de una personalidad a la otra. Se diría que el cine nos saca de nosotros mismos y nos lleva a un mundo de imágenes, a un cuerpo que no es el nuestro, a una ficción que no vivimos, ni hemos vivido, ni, casi con toda seguridad, viviremos, pero en la que nos sentimos implicados. (Carrière, 1997, 60).

Por último, mencionaríamos a la verosimilitud. Hemos destacado anteriormente todo el artificio que hay detrás de las imágenes –que ya en sí son algo irreal– de una película. Sin embargo, el mérito del cine es presentarnos a ese mundo construido, "artificial", como tan *posible*, o tan semejante al que vivimos, que nos hace olvidar todo el artificio que encierra lo que estamos viendo en la pantalla. Para muchos teóricos, esta aparente paradoja de realidad / ilusión es la nota esencial del cine. (Urpí, 2000 b, 146-148) El cine se comporta como un manipulador profesional, como un ilusionista y, sin embargo, aceptamos de buen grado no tenérselo en cuenta. Se diría que el buen cine es todo un maestro de la persuasión, casi de la hipnosis. (Tarkovski, 2002, 44-45).

3.2. CINE Y EDUCACIÓN

La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis.

(Eco, 1977, 367)

Son muchas las personas que han buscado comprender y explicar la capacidad del cine para provocar la aceptación o el rechazo absolutos. Umberto Eco retrató esta bipolaridad con los términos *apocalípticos / integrados*, describiendo así a quienes en el cine sólo ven una avalancha imparable de toda clase de males o, por el contrario, a quienes piensan que hay que aceptarlo sin más, con la misma naturalidad que aceptamos el paso de los días.

Sería un sinsentido no prestar atención a las voces de alarma cuando vienen avaladas por peticiones de filósofos como George Steiner a favor de una lectura apoyada en el silencio, la soledad y la memoria cultural o por argumentos como los del lingüista Raffaele Simone (2001) que advierte ante la disolución de un paradigma de cultura, de información y de educación. En su opinión, la nueva información, sustentada más en la imagen que en la palabra, ha cambiado la jerarquía de los sentidos pues la visión natural prevalece sobre la alfabética, ha aumentado el valor de la imagen –y con ella la supremacía de lo menos estructurado sobre lo más estructurado–, ha cambiado la naturaleza de la escritura y la

tipología de los textos, que son ilimitadamente modificables, y, por último, ha originado una nueva forma de elaborar la información *no proposicional*, es decir, la elaboración ha pasado de ser analítica, estructurada, contextualizada y referencial a ser indiferenciada.

Ciertamente sus opiniones se basan en serios estudios pero, en primer lugar, las consideramos más referidas a la posible utilización superficial de internet que al lenguaje audiovisual; y en segundo lugar, sus estudios reforzarían en todo caso la necesidad de superar una actitud plana ante lo audiovisual más que al abandono de este lenguaje.

También se ha dicho que las nuevas generaciones están sumidas en un mundo absolutamente caótico, que nadan en un magma informe de imágenes equivalentes que incrementa su emotividad pero empobrece y descontextualiza las estructuras explicativas, cuando lo que necesitarían sería potenciar su concentración, su atención, su capacidad de espera, su percepción ilativa, encadenada y abstracta, no meramente impresionista, imaginativa (de imagen), y emotiva. (Aguilar, 1996, 51; Rodríguez Neira, 1999, 50-51)

Sin embargo, con independencia del número de personas que se inscriban en una u otra tendencia –y que sin duda ha variado a medida que lo audiovisual se ha ido haciendo casi omnipresente–, cabe una tercera actitud que trate de superar dialécticamente las dos anteriores. Es lo que en cierto sentido ha reclamado Giovanni Sartori (1998) entender mediante conceptos y entender a través de la vista han de combinarse en una suma positiva, reforzándose o al menos integrándose el uno en el otro. Así pues, nos sumaríamos a la tesis de este autor de acuerdo con la cual el hombre que lee y el hombre que ve, la cultura escrita y la cultura audiovisual, están destinadas a sumarse en una síntesis armoniosa. Siguiendo ese mismo paralelismo diríamos que el cine no tiene necesariamente que suponer el aniquilamiento de la persona, la sociedad o la cultura; pero tampoco se lo puede recibir ingenuamente de una forma meramente espontánea y acrítica. Es demasiado fuerte su presencia y son demasiadas valiosas las posibilidades que ofrece como para rechazarlo, y también demasiado su poder como para entregarnos a él sin ninguna cautela. Por eso es conveniente ser conscientes de su influencia y desarrollar las capacidades que la persona tiene para beneficiarse del cine y también para situarse ante él como un sujeto independiente capaz de superar una actitud de aceptación espontánea y gregaria. Sin duda nos parece absolutamente lúcida y pertinente la advertencia que Eco formulaba hace ya casi treinta años. Con ella hemos querido iniciar este apartado y quisiéramos que fuera el principio rector de nuestra reflexión sobre el contenido de una educación cinematográfica, los principales aspectos de la misma y, finalmente, la posible relación del cine con la formación de la persona.

3.2.1. Contenido de una educación cinematográfica

Ya a mediados del siglo pasado se distinguía un doble contenido o sentido en la educación cinematográfica. De una parte, el alumno debe recibir una formación *para el cine o sobre el cine*. Su objetivo sería prepararle para ser un buen espectador de forma que pueda apreciar la calidad de un mensaje filmado, de modo análogo a la formación que recibe sobre lengua y literatura. Pero de otra parte, en un sentido más amplio, previo e importante, poniendo como fin la formación de la persona, hay que formar a los educandos *con el cine, por medio del cine*. Podemos afirmar que ningún medio cultural va a estar tan presente y accesible en la vida de una persona como el cine, lo audiovisual. Pero también podemos afirmar que pocos medios nos ofrecen la riqueza formativa del cine. Nos parece que ésta es una postura lúcida y realista:

"Pero la realidad es que, en nuestra era de cultura, a todos les conviene ver cine. La película está ya incorporada a la cultura. Los libros educan y las películas educan, y libros sin películas no darán el humanismo de nuestro siglo. Pero así como hay que aprender a leer, así también hay que aprender a ver cine. Y si leer no es deletrear, ver cine no es mirar a la pantalla durante una proyección". (Stahelin, 1976)

Desde esta pretensión de realismo y lucidez nuestra concepción se apoya en la idea de que el cine no es otra cosa que una producción cultural y como tal puede contribuir constantemente a la formación de la persona. Desde luego en lo referente a su formación estética (Urpí, 2000 a, 587); también en lo moral y en los valores; y de un modo especial cuando se busque formar en un sentido global y unitario (Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla, 1995; Escámez, 1996; Muñoz, 1998; Alonso y Pereira, 2000).

3.2.2. Formación para el cine

La mejor forma de relacionarnos con un mensaje audiovisual, de comprenderlo e interpretarlo, es acercarnos a él dominando sus aspectos formales, los códigos de cuantos elementos utiliza ese mensaje (imágenes, signos escritos, voces, música, ruidos...). Nunca debemos olvidar que cualquier mensaje filmado, hasta el aparentemente más sencillo, ha pasado por la elaboración de la cámara y ha sido reelaborado durante el montaje. En este sentido, todo mensaje audiovisual se ha producido siguiendo todas las convenciones y códigos propios de la narrativa audiovisual. (Romea, 2001, 71-78).

Por ello es necesario capacitarnos para una *lectura audiovisual*. De forma similar a como ocurre con el lenguaje escrito, se produce una relación entre el receptor-espectador, el emisor-director y texto-mensaje audiovisual. Recibir un mensaje audiovisual está pidiendo comprender, descifrar, interpretar lo que alguien ha expresado. Ahora bien, la riqueza y la calidad de la recepción de ese mensaje dependerán no sólo de la intención del emisor y de las características del mensaje sino también de la capacidad y formación *para la lectura audiovisual* del receptor-espectador. Leer es contar con conocimientos, habilidades y capacidades que nos permitan desarrollar estrategias para interpretar el significado que nos llega en el mensaje. Sin ellas, no lo lograremos o lo haremos de una forma mucho más pobre y defectuosa. (Hueso, 1983; Bazin, 1990) Por eso es tan importante contar con un mínimo bagaje de conocimientos técnicos que nos permitan captar los aspectos formales de los que se ha servido el director para organizar lo que estamos viendo y comprender su función. Sólo así estaremos en condiciones de establecer unos juicios valorativos sobre los resultados estéticos y narrativos que se han perseguido por medio de esas aplicaciones tecnológicas. (Mitry, 1990; Carmona, 1991; Dios, 2001, 20-25; Tarkovski, 2002, 206-207).

También es curioso que, mientras nadie cuestiona la importancia en el currículo de la lengua, la literatura y el arte, cueste tanto conceder a la formación audiovisual el espacio que se merece.

3.2.3. Formación por medio del cine

3.2.3.1. Formación en valores

El cine está demostrando ser un excelente medio para la *formación en valores*. A través de él se hacen presentes valores y contravalores a través de toda una visión del mundo. Incluso es capaz de desvelar ideales y aspiraciones que estaban ocultos en nuestro interior de forma que se convierte en una invitación a llevarlos a la práctica. De un modo específico ha demostrado ser sumamente útil para crear un clima de convivencia pues, aunque cada uno lo vea desde su óptica e intereses, la visión en común de una película facilita que surjan vivencias comunes y, gracias a ellas, que se abra paso el diálogo, la negociación, la transacción. Los conflictos que se proyectan en la pantalla y se resuelven de un determinado modo, son enseñanzas de la vida y para la vida, permiten el análisis crítico de los valores y contravalores que los determinan, e incluso facilitan el cambio de actitudes. (Platas, 1994; De la Torre, 1996; González Martel, 1996; Alfonso, 1998, 21-25; Casanova, 1998; Dios, 2001; Pereira y Marín, 2001; Equipo Reseña, 2002; Martín y otros, 2003) En este sentido, muchas películas se prestan a ser utilizadas como *estudio de casos* que llegan

con toda la fuerza con la que en el cine se vive una situación o potenciados gracias a la interpretación de unos personajes, y se convierten en estímulo, ya sea de atracción o de repulsa. (Varios Autores, 1997; Loscertales y Núñez, 2001; Espelt, 2001; Alegre, 2003).

Y es que el cine se presenta como *una realidad* cargada de sentido. Al hacerlo así, está empujando constantemente a los espectadores a valorar unos hechos en los que, de algún modo, incluso participa. Se diría que el espectador se encuentra a la vez fuera y dentro de la acción que se ve en la pantalla: puede juzgar desde el interior, como actor de los hechos a través de un proceso de identificación / internalización y al mismo tiempo, verlos como algo externo, mantener el distanciamiento que otorga al juicio una cierta objetividad. Por eso se puede afirmar que el cine enseña a sentir las cualidades de la realidad y contribuye a configurar la sensibilidad pues no hay duda de que promueve sentimientos e ideas frente a las situaciones de la vida a partir de las emociones y pensamientos suscitados por la película de forma concreta y sensible. (Urpí, 2000 b, 248-249 y 255).

3.2.3.2. Formación estética

Como no podría ser de otro modo, el cine es un instrumento cualificado para la *educación estética*. Entre nosotros, este aspecto ha sido desarrollado por Carmen Urpí en sus estudios sobre Jean Mitry (2000). De acuerdo con este autor, el punto de partida sería la percepción como primera operación cognoscitiva dentro de todo el proceso del conocimiento. Precisamente es la amplitud de posibilidades que ofrece la percepción para ampliar la experiencia vital, la identidad subjetiva y el conocimiento de la realidad la que también la coloca en la base de todo el proceso formativo humano. (Urpí, 2000, 35-36) Pero junto con la percepción, el espectador pone en juego su imaginación y su memoria personal. El cine llega, por lo tanto, a los aspectos sensoriales del ser humano pero también a los afectivos e intelectuales. Y es que la cantidad, variedad y calidad de las imágenes cinematográficas, la abundancia de contenidos y temas, la gran variación en los estímulos, provocan inmejorables ocasiones de acrecentar la creatividad a través de la asociación de ideas casi inmediata, las reflexiones, el recuerdo y la memorización de datos, propicios para incrementar el bagaje cognoscitivo y por lo tanto para relacionar y crear nuevas formas de pensamiento. Por eso cuando pensamos en el cine como un medio para la educación artística, es obvio que no la concebimos como una parte exquisita de una educación reservada a los mejores, sino como algo básico y fundamental en la formación de toda persona.

En la actualidad, la formación artística se está orientando hacia nuevos derroteros más directamente relacionados con la educación. Son ellos también los que pueden contribuir a que el cine se incorpore a las aulas, a que sea mejor comprendido y a que enriquezca todo el currículo (Lamet, 1991; Ameijeiras y otros, 1995-2003; De la Torre, 1996, 16-17; Varios Autores, 1997-2003; Peña, 1999-2003; Ameijeiras, Pereira y Villar, 2001; F.A.D., 1997- 2003; F.E.R.E., 2003).

Nos estamos refiriendo, en primer lugar, a ampliar su ámbito a *toda la cultura visual*. Han desaparecido las tendencias elitistas de otras épocas en las que todo se reducía a las llamadas *bellas artes*. Ahora se quiere que abarque todo: bellas artes, publicidad, videos, películas, televisión, arte popular, imágenes por ordenador...

En segundo lugar, se le concede gran importancia a los *significados sociales* que tiene toda manifestación artística. El artista, como todo ser humano, es un ser social y una obra de arte es una obra social. Es un camino en el que se insiste a la hora de captar el significado de una obra.

En tercer lugar se subraya la relación entre conocimiento y sentimiento, aprovechando en este sentido las aportaciones de las teorías cognitivas. De acuerdo con ellas, se insiste en la conexión entre forma, sentimiento y conocimiento y se vincula la adquisición de saber a los contextos humanos y ambientales.

Finalmente, se insiste en la importancia que en la comprensión de toda forma tiene el contexto. El arte es una dimensión expresiva importante de la vida humana y la vida humana es el contexto del arte. La comprensión plena de los aspectos formales precisa de los contextos donde surgieron y esos *contextos* encuentran su expresión en las producciones artísticas. (Freedman, 2002, 59-61).

3.2.3.3. *El cine como medio de formación integral*

La mayoría de los grandes educadores han aspirado a proporcionar una educación integral. Y en los períodos históricos que por tendencia a buscar el equilibrio y evitar los excesos hemos considerado como *clásicos* no han dejado de aspirar a este ideal de desarrollo humano completo. Pero las más de las veces lo consideraban como una mera suma de aspectos. Pretendían que no hubiera desproporción en el cultivo de las diferentes facultades, disposiciones, segmentos de la persona más que el logro de una auténtica integración.

Zubiri, a mediados del siglo pasado, ya insistía en la necesidad de concebir al ser humano como un todo absolutamente integrado. Sus expresiones *inteligencia sentiente*, *voluntad tendente*, *sentimiento afectante* son absolutamente elocuentes en este sentido (Martínez, 1998). Recientemente Daniel Goleman y José Antonio Marina han divulgado también la necesidad de comprender a la persona como una realidad que vive y actúa integradamente. Y creemos que es precisamente el cine uno de los medios de llegar a la totalidad de la persona y a la persona como un todo, a su individualidad y a su sociabilidad. Él es capaz de atender las diferencias individuales de cada espectador –le remite constantemente a su propia experiencia y a sus aspiraciones más profundas–, pero también apela a sensaciones y sentimientos comunes a casi todos los seres humanos posibilitando así la superación de barreras. Y como venimos insistiendo a lo largo de estas páginas, está exigiendo que ejercitemos la emoción, el sentimiento, la sensibilidad, pero también la percepción, la inteligencia, el juicio, el espíritu crítico para captar su mensaje en toda su riqueza.

Quisiéramos terminar este apartado con dos textos tomados del portal (<http://www.artsculture.education.fr>) a través del que el Ministerio francés de educación proporciona materiales para la educación artística, incluida por supuesto la educación audiovisual y la cinematográfica:

"Las artes en la escuela no son un suplemento de alma, sino un indispensable camino de acceso a la cultura. Todos los niños deben poder sacar provecho de él, para el presente y para el mañana."

"El niño solamente puede conocer un desarrollo armonioso y equilibrado si su inteligencia racional y su inteligencia sensible se desarrollan en armonía y complementariedad..."

"La escuela es un lugar privilegiado para abrir al niño a técnicas y formas de expresión que lleguen a su sensibilidad en la vida cotidiana..."

3.3. EL LUGAR DEL CINE EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Muchos profesores nos pedían que sacáramos los libros y nos pusiéramos a estudiar, para poder dedicarse a sus cosas. Fray Eufemio utilizaba los estudios para leer el Breviario, mientras nosotros, mirando al libro, nos evadíamos hacia el lejano Oeste galopando junto al caballo de Gary Cooper, o izando las velas de los barcos piratas en los que Errol Flynn enamoraba a Olivia de Havilland.

(Esteve, 1998, 47)

Llegados al momento de formular nuestras conclusiones, poco lugar queda para la sorpresa después de lo que ha sido el desarrollo de las páginas anteriores. Brevemente diremos que nuestra primera conclusión es la necesidad, la obligación de una fuerte presencia del cine en el sistema educativo. La única explicación que encontramos para su ausencia (o su mínima presencia) es que pesan más en la configuración del sistema educativo los intereses y las rutinas de los profesionales de la educación que los niños y sus intereses educativos. Hoy en día no cabe querer trabajar inteligentemente en la educación integral de los niños y niñas y no servirse para ello constante e intensamente del cine.

Nuestra segunda conclusión es que el cine, la imagen, el mundo audiovisual deben tener una consideración específica en el currículo. Estamos totalmente de acuerdo en la importancia que se le concede recientemente a la lengua y los lenguajes. Por esa misma razón, en el mundo actual no entendemos que se ignore el lenguaje de la imagen y el lenguaje fílmico.

Finalmente, hemos dejado muy claro todo el valor que concedemos al arte en la formación del niño, del adolescente, del joven. Pero sería absurdo dedicar horas y horas a maravillosas obras de arte con las que los educandos apenas entran en contacto y apenas prestar atención a un arte que puede estar presente todos los días hasta en las habitaciones de su casa.

BIBLIOGRAFIA CITADA Y DE REFERENCIA

A) INTRODUCCIÓN y "EL TEATRO Y LA EDUCACIÓN: INVESTIGAR, IMITAR, INTERPRETAR Y REPRESENTAR"

A.A.V.V. (2003) *El teatro en el sistema educativo*. Documento electrónico. Descargado 12/III.

<http://abc.gov.ar/Docentes/Ramas/Artistica/Documentos/Teatro.htm>.

BECK, U. (1999) *¿Qué es la globalización?*. Barcelona, Paidós.

BENTLEY, E. (1982) *La vida del drama*. Ed. Paidós Studio, Barcelona.

BOAL, A. (2002) *Juegos para actores y no actores*. Barcelona, Alba Editorial.

BRECHT (1970) *Escritos sobre teatro*. Buenos Aires, Nueva visión.

CABRE, V. (2002) *Escenoterapia*. Piados, Barcelona.

CAÑAS, J. (1992) *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona, Octaedro.

CARDULLO, B. y otros (Ed.) (2003) *Un siglo de actores. 42 magos de la interpretación desvelan los secretos de su oficio*. Madrid, Plot.

CERVERA, J.; GUIRAU, A. (1982) *Teatro y educación*. Barcelona, EDB.

CONFERENCIA NACIONAL D'EDUCACIÓ (2002) Diagnosi i valoració, en *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Documento electrónico, 173-206.

Descargado 10/III <http://www.gencat.es/cne/p11diagnosi.pdf>.

DUVIGNAUD, J. (1981) *Sociología del teatro. Ensayo sobre sombras colectivas*. México, Fondo de cultura económica.

EINES, J./MANTOVANI, A. (1980) *Teoría del juego dramático*. Madrid, Ministerio de Educación. I.C.E.

EINES, J./MANTOVANI, A. (1997) *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Gedisa.

GARCÍA CARRASCO, J; GARCÍA DEL DUJO, A. (2001) "La teoría de la educación en la encrucijada. *Teoría de la educación*. Vol 13, 15-43.

GIDDENS, A. (1997) *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.

GONZÁLEZ, L. (1987) *El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*. Madrid, Popular.

HERNANDEZ, F. (2000) *educación y cultura visual*. Barcelona, Octaedro.

IBAÑEZ, T. (2001) *Municiones para disidentes*. Barcelona, Gedisa.

IZQUIERDO, M.J.; LAIGLESIA, J.F. (1991) La enseñanza de la dramatización, en HERNANDEZ y otros (Coord.). *¿Qué es la educación artística?* Barcelona: SENDAI, 271-287.

LAFERRIERE, G. (1996) *La improvisación pedagógica y teatral*. Bilbao, Ediciones EGA.

LAFERRIERE, G. (1997) *La pedagogía puesta en escena. El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ciudad Real, Ñaque.

LAFERRIERE, G. (2003) Teatro y educación o el arte de la seducción, en *Ñaque*, 14-22.

MACIÀ, S. (2002) *Què és la dramatització?* Tesina de 12 crèdits del Doctorado "Innovación y

Sistema educativo". Documento Policopiado, Universitat Autònoma de Barcelona.

MARCUSE, H. (1990) *El hombre unidimensional*. Barcelona, Ariel.

MATURANA, H.R.. (1995) *La realidad: ¿Objetiva o construida?* Barcelona, Anthropos.

MEIRIEU, Ph. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.

MIRZA, R. (2003) Acciones y reacciones en escena. La palabra encarnada, en *Assaig de Teatre*. Revista de l'Associació d'Investigació i Experimentació Teatral. 36, 59-69.

MOORTHY, R. (1996) *Rehearsal for reality: Theatre and Education*. Documento electrónico. Descargado 12/III/2003. <http://www.happening.com.sg/commentary/rehearsal.html>.

MOTOS, T.; TEJEDO, F. (1987) *Prácticas de dramatización*. Madrid: J. García Verdugo.

MOTOS, T (1997) Prólogo: bodas que fueron famosas entre el arte y la pedagogía, en

- LAFERRIERE, G. *La pedagogía puesta en escena. El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ciudad Real, Ñaque, 11-14.
- MUÑOZ, H. (1992) *Teatro popular*. Cuadernos de autoformación en participación social Nº 7.
- México: Instituto Nacional para la Educación de Adultos.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR DRAMA THERAPY. *Welcome*. Publicación electrónica <http://www.nadt.org> . Descargado Junio 2002.
- SARRAMONA, J.; ÚCAR, X. (1993) L'educació artística, en SARRAMONA, J. *Idees y propostes d'acció per una pedagogia actual*. Vic, Eumo, 115-120.
- SALVAT, R. (1988) *El teatro*. Barcelona: Montesinos.
- STEWART, D. (2003) *Is Education An End In Itself?* Documento electrónico. Descargado 10/III. <http://www.uoguelph.ca/atguelph/98-04-22/insight.html>.
- TOURAINÉ, A. (1999) Iguales y diferentes, en UNESCO *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercados*. Madrid: Fundación Santa María, 54-64.
- UBERSFELD, A. (1989) *Semiótica teatral*. Madrid: Cátedra/Universidad de Murcia.
- UBERSFELD, A. (1997) *La escuela del espectador*. Madrid, Asociación de directores de escena de España.
- ÚCAR, X. (1992) *El teatro en la animación sociocultural. Técnicas de intervención*. Zaragoza, Diagrama.
- ÚCAR, X. (2.000) Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no Formal, *Teoría de la Educación*. Vol. 11, 217-255.
- ÚCAR, X. (2.001) Cultura y educación social en el marco de la globalización, *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*. Segunda Época. Nº 6-7. Universidad de Murcia (331-365).
- ÚCAR, X. (2.002) L'avaluació d'activitats i projectes d'animació teatral, *Temps d'educació* Nº 26, 319-345.
- VEGA, R. (1986) *El teatro en la comunidad*. Buenos Aires: Ediciones Paulinas.
- VENTOSA, V.J.; JERIGONZA Animación (1990) *Animación teatral. Teoría, metodología, práctica*. Madrid: Popular.
- VÍO, K. (1996) *Explorando el match de improvisación*. Ciudad Real: Ñaque.
- WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.

B) "EL ARTE Y LA EDUCACIÓN: RELACIONES FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS"

- ADORNO, T. W. (1969) *Polémica sobre el realismo*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- ALVAREZ, LL. X. (1986) *Signos estéticos y teoría*. Barcelona, Anthropos.
- BEARDSLEY, C. M., HOSPERS, J. (1980) *Estética*. Madrid, Cátedra.
- BERENSON, B. (1978) *Estética e Historia en las artes visuales*. México, F.C.E.
- BLOCH, E. (1959) *Das Prinzip Hoffnung*, I, 217 s. Trad. cast. en 3 vols. Madrid, Aguilar, 1977-80.
- BOZAL, V. (ed.) *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Vol. II. Madrid, Visor.
- BRUYNE, De. (1963) *Historia de la estética*. I, II. Madrid, BAC.
- BURCKHARDT, J. (1983) *Consideraciones sobre la historia universal*. Barcelona, Ed. 62.
- CALABRESE, O. (1993) *Cómo se lee una obra de arte*. Madrid, Cátedra.
- CASSIRER, E. (1987) *Antropología filosófica*. México, F.C.E.
- CROCE, B. (1926) *Estética. Filosofía como ciencia del espíritu*. Madrid: Fr. Beltrán.
- CHOZA, J. (1988) *Manual de antropología filosófica*. Madrid, Rialp.
- DUFRENNE, M. (1993) *Art, llenguatge i formalismes*. València, Universitat de València.
- ECO, U. (1962) La obra como metáfora epistemológica, en *Obra abierta*. Seix Barral.
- FOUCAULT, M. (1989) *Las palabras y las cosas*. Madrid, S. XXI.
- FRANCASTEL, P. (1956) *Art et technique: la genèse des formes modernes*. París, Denoël-Gonthier.
- GARCÍA, J. (2002) *Filosofía del arte*. Madrid, Síntesis.

GIVONE, S. (1990) *Historia de la Estética*. Madrid, Tecnos.

GOMBRICH, E. (1986) *Aby Warburg. An Intellectual Biography*, London, Phaidon Press; Id. (1983) *Imágenes simbólicas*. Madrid, Alianza; Id. (1974): "El hegelianismo de Burckhardt". *A la recerca de la història cultural*. Valencia, Tres i Quatre.

GOURINAT, M. (1973) *Introducción al pensamiento filosófico*. I. Madrid, Istmo.

GRANELL, M. (1979) Notas sobre el tecnicismo, en *Escritos de Filosofía*, núm. 4, Buenos Aires; Id. (1968) *El hombre, un falsificador*. Madrid, Revista de Occidente.

HEGEL, G. F. (1988) *Lecciones sobre la estética*. Barcelona, Alta Fulla.; Id. (1966) *Fenomenología del Espíritu*. México, FCE; Id. (1983) *Estética. La forma del arte simbólico*, 3. Buenos Aires, Siglo XX.

HEIDEGGER, M. La procedencia del arte y la determinación del pensar. Conferencia dictada el 4 de abril de 1967 en la Academia de Ciencias y Artes en Atenas. Traducción de Feliza Lorenz y Breno Onetto. Editado por Petra Jaeger y Rudolf Lütke en *Distanz und Biemel zum 65. Geburtstag*.

HILDEBRAND, A. von (1989) *El problema de la forma en la obra de arte*. Madrid, Visor.

JACQUES, Jèssica (1990) Lo bello como posada educativa, en *La filosofía de la educación hoy*, Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. 23-26 de noviembre 1988. Madrid, UNED.

JIMÉNEZ, J. (1992) *Imágenes del hombre*. Madrid, Tecnos.

KANT (1961) *Crítica del Juicio*. Buenos Aires, Losada.

LAFUENTE, E. (1985): *La fundamentación y los problemas de la Historia del Arte*. Madrid: Instituto de España.

LIUZZI, F. (1924) Essenza dell'arte e valore estetico nel pensiero di Theodor Lipps, *Rivista di Filosofia*, 1.

LUKÁČS, G. (1982) *Estética*. Barcelona, Grijalbo.

MARCUSE, H. (1968) El futuro del arte, *Convivium*, Nº 26; Id. (1985) *Eros y civilización*. México, J.M., Planeta.

MARCHAN, S. (1982) *La estética en la cultura moderna*. Barcelona, Gustavo Gili.

MIRABENT, F. (1988) *De la Bellesa*. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, MCMXXXVI. Barcelona, Laertes.

MOUTSOPOULOS, E. (1961) "Vers une phénoménologie de la création". *Revue Philosophique*.

MUNRO, T. (1962) *La forma en las artes. Un panorama de morfología estética*. Buenos Aires.

OCAMPO, E.; PERAN, M. (1993) *Teorías del arte*. Barcelona, Icaria.

PÄCHT. (1986) *Historia del arte y metodología*. Madrid, Alianza.

PANOFKY, E. (1983) *El significado de las artes visuales*. Madrid: Alianza; Id. (1987) "El concepte d'intencionalitat artística", en *La perspectiva com a forma simbólica i altres assaigs de teoria de l'art*. Barcelona, Ed. 62.

PAVON, M. (1988) *Objetividad y Juicio en la Crítica de Kant*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

PLAZAOLA, J. (1973) *Introducción a la estética*. Madrid, BAC.

PODRO, M. (1990) "De Semper à Göller", en *Les historiens d'art*. Saint-Pierre-de-Salerno, Gerard Monfort.

QUINTANA, J. M^a (1993) *Pedagogía estética*. Madrid, Dykinson.

RIEGL, A. (1980) *Problemas de estilo. Fundamentos para una historia de la ornamentación*. Barcelona, Gustavo Gili.

SCHELER, M. (1942) *Esencia y formas de la simpatía*. Buenos Aires, Losada.

SCHILLER, F. (1990) *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona, Anthropos.

SCHLOSSER, J. von (1934) *Die Wiener Schule der Kunstgeschichte*. Innsbruck.

SOSA, F. (1995) *Epistemología del arte*. Mérida-Venezuela, Ed. Venezolana c.a.

SOURIEAU, É. (1969) *Le correspondance des arts*. París, Flammarion.

TAINÉ, H. (1951) *Filosofía del Arte*. Madrid, Espasa Calpe. Vol. I.

- TARTAKIEWICZ, W. (1970) *Historia de la estética*. Madrid, Akal.
- TRÍAS, E. (1983) *El artista y la ciudad*. Barcelona, Anagrama.
- VARIOS AUTORES (1959) *La forma*. IV Semana Española de Filosofía. Madrid, C.S.I.C.
- VOLPE, G. della (1966) *Crítica del gusto*. Barcelona, Seix Barral. Id. (1972) *Historia del gusto*. Madrid, Visor.
- WEITZ, M. (1950) "Aesthetics Formalism". *Philosophy of the Arts*. Cambridge, Harvard University Press.
- WÖLFFLIN, H. (1985) *Conceptos fundamentales en la Historia del Arte*. Madrid: Espasa-Calpe; Id. (1988) *Reflexiones sobre la Historia del Arte*. Barcelona, Península.
- WORRINGER, W. (1983) *Abstracción y naturaleza*. México, F.C.E.

C) "EL CINE, NUEVO ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN"

- AGUILAR, P. (1996) *Manual del espectador inteligente*. Madrid, Fundamentos.
- ALEGRE, O. M^a (2003) *La discapacidad en el cine*. Barcelona, Octaedro.
- ALFONSO, P. (1998) ¡Nos gusta tanto hacer pedazos el cine!, *Comunicar*, 11, 21-25.
- ALONSO, M^a L. y PEREIRA, M^a C. (2000) El cine como medio-recursos para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, Monográfico -Educación Social y Medios de Comunicación-, 5, 2^a época, 127-147.
- AMEIJEIRAS, B.; PEREIRA, M^a C. y VILLAR, P. (2001) Evaluación y análisis de una propuesta de intervención pedagógica en educación y valores. El Programa Cine y Salud. En NÚÑEZ CUBERO, L. y otros (Eds.) *Evaluación de políticas educativas*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- AMEIJEIRAS, S. y VILLAR, P. (Coord.) (1995-2003) *Programa Cine e Saúde. Guías Didácticas Cinematográficas*. Ourense- Santiago de Compostela, Concello de Ourense-Xunta de Galicia.
- APARICI, R. y GARCÍA-MATILLA, A. (1987) *Lectura de imágenes*. Madrid, Ediciones De La Torre.
- BALAZS, B. (1981) *El film. Evolución y esencia de un arte nuevo*. Barcelona, La Aurora.
- BAZIN, A. (1990) *¿Qué es el cine?* Madrid, Rialp.
- BENIGNI, R. y CERAMI, V. (1999) *La vida es bella*. Barcelona, Círculo de Lectores.
- BRAUDY, L. (1989) *Jean Renoir, the world of his films*. New York, Morningside edi. Columbia, University Press.
- BUÑUEL, L. (1973) *Autobiographie*. París, Positif.
- BUÑUEL, L. (1993) *El cine, instrumento de poesía*. Teruel, Turia.
- BUXARRAIS, M^a R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. y TRILLA, J. (1995) *La educación moral en primaria y secundaria*. Bilbao, Desclée De Brouwer.
- CABRERA INFANTE, G. (1997) *Cine o sardina*. Madrid, Alfaguara.
- CABRERA INFANTE, G. (2000) *Puro humo*. Madrid, Alfaguara.
- CARMONA, R. (1991) *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid, Cátedra.
- CARRIÈRE, J. Cl. (1997) *La película que no se ve*. Barcelona, Paidós.
- CASANOVA, O. (1998) *Ética del silencio*. Madrid, Alauda-Anaya.
- CASTRO, J. L. y PENA, J. J. (Coords.) (2001) *Camilo José Cela en el cine español*. Ourense, 6º festival Internacional de Cine Independiente de Ourense, Rodí Artes Gráficas.
- COLECTIVO DRAC MÁGIC (1995) "Aproximación a la cultura cinematográfica". En *Cuadernos de Pedagogía*. -Cine, año 100- Monográfico, 242, diciembre, 8-9.
- COROMINAS, A. (1999) *Modelos y medios de comunicación de masas. Propuestas educativas en educación en valores*. Bilbao, Desclée De Brouwer.
- DIOS, M. (2001) *Cine para convivir*. Santiago de Compostela, ToxoSoutos.
- ECO, U. (1977) *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona, Lumen.
- EQUIPO RESEÑA (1987-2002) *Cine para leer*. Bilbao, Mensajero.
- ESCÁMEZ, J. (Coord.) (1996) *Cine y valores*. Madrid, Fundación de Ayuda a la Drogadicción.
- GUPELT, R. (2001) *La educación formal en el cine de ficción 1975-2000*. Barcelona, Alertes.
- ESTEVE, J. M. (1998) *El árbol del bien y del mal*. Granada, Mágina-Octaedro.
- FUNDACIÓN DE AYUDA A LA DROGADICCIÓN (F.A.D.) (1997-2003): *Programa Cine y Educación en Valores*. Madrid, F.A.D. www.fad.esy www.comunicacionypedagogia.com

- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE RELIGIOSOS DE ENSEÑANZA (F.E.R.E.) (2003) *Cine y creatividad*. Madrid, FERÉ.
- FREEDMAN, K. (2002) Cultura visual e identidad, *Cuadernos de Pedagogía*, 312, abril, 59-61.
- FURTER, P. (2002) Luis Buñuel, educador e pedagogo, *Revista Galega Do Ensino*, 35, maio, 69-105.
- GOLEMAN, D. (1997) *Inteligencia emocional*. Barcelona, Círculo de Lectores.
- GONZÁLEZ MARTEL, J. (1996) *El cine en el universo de la ética. El cine-fórum*. Madrid, Alauda-Anaya.
- GUBERN, R. (1995) *Historia del cine*. Madrid, Cátedra.
- HAUSER, A. (1985) *Historia social de la literatura y del arte*. Barcelona, Labor, 3 vol., 1ª edición, T. III.
- HUESO, A. L. (1983) *Los géneros cinematográficos*. Bilbao, Mensajero.
- JARNE, I. (2002) Cine y educación informal, *Making Of. Cuadernos de Cine y Educación*, 9, 7-14.
- LAMET, P. M. (Coord.) (1991) *Amigos del cine. Material curricular para profesores y alumnos*. Zaragoza, Edelvives.
- LOSCERTALES, F. y NÚÑEZ, T. (2001) *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona, Octaedro.
- MARINA, J. A. (2000) *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona, Anagrama.
- MARTÍN, J. J.; ARESTÉ, J. M^a; GIL-DELGADO, F.; SÁNCHEZ, J.; ORELLANA, J. y FIJO, A. (2003) *CINE-Fórum 2003*. Madrid. Cie Inversiones. Editoriales Dossat.
- MARTÍNEZ, J. A. (1998) La educación, según Xavier Zubiri, *El País*, Opinión, 4 de diciembre.
- MARTÍNEZ, J. (Coord.) (2003) *Películas para usar en el aula*. Madrid, Publicaciones UNED.
- MARTÍNEZ, M. y BUJONS, C. (Coords.) (2001) *Un lugar llamado escuela*. En la sociedad de la información y de la diversidad. Barcelona, Ariel.
- MARTÍNEZ SALANOVA, E. (1998) Aprender pasándolo de película, *Comunicar*, 11, 27-36.
- MARTÍNEZ SALANOVA, E. (2002) *Aprender con el cine, aprender de película*. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine. Huelva, Grupo Comunicar Ediciones.
- MITRY, J. (1989) *Estética y psicología del cine. 1. Las estructuras*. Madrid, Siglo XXI, Cuarta edición en castellano.
- MITRY, J. (1990) *La semiología en tela de juicio (cine y lenguaje)*. Madrid, Akal.
- MOIX, T. (1995) *La gran historia del cine*. Madrid, ABC. Blanco y Negro.
- MOIX, T. (2001a) *Mis inmortales del cine. Hollywood años 40*. Barcelona, Planeta. 5ª edición.
- MOIX, T. (2001b) *Mis inmortales del cine. Hollywood años 50*. Barcelona, Planeta. 3ª edición.
- MOIX, T. (2002) *Mis inmortales del cine. Hollywood años 30*. Barcelona, Planeta. 3ª edición.
- MORIN, E. (1961) *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona, Seix Barral.
- MUÑOZ, J. (Coord.) (1998) *La bolsa de los valores. Materiales para una ética ciudadana*. Barcelona, Ariel.
- ORTIGOSA, S. (2002) La educación en valores a través del cine y las artes, *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 157-175.
- PEÑA, I. (Dir.) (1999-2003) *Programa de prevención de drogodependencias. O cinema no ensino*. Bilbao, Irudi Biziak-Santiago de Compostela, Xunta de Galicia. www.estinga.com
- PEREIRA, M^a C. y MARIN, M^a V. (2001) Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Vol. 13, 233-255.
- PLATAS, A. M^a (Coord.) (1994) *Literatura, cine, sociedad*. La Coruña, Tambre.
- REIMER, B. (1991): Essential and nonessential characteristics of aesthetic education, *Journal of Aesthetic Education*, 25 (3), 193-214.
- RICHMOND, S. (1991) Three assumptions that influence art education: A description and a critique, *Journal of Aesthetic Education*, 25 (2), 1-15.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1977) *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona, Gustavo Gili.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1999) *La cultura contra la escuela*. Barcelona, Ariel.

- ROMEA, C. (2001): Lectura A cinco bandas: <<La lengua de las mariposas>>, *Comunicar*, 17, 71-78.
- SARTORI, G. (1998) *Homo videns, la sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus.
- SCORSESE, M. (2000) *Mis placeres de cinéfilo*. Barcelona, Paidós, 49
- SIMONE, R. (2001) *La tercera fase: formas de saber que estamos perdiendo*, Madrid, Taurus
- STAHELIN, C. (1976) *El arte del cine*. Valladolid, Heraldo.
- TARKOVSKI, A. (2002) *Esculpir en el tiempo. Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine*. Madrid, Rialp, 6ª edición.
- TORRE, S. de la (1996) *Cine formativo. Una estrategia innovadora en la enseñanza*. Barcelona, Octaedro.
- URPÍ, C. (2000 a) El cine como experiencia estética educativa a partir de algunas aportaciones de la teoría fílmica de Jean Mitry (1904-1988), en CARIDE, J. A. (Coord.) *Educación social y políticas culturales*. Santiago de Compostela, Tórculo, 583-592.
- URPÍ, C. (2000 b) *La virtualidad educativa del cine. A partir de la teoría fílmica de Jean Mitry (1904-1988)*. Pamplona, Eunsa.
- VARIOS AUTORES (1997) *La tolerancia en el cine*. París, UNESCO.
- VARIOS AUTORES (1997-2003) Proyecto Cine y Transversales, *Padres y Maestros*, páginas centrales.
- ZUBIRI, X. (1998) *Sobre el hombre*. Madrid, Alianza Editorial.

Addendas:

"Otro lenguaje en la educación: la relación de ayuda, herramienta para los estudiantes de las Facultades de Ciencias de la Educación"

Montserrat Canals Cadafalch, Universidad Autónoma de Barcelona

R E S U M E N

Los estudiantes acuden en las diferentes prácticas de sus carreras, a instituciones muy diversas, con problemáticas humanas diferentes y a menudo complejas, sin ningún bagaje de protección personal ni de gestión de las situaciones que pueden encontrar, este aspecto no está contemplado en los planes de estudios y seguro que repercute en su desarrollo profesional, el objetivo es explicar e introducir estrategias de mejora.

"Perfil de los personajes femeninos en el cine infantil. La factoría Disney del siglo XXI"

Pilar M. Casares García, Universidad de Granada

R E S U M E N

La addenda plantea el cine como fuente de acción informal, educativa o no en la medida en que puede transmitir valores y/o antivalores. Se analiza el perfil femenino en las películas de la Disney. Estudiados once personajes, las características predominantes son: belleza, juventud, bondad, agilidad, inteligencia, profesionalidad, importancia (no prioridad) del emparejamiento; se mantienen atributos clásicos, pero las diferencias hombre / mujer se han limado a favor de la capacidad femenina y la igualdad. Sentido de este análisis: obtener información para tomar las decisiones educativas pertinentes.

"Una experiencia de encuentro en el arte. Aplicaciones pedagógicas¹⁰⁵."

Juan Manuel Cobo Suero, Universidad Pontificia Comillas. Madrid

R E S U M E N

En esta addenda se describe una experiencia de encuentro en el arte, para terminar concluyendo de ella algunas propuestas para la educación. En la experiencia - centrada en la creación de una colección de aguafuertes- participaron 12 artistas (pintores) de 6 nacionalidades, de diversas creencias y de diferentes estilos pictóricos, y los promotores, que intervienen comentando y poniendo nombre a los grabados

¹⁰⁵ **Nota.** Para una mejor comprensión de la addenda se aporta una edición original de la colección (12 grabados), susceptible de exposición si el Comité Organizador del XXII SITE lo considera oportuno.

"La fiesta como escenario educativo.

Aprendiendo a ver el paisaje: ritual festivo y construcción de la mirada"

Juan Carlos Glez. Faraco, Universidad de Huelva

R E S U M E N

La fiesta es un espacio de extraordinaria capacidad socializadora y también un escenario potencialmente educativo. Esta *addenda* se acerca a la fiesta y a los procesos de construcción del conocimiento y de transmisión cultural que en los rituales festivos se desarrollan. Lo hace mediante algunas unas escuetas referencias a una investigación etnográfica en curso que analiza, en un marco festivo de gran éxito, la influencia de la música popular en la construcción cultural de las percepciones ambientales. Trata, en suma, de estudiar cómo aprendemos a *ver* cuanto nos rodea, cómo imaginamos e inventamos el paisaje o, si se quiere, los procesos de "colonización de la mirada".

"La educación emocional a través del lenguaje dramático"¹⁰⁶

Luis Núñez Cubero
Clara Romero Pérez
Universidad de Huelva

R E S U M E N

La contribución que presentamos toma como referencia el paralelismo entre *self*, emociones y teatro a los que hacen alusión los autores de la Ponencia. Esta *addenda* contextualiza en una experiencia de Educación Emocional la efectividad de algunas de las estrategias que se utilizan en la formación teatral. Concluimos que el empleo del "lenguaje escénico" y, en particular, el lenguaje dramático-corporal resulta más efectivo para incidir en algunas áreas de intervención en Educación Emocional.

"Lenguaje estético e indisciplina y violencia educacionales."

Salvador Peiró i Gregori, Universitat d'Alacant.

R E S U M E N

Ante crisis de interacción educacional negativa, planteamos la necesidad de incorporar otros lenguajes junto a los noéticos. Se explica la relevancia del vehículo valoral, aquí concretamente el estético, para promover la reflexividad y abrir al sujeto hacia procesos de autoconciencia. Señalamos unas experiencias que muestran vías de acción para llevar a cabo estas proposiciones pedagógicas.

¹⁰⁶ Contribución al punto 2 de la Ponencia: "El teatro y la educación: investigar, imitar, interpretar y representar"

"El lenguaje representativo y expresivo del arte"

José María Quintana Cabanas, U.N.E.D.

R E S U M E N

A menudo se ha asignado al arte la función de representar la naturaleza; en este sentido el arte funciona como un lenguaje descriptivo. El arte como expresión subjetiva tiene ya otra función, pero sigue siendo un lenguaje. Pese a teorías unilaterales sobre el arte, cabe reconocerle este "doble" lenguaje, con lo cual queda fuera de duda que el arte ejerce una función general de "comunicación".

El arte pictórico como experiencia. El sentido pedagógico en la obra de Alfonso Costa.

Miguel Anxo Santos Rego
María do Mar Lorenzo Moledo
Antonio Rodríguez Martínez
Universidad de Santiago de Compostela

R E S U M E N

Con esta Addenda pretendemos, ante todo, subrayar el sentido del arte pictórico como experiencia educativa, susceptible de impulsar antes un aprendizaje de tipo emocional que uno propiamente cognitivo (siempre que se admita la separación de ambos), tratando de manifestar nuestra convicción de que la pintura es otro lenguaje dotado de posibilidad optimizadora del desarrollo humano. El ejemplo nos lo brinda, con generosidad expresa, la obra de Alfonso Costa, en cuyo recorrido vital se proyectan, diáfanas, las formas de un diálogo intercultural activo (con ecos mediterráneos y atlánticos), y que apuesta por enriquecerse a base de espolear la capacidad de expresión artística en los más pequeños.

"Reflexiones sobre el uso pedagógico de la imagen fotográfica"

Julio Vera Vila, Universidad de Málaga

R E S U M E N

Así como las tecnologías de la información más desarrolladas apenas pueden disimular las carencias de un proyecto educativo mal planteado; un proyecto educativo rico en experiencias de aprendizaje, coherente en sus objetivos y con contenidos bien seleccionados puede aprovechar toda la complejidad oculta de las herramientas más simples como puede parecer hoy el arte fotográfico si lo comparamos con los ordenadores y los hipertextos.

"EL LENGUAJE DEL CUERPO. POLÍTICAS Y POÉTICAS DEL CUERPO EN EDUCACIÓN"

Fernando Bárcena
Universidad Complutense de Madrid

Hebe Tizio
Universidad de Barcelona

Jorge Larrosa
Universidad de Barcelona

José M. Asensio
Universidad Autónoma de Barcelona

Nadie sabe lo que puede un cuerpo.

(Espinosa, *Ética*. III. 2. Escolio.)

Nada más que el cuerpo revela al cuerpo.

(O. Wilde, *Frases y filosofías para uso de la juventud*)

Sí, doctor -dijo el director con orgullo-, el cuerpo está bien elegido. Aquí no hay un solo cuerpo agradable, simpático, normal y humano, son sólo cuerpos pedagógicos, como ya ve, y si la necesidad me obliga a tomar algún nuevo maestro, siempre me cuidó mucho de que sea profunda y perfectamente aburridor, estéril, dócil y abstracto.

(W. Gombrowicz, *Ferdydurke*.)

Presentación

El tema asignado a esta ponencia, como se verá de inmediato, es al mismo tiempo que atrayente y sugerente, provocador y elusivo. Parece que tanto los discursos pedagógicos que se construyen, como las palabras que se transmiten en las instituciones de formación, se dirigen a la *inmaterialidad* de una "mente" a dirigir, o a un "espíritu" que hay que formar, pasando por encima de los cuerpos, aunque lo que primero se vea sean esos cuerpos en pleno crecimiento y permanente transformación. La primera demanda que suele dirigirse al aprendiz, en determinadas épocas de su escolarización, tiene que ver con el silencio y la quietud, como si un silencio no elegido y la pasividad de los cuerpos sin gestos fuesen síntomas de un mayor interés por el estudio y el aprendizaje. Pero quizá no hay que dejarse engañar: la recuperación del principio de "actividad" en las modernas teorías del aprendizaje, que siguen siendo eminentemente "cognitivistas", siguen pensando el cuerpo como mero soporte o "máquina cognitiva". Nuestra cultura, que nos inunda de "signos", parece que no nos "educa" en lo que Peter Sloterdijk llama "conocimiento fisionómico". Pues si el lenguaje hablado tiene algo que decirnos, las cosas mismas parecen hablar también a quien sabe todavía usar las facultades sensoriales arraigadas en su cuerpo. El precio que hemos pagado por la voluntad "ilustrada" de "objetividad" es, al parecer, el silencio de lo fisiognómico, el mutismo del cuerpo y la pérdida de la proximidad.¹⁰⁷

No obstante, es cierto que asistimos hoy a una verdadera invasión del "culto al cuerpo", especialmente a través de los sistemas terapéuticos tan en auge en los Estados Unidos. Parece que se pretendiese "hacer hablar al cuerpo" o descubrir un "discurso sobre el cuerpo", es decir, encontrar una "lengua propia del cuerpo" al servicio de la cual estaría cualquier terapia y cualquier otra forma de lenguaje: teatral, pictórica, literaria o simplemente comunitaria. Y en la misma medida que aumenta la sensibilización hacia los problemas del cuerpo, existe la sensación de un retorno a conceptos caducos y esquemas de pensamiento ya sobrepasados; como si nuestros esquemas cognitivos no fuesen capaces de responder a

¹⁰⁷ Cfr. SLOTERDIJK, P. (2003) *Crítica de la razón cinica*. Madrid, Siruela, 225-226.

las realidades actuales del cuerpo y a sus demandas¹⁰⁸; o como si hubiese una "distancia insalvable" entre nuestros esquemas conceptuales y las realidades donde pretenden aplicarse.¹⁰⁹ Al mismo tiempo, existe la sensación de que el cuerpo puede llegar a convertirse en un "significante despótico", como dice José Gil, capaz de resolver todos los problemas, desde la decadencia de la cultura occidental hasta los más mínimos conflictos de los individuos.¹¹⁰

No hay duda de que siendo la condición humana eminentemente corporal y temporal, la verdadera medida de nosotros mismos parece comenzar el día en que constatamos ambas evidencias. Vivimos corporalmente el tiempo y, puesto que el tiempo humano es narrativo, nuestra biografía es, también, la de una experiencia corporal. Cada elección y cada decisión poseen una densidad carnal indiscutible -que se apoya en nuestra estructura biológica, pero que la supera al mismo tiempo-, y están apoyadas por nuestro propio cuerpo. Dependemos de una manera íntima del cuerpo para actuar, para percibir, para escuchar, para ver el mundo y decidir en la vida. En cada uno de los gestos corporales, se apoya la vida entera, de modo que los gestos de mi existencia se corresponden con los gestos de mi cuerpo. Por eso, aceptar el propio cuerpo, sentirse en él como en la propia casa, es aceptar la propia existencia como algo carnal y la primera condición del equilibrio. Podría decirse, incluso, que una ética verdaderamente humana requiere que el hombre pueda servirse de su propio cuerpo, no para reducirlo ni castigarlo, sino para poder intervenir en el mundo como un existente que entra en el mundo por el nacimiento, o lo que es lo mismo, por el vientre de una mujer. El cuerpo es el *ahora* del pasaje en el tiempo y *apertura*, y en él la vida que se da al sujeto busca algún *rostro*.¹¹¹ Por eso el cuerpo humano se puede *afrontar* como "tiempo de deseo."¹¹²

Precisamente por todo ello, pensar el cuerpo es tener que pensarlo desde la intimidad de una experiencia que el individuo hace con él. Aquí, necesitamos algún tipo de enfoque que nos permita pensarlo no como mero "objeto" entre otros, sino como "experiencia" del existente y como travesía. Gilles Deleuze nos proporciona una pista. Decía que el problema del pensamiento contemporáneo consiste en que, en nombre de la "modernidad", se ha producido un retorno a las abstracciones, bloqueándose con ello la capacidad de llevar a cabo análisis en términos de *movimiento intelectual*.¹¹³ La característica principal del pensador no es el ser un *sujeto reflexivo*, sino más bien un *sujeto creador*, y por eso insistía en la necesidad de retirar al "filósofo", como pensador *par excellence*, el derecho a "reflexionar sobre"-como si estuviera destinado a mirar las cosas siempre por encima del mundo, desde la posición privilegiada de un yo asegurado y protegido ante la experiencia de lo otro y del *afuera*. "El concepto -concluye- debe decir el acontecimiento, no la esencia"¹¹⁴.

La tesis deleuziana es crítica y a la vez pertinente para una exploración del cuerpo como uno de esos "otros lenguajes de la educación" capaz de *expresar* lo que al sujeto le

¹⁰⁸ Cfr. GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A. (2001) Identidad e imagen del cuerpo, en *Teoría de la educación*, Vol. II. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 154-197.

¹⁰⁹ Cfr. VILELA, E. (1998) *Do corpo equivoco*. Braga, Ángelus Novus, 9-10.

¹¹⁰ Cfr. GIL, J. (1995) *Corpo*, en *Enciclopedia Einaudi*, Vol. III. Turín, Einaudi, 202.

¹¹¹ Cfr. SIMMEL, G. (1998) La significación estética del rostro, en *El individuo y la libertad*. Barcelona, Península, 187-192; LE BRETON, D. (1992) *Des visages. Essay d'anthropologie*. París, Métailié.

¹¹² Cfr. VASSE, D. (1997) *Le temps du désir. Essay sur le corps et la parole*. París, Seuil, 10-11.

¹¹³ "Es preciso construir conceptos capaces de movimiento intelectual. Igual que no basta con hacer sombras chinescas, sino que hay que construir imágenes capaces de automovimiento". DELEUZE, G. (1999) *Conversaciones*. Valencia, Pre-Textos, 193.

¹¹⁴ DELEUZE, G. (1999) *Conversaciones*, op. cit., 44.

pasa como presencia corporal en el mundo. En este sentido, del mismo modo que puede ofrecerse un análisis en clave antropológica y sociológica de la modernidad tomando como hilo conductor la idea del *cuerpo* -donde el "cuerpo" es pensado como "construcción simbólica"¹¹⁵- podría intentarse un ejercicio de reflexión a partir del cuerpo como espacio y "experiencia de sentido"¹¹⁶, pues

"el cuerpo humano -ha escrito E. Vilela- excede el cuerpo físico objetivo, pues el cuerpo manifiesta un *exceso* de vivir encarnado, lo que exige pensarlo, no desde lo exterior, sino *desde dentro*. No podemos *ser* ni *tener* este cuerpo físico, a no ser que se crea que el sujeto de ese cuerpo sea un alma desencarnada que existe factualmente en el cuerpo."¹¹⁷

Aquí "cuerpo" no dice esencia alguna, sino el *acontecimiento*, o lo que es lo mismo, lo que le pasa. Pensar, entonces, el cuerpo como acontecimiento parece solicitar una determinada deconstrucción de los discursos dominantes que se han establecido sobre él, y una reescritura de la historia de sus principios subyacentes a partir de un *reaprendizaje del cuerpo* (y de su correspondiente reapropiación personal) desde la propia experiencia

¹¹⁵ Por ejemplo, puede consultarse: AAVV (1998) Corps symboliques, *Quel Corps?*, nº 34-35, mai (número monográfico); BÁRCENA, F. y MÈLICH, J-C. (2000) El aprendizaje simbólico del cuerpo, *Revista Complutense de Educación*, vol.11, nº 2, 59-82; DUCH, LI. y MÈLICH, J-C. (2003) *Escenaris de la corporeïtat*. Barcelona, Biblioteca Serra D'or; LE BRETON, D. (1990) *Anthropologie du corps et modernité*. París, PUF; LE BRETON, D. (1992) *Des visages. Essai d'anthropologie*, op. cit.; VILELA, E. (1998) *Do corpo equivoco*, op. cit.; MAGALHAES, R. (1999) Das máquinas desejanter ao in-possível da paixão: notas sobre o corpo, en *Paixoes e singularidades*. Braga, Ángelus Novus, 97-122; CERTEAU, M. de (1990) *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*. París, Gallimard; RICHIR, M. (1993) *Le corps. Essai sur l'interiorité*. París, Hatier; SOIZENELLE, A. de (1991) *Le symbolique du corps humain*. París, Albin Michel.

¹¹⁶ Por el término "sentido" habría que entender, como mínimo, lo que en su acepción más llana significa, a saber: "dirección", "rumbo". Dirección y rumbo del que los relatos y mitos (*muthos*) que fundan, como narraciones simbólicas, el tiempo y la historia de la comunidad en la que se vive dan cuenta, ofreciéndonos líneas de dirección y alternativas de tránsito. Pero, además, por "sentido" podríamos entender una especie de "principio de comprensibilidad" o aquello que organiza y hace coherente un todo. Aquí el sentido es una cualidad de una razón que compromete las disposiciones intelectivas desde el punto de vista del *logos*. Una tercera manera de entender el término "sentido" sería aquella que se refiere a lo que hace coherente, desde el punto de vista de la subjetividad del individuo, una determinada posición, actitud o mirada sobre el mundo, aunque no esté en correspondencia con el significado estipulado desde otras instancias de objetivación externas. Se trata de una manera de situarse ante el mundo desde la dinámica del *eros*, en un aquí y en un ahora, a través los "sentidos": es un modo de ver, un modo de mirar, un modo de saborear, una forma de tocar o sentirse tocado por el mundo. El sentido, llegado por los sentidos, hace de nuestra relación con el mundo una relación *carнал*, llena de cuerpo y, por ello mismo, profundamente erótica. Desde este punto de vista, "verdad" -en sentido epistemológico- y "sentido" no tienen por qué coincidir. Tanto las ciencias como los mitos, la literatura o la filosofía, así como las construcciones del arte o los textos sagrados, constituyen tentativas por dar cuenta de la pregunta por el origen, la causa, el principio, o el fin, preguntas que se refieren a la cuestión del *de dónde venimos*. Además, está la cuestión del *a dónde vamos* y, en medio de ambas, está la cuestión del *sentido*. Sentido sólo comprensible desde las instancias del *muthos*, del *logos* y del *eros*.

del individuo como *cuerpo existido y en relación*. En la medida que el cuerpo no es una "substancia", su "noción" habrá de decir el acontecimiento mismo de la relación *carнал* con el mundo. *Decir cuerpo es decir una relación de experiencia con el mundo*.¹¹⁸ Aunque existe una vivencia directa del cuerpo, que necesariamente pasa por la "mediación simbólica" de la palabra, lo cierto es que el lenguaje necesita del cuerpo, pero dejándolo hablar por sí mismo en sus gestos, porque si no se silenciaría definitivamente: "El lenguaje se deteriora cuando está desvinculado del cuerpo. Se convierte en algo falso, endeble, superficial."¹¹⁹ ha escrito Susan Sontag. O como decía Merleau-Ponty: "Mi cuerpo tiene su mundo o comprende su mundo sin tener que pasar por unas 'representaciones', sin subordinarse a una 'función simbólica' u 'objetivizarse'."¹²⁰

Como nacemos siendo cuerpo, nuestra existencia -pura *exposición* en el mundo- es, en los diferentes espacios y tiempos un *cuerpo vivido*. Es esta una evidencia fundamental, pero que no deja sino abierta la radical ambivalencia del cuerpo, tornando difícil toda aproximación analítica y discursiva al cuerpo: "¿Tenemos un cuerpo o somos un cuerpo?", podría preguntarse con Marc Richir.¹²¹ La vida, cada vida, *conciérne* al cuerpo. Pero nuestros cuerpos, hoy, están más o menos escondidos, parece que no circulan sino en su disfraz, no en su desnudez. Desde luego circulan como carne, o como piel, y parecen esconderse en los cementerios, los hospitales, en las fábricas y centros de trabajo y educación. Y parecen exhibirse en los gimnasios, en los campos de deportes, las playas, los cines y las discotecas. Cuerpos muertos, enfermos y dolientes, cuerpos de trabajo o *cuerpos pedagógicos*; pero también cuerpos hermosos y "sanos", que tratan de ajustarse a cánones de belleza y de salud socialmente dominantes, cuerpos jóvenes, cuerpos en movimiento, delirantes de placer o simplemente cuerpos que se quieren alegres. Esos cuerpos "escondidos" encierran, no obstante, una realidad más honda: son *espacios de existencia*. "El cuerpo *da lugar* a la existencia."¹²² escribe J-L. Nancy. Los cuerpos son *lugares de existencia, territorios de la memoria*, de la desesperación y del deseo, o de su anhelo; pero esos lugares son, en realidad, bien singulares, pues reivindicándose como algo propio, como tierra propia, los cuerpos, por ser vividos y existidos, son un espacio-tiempo en lo abierto. De nuevo Nancy es exacto: "Los cuerpos son lugares de existencia, y no hay existencia sin lugar, sin *ahí*, sin un 'aquí', 'he aquí', para el *éste*."¹²³ Así, en su exposición a lo abierto, el cuerpo es el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir. Es el "lugar" que se abre a lo que "tiene lugar" en él: gozar, sufrir, nacer, morir, pensar, reír... El cuerpo es un *acontecimiento de la existencia*, la materialización misma del *ek-sistir*, de la pura exposición. Es, pues, punto de partida y de llegada en la trama del tiempo vivido.¹²⁴

¹¹⁷ VILELA, E. (1998) *Do corpo equivoco*, op. cit., 99.

¹¹⁸ Señala Michel Henry que nuestra condición "corporal" consiste en "ser carne". Los humanos no somos seres inertes que no tienen conciencia, sino "seres sufrientes, atravesados por el deseo y el temor, que sienten toda una serie de impresiones vinculadas a la carne por cuanto que, constitutivas de su sustancia -una sustancia impresional por tanto-, *comienzan y acaban con lo que ella experimenta*." HENRY, M. (2001) *Encarnación. Una filosofía de la carne*. Salamanca, Sígueme, 11. En la "encarnación", el cuerpo está, como dice J-L. Nancy, "henchido de Espíritu", pero en la "carnación" es la expresión bajo la cual el cuerpo es un acontecimiento de la existencia. Cfr. NANCY, J-L- (2003) *Hábeas*. Madrid, Arena Libros, 16.

¹¹⁹ SONTAG, S. (2002) La estética del silencio, en *Estilos radicales*. Madrid, Suma de Letras, 39.

¹²⁰ MERLEAU-PONTY, M. (1997) *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Península, 158.

¹²¹ RICHIR, M. (1993) *Le corps. Essai sur l'intériorité*, op. cit., 5.

¹²² NANCY, J-L. (2003) *Corpus*, op.cit., 15.

¹²³ NANCY, J-L. (2003) *Corpus*, op. cit., 15.

¹²⁴ Cfr. JIMÉNEZ, J. (1993) *Cuerpo y tiempo*. Barcelona, Destino.

La literatura -así como el resto de las artes- constituye un recurso de primera mano para reimaginar y recuperar esta vivencia del cuerpo como cuerpo existido y como acontecimiento *que tiene lugar*. Así, por ejemplo, el protagonista de *El nombre de la Tierra*, del escritor portugués Vergílio Ferreira, un anciano recluso en una residencia, medita sobre el tiempo vivido, sobre su cuerpo incompleto, sobre su desaparecida esposa. Es un anciano al que le falta una pierna, y sus reflexiones constituyen toda una *poética del cuerpo* y una historia del hombre en su (en)carnadura, porque "la historia del hombre es la de la relación con su cuerpo." En esa poética, cada parte del cuerpo recuerda lo vivido, lo acontecido, pero se necesita todo el cuerpo para mostrar su importancia. Así, el anciano reflexiona mientras escribe una larga carta a Mónica, ya desaparecida:

"Estoy desnudo y sin ningún motivo para sentir vergüenza de estar desnudo, que es lo único que ahora me podría vestir. Y tenía el muñón de la pierna para testificarlo, porque mi cuerpo no estaba entero para testificar la importancia de sí mismo."¹²⁵

El cuerpo testimonia de sí mismo, es testigo de lo que le pasa, y por eso expresa, en sus gestos y señas, lo vivido. Sus gestos son su lenguaje, la forma en que expresa los acontecimientos que en él impactan. Pero ese lenguaje es poético. Otros dos textos nos proporcionan más claves para el tipo de escrutinio del cuerpo que deseamos intentar a partir de la tesis esbozada. El primero pertenece a *Fragmentos de un discurso amoroso*, de Roland Barthes, y el segundo a *Teoría del cuerpo enamorado*, de Michel Onfray. El de Barthes es un fragmento en el que un enamorado conversa, como declarándose de nuevo, en un galanteo con su amada: "El lenguaje es una piel: yo froto mi lenguaje contra el otro. Es como si tuviera palabras a guisa de dedos, o dedos en la punta de mis palabras. Mi lenguaje tiembla de deseo."¹²⁶

Aquí, el lenguaje parece gozar tocándose a sí mismo, como haciendo estallar en la actividad discursiva una especie de "yo te deseo". El lenguaje y las palabras quedan, literalmente, *incorporadas*, es decir, se hacen cuerpo y carne. El lenguaje es una inmensa caricia envolvente del otro, algo que requiere la ayuda del cuerpo, de la carne y de lo que el cuerpo siente o padece. Barthes habla también de "el cuerpo del otro", donde ese cuerpo del "otro" y ese "cuerpo-otro" suscita, provoca y estalla en el cuerpo propio:

"Su cuerpo está dividido: por una parte, su cuerpo propio -su piel, sus ojos-, tierno, cálido y, por la otra, su voz, breve, contenida, sujeta a accesos de distanciamiento, su voz, que no daba lo que daba el cuerpo."¹²⁷

La relación entre los cuerpos, en el caso del sujeto amoroso y enamorado, es una relación donde los cuerpos se exploran, como intentando ver lo que ese otro cuerpo tiene dentro, como si lo que se provocase en un cuerpo tuviese su causa dentro del cuerpo del otro, que *hace que la lengua tiemble de deseo*. Pero hablar, y escribir, del cuerpo y de su lenguaje es tener que recordarlo también, hacer memoria de él. Es un ejercicio imposible en el que, tal vez poéticamente, intentamos de nuevo sentir nuestro cuerpo en ese primer cuerpo en el que ya estuvimos. Como si pudiésemos decir: *en el comienzo era el cuerpo, y sólo después vino la palabra*. Porque el infante vino después de haber nacido su cuerpo. Como si pudiésemos sentir este arranque:

"En el principio se oyen los murmullos del líquido amniótico. En esos momentos mi pequeño cuerpo está nadando en aguas tibias, moviéndose

¹²⁵ FERREIRA, V. (2003) *En nombre de la Tierra*. Barcelona, El Acantilado, 35.

¹²⁶ BARTHES, R. (1999) *Fragmentos de un discurso amoroso*. Madrid, Siglo XXI editores, 82.

¹²⁷ BARTHES, R. (1999) *Fragmentos de un discurso amoroso*, op. cit., 82.

con la lentitud propia de un alma impulsada por alientos muy leves. La carne gira lentamente en el elemento acuático como un planeta que evoluciona en un cosmos lejano, casi inmóvil, o como una medusa flácida en la oscuridad de los fondos submarinos, casi hierática. Sólo se ve turbada por la marca que traza en mis órganos el flujo de energías vitales. En el confinamiento de este universo salado, como pez de los orígenes o virtud marina encarnada, obedezco enteramente a los afectos, pulsiones, emociones y otros instintos de mi madre. Su sangre, su aliento, su ritmo obligan a mi sangre, a mi ritmo, a mi aliento. Evidencia de Perogrullo: todos los cuerpos, masculinos y femeninos, proceden de esta inmersión primitiva en el vientre de mujer.¹²⁸

Los dos fragmentos citados sugieren la importancia de que el cuerpo hable por sí mismo, o dicho *a contrario*, que no se enmudezcan. Y sin embargo, en cierto sentido la historia "occidental" del cuerpo podría sin duda leerse como un relato que va desde la imposición de ciertas políticas que lo silencian, y muchas veces por motivos educativos, hasta, en ciertos casos, su apogeo contemporáneo en distintas manifestaciones de carácter social y también de tipo artístico. Pero esta misma historia puede darse a leer como la de un singular *dualismo*, de una escisión profunda en la entraña humana: la historia que va desde la oposición del hombre a su cuerpo -desde Platón a Descartes- hasta la configuración del cuerpo como *alter ego* de un sujeto ya escindido. Así, una tesis bastante conocida de D. Le Breton nos dice que la versión moderna del dualismo opone el hombre a su propio cuerpo, y no tanto el alma o la mente al cuerpo. De ahí que el cuerpo no sea tanto, en determinadas versiones, la encarnación irreductible del yo cuanto una construcción personal, un objeto transitorio y siempre manipulable susceptible de variadísimas transformaciones. El cuerpo, lo imposible por venir, es, así, lo inacabado: una fábrica siempre provisional de identidad y autopercepción.¹²⁹ En esta historia, *cuerpo* y *ser* se han escindido, de modo que la historia del *Ser* es, al mismo tiempo, la historia de un monumental olvido: la del cuerpo. La escuela y demás instituciones pedagógicas, que parecen dirigir sus palabras y sus discursos a ese Ser, a esa interioridad humana, parece que hablan a un sujeto cuyo cuerpo, olvidado, tan sólo se supone.¹³⁰ De forma más o menos clara en algunas versiones del arte contemporáneo, el cuerpo ocupa un lugar central, si bien sus modos de representación nos lo muestran inestable y cambiante. Como dice Tracey Warr:

"En el transcurso de los últimos cien años, los artistas y otros se han interrogado acerca de la manera en la que el cuerpo había sido pintado y cómo éste había sido concebido. La idea de un 'yo' dotado de una forma estable y finita ha sido, gradualmente, erosionada, haciéndose eco de los influyentes desarrollos que el siglo XX ha producido en los campos del psicoanálisis, la filosofía, la antropología, la medicina y la ciencia."¹³¹

¹²⁸ ONFRAY, M. (2002) *Teoría del cuerpo enamorado*. Valencia, Pre-Textos, 25.

¹²⁹ LE BRETON, D. (2002) *Signes d'identité. Tatouages, piercings et autres marques corporelles*. París Métailié, 7.

¹³⁰ Una expresión literaria de ese silenciamiento -a la vez cultural y político- la encontramos en el escritor S. Zweig, cuando escribe: "Era un martirio nadar en el mar con pesados vestidos que tapaban el cuerpo desde el cuello hasta los talones; en los internados y conventos, las chicas tenían que bañarse con largas camisas blancas para hacerles olvidar que tenían un cuerpo." ZWEIG, S. (2001) *El mundo de ayer*. Barcelona, El Acantilado, 107. Sobre la condena del cuerpo como fuente de placer, con especial atención a los niños, y las disputas educativas generadas entre la familia y el Estado en la época clásica, cfr.: FOUCAULT, M. (2001) *Los anormales*. Curso del Collège de France (1974-1975). Madrid, Akal, 211 y ss.

¹³¹ WARR, T. (2000) *Artist's Body*. Londres, Phaidon Press, 11.

Los artistas han explorado la temporalidad, contingencia e inestabilidad como cualidades específicas de lo humano; investigado la noción de conciencia, intentando expresar el "yo" como algo invisible y sin forma, se han adentrado en terrenos cercanos a la muerte, el miedo, el pánico, la sexualidad, el peligro, precisamente en un tiempo en el que el cuerpo ha sufrido con toda virulencia el influjo de todas esas amenazas y elaboraciones conceptuales. Con toda legitimidad, cabría preguntarse: "¿Tenemos un cuerpo o él nos tiene?".¹³² Como la identidad humana no es substancial, sino relacional y narrativa, el hombre nunca deja de "nacer" y sus condiciones de existencia cambian al mismo tiempo que él mismo influye sobre ellas. En esta tarea, el cuerpo es la única sede permanente y tangible, el único medio de tomar posesión de su existencia.¹³³

El modo propio que tiene el cuerpo de expresar lo que le pasa -su lenguaje- supone prestar atención tanto a un *decir-otro* los acontecimientos que en él impactan, como a las formas de *resistencia* que del propio cuerpo emanan frente a todas las políticas y disciplinas que lo tratan de silenciar. En el primer caso, nos enfrentamos a una *poética del cuerpo*, y en el segundo a una *política del cuerpo*.

Hay una política del cuerpo y de la carne, todo un conjunto de instrumentos, modos y disciplinas encaminados a la administración y gestión de los cuerpos. Como decía Foucault, en toda sociedad el cuerpo es susceptible de quedar "prendido" en el interior de poderes que le imponen coacciones y obligaciones mediante un amplio abanico de disciplinas encaminadas a volver los *cuerpos dóciles*. "El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone (...) la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos 'dóciles'."¹³⁴ Cuerpos que se valoran, política y económicamente, por su funcionalidad y su utilidad. Cuando Foucault se quejaba de la inexistencia, en Occidente, de un *arte erótico*, quería señalar su asombro ante el hecho de que estábamos mucho más preocupados por un *saber del cuerpo*, que de una *experiencia del cuerpo*. Por eso sugirió la necesidad de hacer una historia del cuerpo y de la sexualidad más que desde los ideales morales y de las prohibiciones éticas, desde los mecanismos de poder. Así, escribe que lo que resulta más curioso es que "esta valoración política y económica del cuerpo va acompañada de una devaluación moral cada vez más acentuada."¹³⁵ Desde este prisma, el cuerpo como tal no vale nada, es lo que hay que cubrir, algo de lo que hay que avergonzarse, algo, finalmente, que hay que "educar". En este orden de las políticas del cuerpo, tan estrechamente vinculadas a determinadas demandas provenientes del *decir social*, el cuerpo parece "inventarse" en el registro de lo que se fabrica, no en el desorden natural de lo que *nace*. Porque el "creador", como en alguna ocasión sugirió Ramón Gaya en un tono de resonancia zambraniana, sabe que lo social "no ha sido *nacido*, sino *inventado*, inventado por el hombre; pero toda invención es una realidad postiza, superpuesta, es decir, sin origen natural. El invento es una mentira que ha llegado a hacerse corpórea, incluso real, pero no logra nunca hacerse verdad. Se trata, pues, de algo más artificioso, mecánico."¹³⁶

En su "poética", el cuerpo se expresa, como "acontecimiento de la existencia", en sus gestos pues, como veremos, los gestos son los que transforman los hechos en acontecimientos. Y es que hay una brecha entre el *decir social* y el *decir poético*. Si en el "decir social" normalizamos la conducta, el habla y los modos de expresión, en el "decir poético" lo transgredimos. Como ha dicho Octavio Paz, lo poético es *la otra voz*. "Su voz es *otra* porque es la voz de las pasiones y las visiones; es de otro mundo y es de este mundo,

¹³² RODRÍGUEZ, R Mª. (2002/03) "Introducción" al número monográfico dedicado al cuerpo, *Debats*, nº 79, 4.

¹³³ Cfr. LE BRETON, D. (2003) *La Peau et la Trace. Sur les blessures de soi*. París, Métailié, 23.

¹³⁴ FOUCAULT, M. (1996) *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI Editores, 141-142.

¹³⁵ FOUCAULT, M. (1999) La escena de la filosofía, en *Obras Esenciales*, Vol. III. Barcelona, Paidós, 166.

¹³⁶ GAYA, R. (1999) El silencio del arte, en *Obra Completa*, Vol. I. Valencia, Pre-Textos, 82-83.

es antigua y es de hoy mismo, antigüedad sin fechas.¹³⁷ Allí donde el lenguaje no es ya sólo comunicación, sino que toma en cuenta que hay cosas que se *muestran* porque no pueden decirse, la otra voz de lo poético adquiere su protagonismo. La voz de esta palabra poética es, por supuesto, siempre una *voz singular*, una voz-otra que muestra lo que quizá no tiene modo de decir desde un cuerpo que, como lugar de la existencia, se presenta entonces como un yo en conflicto y en lucha. Este lenguaje poético del cuerpo resulta central para poder entender que el cuerpo es un acontecimiento de la existencia, o como ya hemos dicho: el lugar que "da lugar" a los acontecimientos de la existencia.

Para la elaboración de esta ponencia hemos procurado tener en cuenta dos circunstancias, que nos han obligado a delimitar el tema de la misma. La primera cuestión se refiere a que, por las razones ya expuestas, la literatura disponible sobre el cuerpo es casi inabordable por su amplitud y por la diversidad de enfoques: desde los psicobiológicos, hasta las perspectivas psicoanalíticas¹³⁸, sociológicas¹³⁹, fenomenológicas¹⁴⁰, y artísticas.¹⁴¹ El diferente perfil intelectual de los firmantes de esta ponencia es una pequeña muestra de tal pluralidad de aproximaciones. De modo que no aspiramos aquí sino a un ejercicio de pensamiento sobre el cuerpo, a un ensayo en cierto modo provisional.

La segunda es un obstáculo principal que atraviesa a todo discurso sobre el cuerpo, y que depende de la propia naturaleza del lenguaje: como ocurre con la "muerte" o con el "tiempo", el lenguaje escapa a quien pretende dar una definición, ya que cualquier definición es siempre un punto de vista parcial determinado por un campo epistemológico o cultura particular. Con relación al cuerpo, quizá todo lo que podría ensayarse es algún tipo de esclarecimiento fragmentario. De hecho, cuanto más se habla "del" cuerpo más aumenta la sensación de que menos expresa el cuerpo por sí mismo.¹⁴²

¹³⁷ PAZ, O. (1999) La otra voz. Poesía y fin de siglo, en *La casa de la presencia. Poesía e historia, Obras Completas*, Vol. I. Barcelona, Galaxia Gutemberg-Círculo de Lectores, 698.

¹³⁸ Cfr. VASSE, D. (1997) *Le temps du désir. Essay sur le corps et la parole*, op. cit.; VASSE, D. (1998) *Le chair envisagée. La génération symbolique*. París, Seuil; SIBONY, D. (1995) *Le corps et sa danse*. París, Seuil.; SIBONY, D. (1974) *Le nom et le corps*. París, Seuil.

¹³⁹ Cfr. ENTWISTLE, J. (2002) *El cuerpo y la moda. Una visión sociológica*. Barcelona, Paidós; LE BRETON, D. (2002) *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión; TURNER, B. S. (1996) *The Body & Society*. Londres, Thousand-Oaks-Nova Delhi, Sage; GIL, J. (1978) *Corpo*, en *Enciclopedia Einaudi*, op. cit., 201-266; GIL, J. (1980) *Metamorfosis do corpo*. Lisboa, A Segrado Jogo; GIL, J. *Corpo, espaço e poder*. Lisboa, Litoral; GIL, J. (2001) *Movimento total. O corpo e a dança*. Lisboa, Relógio d'Água.

¹⁴⁰ Cfr. BARBARAS, R. (1992) De la phénoménologie du corps à l'ontologie de la chair, en GODDAR, J-S. y LABRUNE, M. (eds.) *Le corps*. París, Intégrale/Vrin, 242-280; CHIRPAZ, F. (1988) *Le corps*. París, Klincksieck; GALIMBERTI, U. (1998) *Les raisons du corps*. París, Grasset-Mollat; HENRY, M. (1965) *Philosophie et phénoménologie du corp*. París, PUF; HENRY, M. (2001) *Encarnación*, op.cit.; HENRY, M. (2000) *Le corps vivant, Prétentaire*, n° 12/13, 13-36; MERLEAU-PONTY, M. (1966) *Lo visible y lo invisible*. Barcelona, Seix Barral; MERLEAU-PONTY, M. (1997) *Fenomenología de la percepción*, op. cit.; THIERRY, Y. (1987) *Du corps parlant*. Bruselas, Éds. Ousia.

¹⁴¹ Cfr. ARGULLOL, R. (2001) *Una educación sensorial. Historia del desnudo femenino en la pintura*. Madrid, F.C.E.-Casa de América; RAMÍREZ, J.A. (2003) *Corpus solus. Para un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo*. Madrid, Siruela; PHAY-VAKALIS, S. (2001) *Le miroir dans l'art, de Manet à Richter*. París, L'Harmattan.

¹⁴² GIL, J. (1995) *Corpo*, en *Enciclopedia Einaudi*, op. cit., 201.

III Ponencia: "El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación"

Así, el núcleo central de esta ponencia girará en torno a la *política* y a la *poética* del cuerpo¹⁴³, y nuestra apuesta se va a referir a un ejercicio de pensamiento sobre el cuerpo que habla, dice y se expresa en sus gestos, porque son los gestos los que transforman los hechos en acontecimientos. Aunque no negaremos la evidencia de que, en el orden social y epistemológico, existe una *simbólica del cuerpo*, esto es, toda una serie de discursos sobre el cuerpo como *construcción simbólica*, siguiendo, entre otros, al propio Merleau-Ponty señalaremos la necesidad de ir más allá de este orden simbólico porque, en su modo de decir lo que en él impacta, el cuerpo que *somos* nace y renace en sus signos. *Nada más que el cuerpo revela al cuerpo*. Y dado que la cuestión a la que nos enfrentamos es mucho más que un "problema" o un "tema", y porque queremos situarnos entre los que denigran al cuerpo y los que lo convierten en una especie de nueva religión, las conclusiones de esta ponencia no podrán encontrarse al final de la misma, sino, esperemos que así sea, en lo que estas líneas sean capaces de dar a pensar en quienes las hayan leído.

Finalmente, en la búsqueda de materiales para la preparación de la ponencia nos ha sido de gran ayuda algunos contactos que pudimos establecer con algunas personas que se han dedicado al escrutinio de cuerpo en universidades extranjeras. Queremos agradecer, muy particularmente, la amabilidad del sociólogo David Le Breton, profesor en la Universidad de Estrasburgo ("Marc Bloch") y director del Grupo de investigación *Symbolique du corps*, que nos envió materiales de sumo interés sobre el cuerpo, y la de la profesora Eugénia Vilela, de la Facultad de Letras de Porto, asimismo perteneciente al Grupo de Investigación sobre "Simbólica del cuerpo" que desde hace años investiga las relaciones sobre cuerpo, sentido e imagen (fotografía), desde la perspectiva de una antropología filosófica.

¹⁴³ Cuando teníamos terminada la versión casi definitiva de esta Ponencia llegó a nuestras manos la traducción del libro de una de las figuras más importantes de la pedagogía teatral del siglo XX, LECOQ, J. *Cuerpo poético*. Barcelona, Alba Editorial, obra que sólo tras cuarenta años de labor docente, en 1996, Lecoq se decidió a escribir en su versión francesa para Actes Sud (París, 1997). Este ensayo es verdaderamente interesante y está lleno de sugerencias, que coinciden con lo que aquí decimos nosotros a propósito del lenguaje poético del cuerpo y su expresión en lo que más adelante formulamos en términos de "Los gestos del cuerpo".

1.- La relación sujeto-cuerpo: alma, forma, figura

Como ha podido apreciarse, desde el comienzo hemos procurado referirnos a nuestra presencia en el mundo como una presencia corporal, o dicho más exactamente, *carnal*. Aunque resulte inevitable filosóficamente referirse a la existencia de un "sujeto" -acerca de cuya importancia y "crisis" ya se debatió en otro Seminario¹⁴⁴- ha de entenderse que el "yo" que sustenta esa presencia no es una *substancia* ni fijeza, sino *extensión y relación*. Con todo, no es posible dejar de retener esta palabra, "sujeto" para referirse a este cuerpo que somos. Lo que queremos en este apartado es tratar de dibujar el perfil filosófico de la historia de nuestra relación con el cuerpo, la cual cubre, al menos, tres episodios principales. Se trata no tanto de episodios históricos como de "gestos históricos" que, en el seno del discurso filosófico, muestran un amplio registro de actitudes ante el cuerpo que van desde su olvido hasta su muerte o transformación informe.

1. *Alma: el olvido del cuerpo*. Aquí encontramos la doctrina platónica según la cual el "alma", en su ascenso a las ideas del bien, de la verdad o de la belleza, necesariamente debe huir de su encarnadura material en el "cuerpo" para que su viaje culmine con éxito. "El platonismo" -comenta Onfray- muestra teóricamente el cruel olvido del cuerpo, el desprecio de la carne, la celebración de la Afrodita celeste, la aversión por la Afrodita vulgar, la grandeza del alma y la pequeñez de las envolturas carnales; luego se abren prácticamente en nuestra civilización occidental, inspiradas por estos preceptos idealistas, extrañas y venenosas flores del mal: el matrimonio burgués, el adulterio que lo acompaña siempre como contrapunto, la neurosis familiar y familiarista, la mentira y la hipocresía, el disfraz y el engaño.¹⁴⁵ Posteriormente, desde que Descartes excluyera al cuerpo humano del conocimiento, como resultado de la brecha abierta entre la *res cogitans* y la *res extensa*, parte de la filosofía posterior emprendió un intento de superación de dicha oposición con la pretensión de dotar al cuerpo del papel gnoseológico que la misma ciencia ya le otorgaba (la biología, la física, la química, la fisiología, y también la psicología experimental o la neurología). Llámese "alma", "espíritu" o "mente", lo cierto es que en una porción nada despreciable de la tradición filosófica dominante los elogios proferidos a la razón humana se han visto acompañados de un sonoro olvido del cuerpo. Así, siendo que el cuerpo corresponde a la "extensión" y a la "exposición" -y para ser expuesto hace falta ser extensión- la *res extensa* cartesiana no permite hablar del cuerpo en toda su dimensión de apertura.

2. *Forma: el cuerpo vivido*. El segundo episodio se asienta en esta pretensión, y encontramos una tentativa integradora en M. Merleau-Ponty, que habla de un *sujeto-cuerpo*, donde "cuerpo" es la "forma" ejemplar del acontecimiento de la existencia en un mundo de apariencias y visibilidad.¹⁴⁶ En 1945 publica su *Fenomenología de la percepción*. Su maestro E. Husserl había realizado una crítica al psicologismo lógico, el cual pretendió reducir las leyes y principios del pensamiento a meros actos psíquicos. En las *Investigaciones lógicas* aboga por una lógica pura basada en la independencia absoluta de los principios lógicos. Con ello pretendía evitar el relativismo que supone la eliminación de todo componente lógico-transcendental en el conocimiento. La obra de Merleau-Ponty es un texto decisivo, cuyo protagonista principal es el cuerpo, el cual adquiere en esta obra un estatuto filosófico inédito. Merleau-Ponty ataca tanto la *perspectiva naturalista* -por borrar la subjetividad al

¹⁴⁴ Cfr. JOVER, G., CASARES, P., GIL, F. y PAYÁ, M. (2001) La crisis de la sociedad actual, en ORTEGA, P. (coord.) *Conflicto, violencia y educación*. Murcia, CajaMurcia, 25-75. Cfr.: GIL CANTERO, F. (2001) Educación y crisis del sujeto, en *Teoría de la Educación*, vol. 13, 45-68.

¹⁴⁵ ONFRAY, M. (2002) *Teoría del cuerpo enamorado*. Valencia, Pre-Textos, 69.

¹⁴⁶ Cfr. SUCASAS, A. (2002) Anatomía del Lager. Una aproximación al cuerpo concentracionario, en MATE, R. (ed.) *La filosofía después del Holocausto*. Barcelona, Riepiedras, 55-73.

disolverla en la inmanencia del mundo, donde el cuerpo es una cosa indiferenciada entre otras cosas- como el *idealismo*, según el cual un *cogito* transparente constituye el cuerpo como algo equiparable a cualquier otro objeto mundano. Ambos enfoques comparten una misma debilidad: no existen más que dos modalidades ontológicas: la cosa y el yo, y el cuerpo, según esta lógica, pertenece a la esfera de la objetividad. El resultado, destacado muy bien por Merleau-Ponty, es que mientras el cuerpo viviente se convertía en un exterior sin interior, en una aparición sin subjetividad, en pura presencia, la subjetividad se convertía en una interioridad sin exterioridad. La tentativa del filósofo es clara, entonces: iniciar un gesto de apertura a un ámbito de experiencia originaria donde exterioridad e interioridad se entrelacen sin oposiciones, ya que el *cogito* está ligado al cuerpo y el cuerpo inaugura la experiencia del yo en el mundo.

El cuerpo, entonces, presenta una unidad distinta de la del objeto científico. Hasta en su función sexual, hay en el cuerpo una intencionalidad y un poder de significación personal, la presencia de un yo. *El cuerpo es expresión y palabra. Es lenguaje.* Y reconocer la presencia de ambas se hace necesario para "superar definitivamente la dicotomía clásica del sujeto y el objeto"¹⁴⁷. La crítica al psicologismo de Merleau-Ponty parece recorrer un camino peculiar, más complejo, al atacar directamente el problema de la relación entre lo psíquico y lo físico. Y así como Husserl establece la trascendencia del conocer en la conexión de los ámbitos psíquico y esencial (lógica pura), Merleau-Ponty buscará dicha trascendencia en la relación de lo psíquico con lo físico. Es ahí donde tiene sentido la idea de un *cuerpo viviente*. Cuerpo fenoménico sería, entonces, *el cuerpo que se me da en la experiencia, al mismo tiempo que la posibilita, el cuerpo habitado por la conciencia*. Así, al rechazo de un ámbito psíquico puro, desligado del mundo, inlocalizado, se une también el rechazo a un simple cuerpo físico. Tampoco se podrá, entonces, tomar el cuerpo simplemente en comparación con el organismo, pues los aspectos fisiológicos del cuerpo no resuelven el problema del conocimiento, aún menos el de la existencia y la reciprocidad de las conductas humanas. En realidad, la salida a la desconexión entre los ámbitos psíquico y físico la coloca Merleau-Ponty en el "cuerpo vivido", "cuerpo experimentado" antes que "pensado", pero que de una manera u otra termina siendo "psicologizado". Así pues, la localización en lo físico de la conciencia (su mundanización), recibe en Merleau-Ponty el carácter existencialista en cuanto la conexión entre lo psíquico (la conciencia) y lo físico (el cuerpo) se resuelven a través de la idea de existencia. Tras la aportación de Merleau-Ponty, ya no puede menospreciarse el cuerpo ni negar su centralidad en la existencia. El sujeto tendrá que ser pensado desde la experiencia del cuerpo propio, y la subjetividad deviene un sujeto-cuerpo. Así que, como ha escrito A. MacIntyre en *Animales racionales y dependientes*, "la identidad humana es fundamentalmente corporal (aunque no sea sólo corporal), y es, por lo tanto, identidad animal."¹⁴⁸ El ser humano no simplemente tiene un cuerpo: es su cuerpo. Incluso en su ambigüedad y ambivalencia, el cuerpo es *este* cuerpo que soy.¹⁴⁹

3. *Figura: los cuerpos enmudecidos*. En 1945 se publica, como hemos dicho, la obra de Merleau-Ponty. Es el mismo año de la liberación de los campos de concentración nazis, cuya visión nos lleva a otra experiencia del cuerpo. Se trata de la experiencia de un *cuerpo sin sujeto* que deambula como un fantasma en el espacio total sin tiempo que es el

¹⁴⁷ MERLEAU-PONTY, M. (1997) *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Península, op. cit., 191.

¹⁴⁸ MACINTYRE, A. (2001) *Animales racionales y dependientes*. Barcelona, Paidós, 23.

¹⁴⁹ Cfr. BARBARAS, R. (1992) De la phénoménologie du corps à l'ontologie de la chair, en GODDAR, J-S. y LABRUNE, M. (eds.) *Le corps*, op. cit., 242-280 y GALIMBERTI, U. (1998) *Les raisons du corps*, op. cit., 311 y ss.

"campo de concentración"¹⁵⁰. El campo de concentración es el paradigma moderno del espacio de dolor y de la transformación del cuerpo, en toda su densidad humana, en mera *figura informe*. G. Agamben ha defendido que el *campo es el espacio que se abre cuando el estado de excepción empieza a convertirse en regla*. Literalmente, el "campo de concentración" es un *campo de abandono*, un espacio donde el cuerpo queda abandonado a su sufrimiento, a la pasividad y al silencio.¹⁵¹ Salvando por supuesto la enorme distancia, podríamos decir algo parecido a propósito de las nuevas figuras que se encarnan en espacios de abandono de los campos de refugiados. Leamos, por ejemplo, el siguiente texto del libro de Pedro Rosa Mendes, donde relata su viaje por África. Allí los cuerpos no están enteros. Pero hablar de un cuerpo a medias no es una metáfora de nada, sino una realidad y un hecho. Allí hay oficios destinados a las plantas que tienen que practicarse en seres humanos, las categorías se invierten, y también las artes y los oficios:

"Hay un carpintero que hace prótesis. Practica la jardinería en la tragedia de los demás: injerta donde la guerra podó. Materia prima: una tubería de agua, de plástico galvanizado, y una tira de neumático.

- La tubería se corta, se calienta en la hoguera y se va adaptando a las medidas del mutilado. Se corta y se pega en la cavidad de la rótula, la tibia o el peroné. Y se amolda a un palo donde se adapta un pie de goma neumático"¹⁵²

Cuerpos que empiezan en cabeza humana y terminan siendo tuberías o neumáticos de marca: "Un excombatiente con doble amputación de piernas está erguido en lo alto de las raíces que le llenan los pantalones. Uno de los pies es un trozo de neumático, con la marca Michelin aún visible en el realce del 'pecho'. Me enseña orgulloso sus prótesis porque yo no creía que las llevase: lo había visto llegar en bicicleta."¹⁵³ Más allá de estos casos, podemos referirnos también, en los escenarios de nuestras modernas sociedades de masas, a cuerpos-figuras fabricados según cánones de belleza y de salud dominantes. En todos estos casos lo que vemos son *masa de cuerpos*; "figuras"¹⁵⁴, pero no "formas". Cuerpo siempre hay *muchos*; pero ahí donde hay una "masa de cuerpos" lo que tenemos es o un montón de cadáveres o unos cuerpos enmudecidos y silenciados. En los campos se fabrica la muerte de los cuerpos y se los transforma en figuras -y hay que recordar que toda muerte es una caída en lo informe- y en las ciudades modernas se moldean, como figuras, los cuerpos naturales en función de una idea.

¹⁵⁰ Sobre el deterioro del cuerpo en el "universo concentracionario", cfr.: ROUSSET, D. (1965) *L'Univers concentrationnaire*. Paris, Minuit y POLLAK, M. (2000) *L'expérience concentrationnaire*. Paris, Métailié.

¹⁵¹ Cfr. AGAMBEN, G. (1998) *Homo Sacer. I: El poder soberano y la nuda vida*. Valencia, Pre-Textos.

¹⁵² ROSA MENDES, P. (2001) *Bahía de los Tigres*. Barcelona, Ediciones del Bronce, 99.

¹⁵³ ROSA MENDES, P. (2001) *Bahía de los Tigres*, op. cit., 99-100.

¹⁵⁴ Hay que recordar que los SS se referían a los cadáveres de los judíos asesinados como *figürem*, "figuras".

2. El cuerpo como organismo y la apertura a lo humano

El ser humano posee la excepcional condición de habitar un cuerpo capaz de catapultarlo del mundo de los significados dependientes de sus estructuras sensoriales, al de los proporcionados por el lenguaje y la cultura. Del conocimiento que surge de simples asociaciones de eventos, al que emerge de elaboradas abstracciones; del comportamiento que viene matizado por un sentir ético que se manifiesta de manera espontánea, a aquél que fundamenta su moralidad en la reflexión y el análisis. Habitamos, como describe Cyrulnik,¹⁵⁵ un cuerpo "poroso", "penetrado por un entorno sensorial" y apto para convertirse, a través del gesto y la palabra, en una realidad que "estructura el artificio" que da vida, en definitiva, a "un mundo virtual". En una misma existencia personal transitamos, así, de las interpretaciones que prescriben nuestros sentidos recién abiertos al mundo del gusto, del tacto, de las formas, los sonidos y los olores, de lo que "nos dice" aquello que percibimos, a las que sugieren los relatos propios de cada cultura, sus mitos y creencias.¹⁵⁶ Atravesamos, de esta manera, sin paradas ni demoras, el puente que nos lleva del mundo experimentado al mundo imaginado, de la semántica surgida de la filogenia a la determinada por las convenciones sociales y las construcciones elaboradas por cada individuo, de los dictados de la naturaleza a las no menos poderosas influencias de la cultura.

Para que todo ello se produzca, necesitamos, sin embargo, algo más que alimento y compañía. Precisamos compañeros. Personas que nos *acojan*, no sólo que estén. Alguien que nos haga sentir que somos el centro de sus atenciones, de sus conversaciones, de sus afectos. Somos, pues, desde el nacimiento, un cuerpo a la búsqueda activa de otros cuerpos semejantes al nuestro sin los que sería imposible ese despegue mental ni acceder al mundo de los símbolos o al de los signos que cada cultura y grupo humano especifican. La historia de cualquier individuo refleja ineludiblemente, por ello, las influencias de los relatos que ha escuchado, sentido, vivido, es decir, "*in-corporado*". Plasma, por consiguiente, los avatares de un cuerpo que semantiza el mundo en que vive y al hacerlo descubre la magia de ese cuerpo que le permite pensar y hablar, referirse a sí mismo y al otro, tratar de lo ausente y de lo inmaterial, representar el acontecer del tiempo vivido y el de lo que se adivina en el futuro.

La comunicación del recién nacido con sus semejantes no espera, sin embargo, al desarrollo del lenguaje verbal. La apertura a lo humano se produce en cada individuo a partir de la interacción que establece, ya desde su nacimiento o incluso antes, con su madre y las personas que lo acogen. Los bebés llegan al mundo provistos, en efecto, de unas capacidades de significación que les permiten a través de distintas señales no verbales (olores, contactos piel a piel, sonrisas, miradas, gestos, sonidos) comunicarse con sus congéneres. Establecer con ellos un "diálogo progresivo de intercambio de miradas, de contactos corporales y de sonidos"¹⁵⁷ a partir del cual el recién nacido experimentará un sentimiento de aceptación y acogida que resulta imprescindible para su sano desarrollo. La importancia de esta comunicación no lingüística en la formación del vínculo madre-hijo, y para el normal desenvolvimiento de las relaciones humanas en general, ha sido sobradamente puesta de manifiesto por la Etología, la Psicología evolutiva y la Antropología. La propia educación se nutre especialmente de ellas en las primeras fases del desarrollo cuando las intervenciones, aunque puedan venir acompañadas de palabras, ejercen sobre todo su influencia a través de esas expresiones corporales o gestos señalizadores que vehiculan de manera singularmente eficiente intenciones de acción, permisos y prohibiciones, jerarquías,

¹⁵⁵ CYRULNIK, B. (2002) *El encantamiento del mundo*. Barcelona, Gedisa, 21.

¹⁵⁶ Ya para Epicuro consideraba un simple sueño inconsciente una explicación de nuestra relación con el mundo que no prestase atención adecuada a los *sentidos*, como primera frontera del conocimiento. Cfr.: LLEDÓ, E. (2003) *El epicureísmo*. Madrid, Taurus, 83-89.

¹⁵⁷ STIERLIN, H. (1997) *El individuo en el sistema*. Barcelona, Herder.

estados de ánimo, etc. Es decir, un inicial repertorio de actuaciones plausibles o reprobables que modulan el comportamiento del menor y le sitúan en la red de relaciones que progresivamente habrá de ir estableciendo con un número cada vez más amplio de personas.

Estas conductas señalizadoras de los adultos resultan, además, decisivas, según algunos autores, para el propio desarrollo del habla. Maturana considera, así, que la aparición del lenguaje, con su capacidad simbólica aprendida, surge, tanto a nivel filogenético como individual, como sistema fonético que posibilita un conjunto de coordinaciones conductuales relativas a otras coordinaciones de acciones que se establecen en el marco de la convivencia humana. El lenguaje emana, pues, de las relaciones sociales y opera sobre ellas permanentemente acompañado de unos gestos y expresiones verbales que adquieren sentido en la experiencia de ese fluir coordinado de acciones. El lenguaje del cuerpo nunca deja de acompañar a la palabra, bien sea para anunciarla, contradecirla o matizarla. Es más, le otorgará incluso unos u otros márgenes de credibilidad ya que, por lo general, se considera más fiable lo expresado a través de la mímica y los movimientos corporales, menos controlables por la voluntad, que lo explicitado por el habla. Bien se puede decir entonces que "el poder de las palabras, reside esencialmente en la forma de pronunciarlas"¹⁵⁸. El cuerpo da vida a cuanto decimos y su expresividad resulta, por ello, de gran importancia tanto por lo que se refiere a la comprensión de nuestro discurso verbal, como a la influencia de éste sobre el comportamiento de quienes las escuchan.

Las expresiones corporales adquieren un nuevo protagonismo en el desarrollo y la comprensión del habla. Lo gestual aparece como el trasfondo del que las palabras incorporan la significación adecuada a cada contexto de manera que uno se percata de que "en cada uno de mis gestos está contenida mi relación con el mundo, mi manera de percibirlo y sentirlo, mi herencia, mi educación, mi medio o mi constitución psicológica"¹⁵⁹. Unos gestos, que a diferencia del lenguaje digital (verbal), "no es una representación sino la vida misma en aquello que en ella escapa a toda representación"¹⁶⁰. Las expresiones corporales, la mímica, la voz, la conducta, el lenguaje analógico, en definitiva, se convierten de esta forma en la directa expresión de los estados emocionales sobre los que se fundamenta el habla, la razón y la esencia de cualquier relación comunicativa.

Para algunos autores incluso, el lenguaje verbal no refleja otra cosa que la corporeización de unas determinadas formas de vida en las que "el niño aprende a hablar sin captar símbolos, transformándose en el espacio de convivencia configurado en sus relaciones con la madre, con el padre, y con los otros niños y adultos que forman su mundo. En este espacio de convivencia su cuerpo va cambiando como resultado de esa historia y siguiendo un curso contingente a esa historia"¹⁶¹. Quizás por ello nos resulte tan difícil aprender una lengua sólo a partir de su estudio gramatical y también cambiar nuestras costumbres, aquello que nos hemos habituado a hacer y sentir en el común coexistir con los demás. Decía así Montaigne en sus *Ensayos* que "en verdad, al mamarlas con la leche materna y al presentarse el rostro del mundo en este estado ante nuestra primera mirada, parece que hayamos nacido con la condición de seguir esta marcha; y parece que sean generales y naturales las ideas comunes que hallamos vigentes a nuestro alrededor y que nos han sido imbuidas por la semilla de nuestros padres. De donde viene que lo que está

¹⁵⁸ KOURILSKY-BELLIARD, F. (1995) *Du désir au plaisir de changer*. París, Dunod, 157.

¹⁵⁹ GALIMBERTI, U. (1998) *Les raisons du corps*. París, Grasset-Mollat, 115.

¹⁶⁰ GALIMBERTI, U. (1998) *Les raisons du corps*, op. cit., 115.

¹⁶¹ MATURANA, H. (1997) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile, Dolmen, 67.

fuera del marco de la costumbre lo creemos fuera del marco de la razón, sabe Dios con que sinrazón, con harta frecuencia"¹⁶².

A partir de ese inicial diálogo con la madre, al que antes se aludía, el bebé experimentará con el desarrollo del habla un nuevo impulso en su proceso de "individuación", o sea, en la adquisición de la progresiva autonomía que reclama su propia biología y que se concreta, de una u otra forma, por las distintas formas de crianza. Así, "cuando más se desarrolla y diferencia el lenguaje, tanto más éste le permite al niño delimitarse por medio de él, es decir, llegar a ser consciente de sus propios sentimientos, necesidades, ideas y fantasías distintas de las necesidades, ideas y fantasías de otros"¹⁶³. La palabra contribuye de manera decisiva, por consiguiente, al desarrollo del proceso de conformación de la propia individualidad al que está abocado todo ser humano. La autonomía de éste no surge, pues, de su separación de los demás ni se mantiene al margen de ellos, sino que se alimenta de dependencias que, pese a serlo, lejos de asfixiar sus iniciativas, le permiten estructurar y defender mejor los proyectos que concibe en su mente.

Las necesidades de socialización del ser humano han tenido, en suma, cumplida respuesta evolutiva con la aparición del lenguaje, un medio de comunicación excepcionalmente flexible y eficaz. Con todo, esta gran virtud de la palabra puede convertirse, a veces, en el peor de sus defectos para la captación de aquello que se pretende significar con ella. Afloran, así, con frecuencia en las relaciones humanas los conflictos y los malentendidos. No son pocas las veces, en efecto, que nos enredamos en el lenguaje y llegamos a generar verdaderas tempestades en un vaso de agua. La enseñanza en las aulas, y la educación en general, no está tampoco exenta de estos conflictos. Es más, el intento de hacer compatibles los significados que intercambian los sujetos bien se puede decir que constituye el meollo de la actividad pedagógica. Como destaca Luhman, "la Pedagogía empieza cuando el profesor intenta entender si ha sido comprendido"¹⁶⁴. Lo que supone admitir que el lenguaje no traslada directamente a su destinatario la realidad a la que se refiere. Y que ésta, al mismo tiempo, no representa más, para cada uno de nosotros, que lo reflejado por una construcción lingüística, pero no la realidad en sí misma.

Cada cuerpo humano da a luz así a su correspondiente mente, siempre que esos cuerpos puedan convivir con otras mentes humanas igualmente corporeizadas. Al hacerlo, el cuerpo alumbra, sin embargo, a la que habrá de ser su poseedor. Al poder que lo desbancará finalmente en su toma de decisiones, en la determinación de muchas de sus necesidades y en el cómo se habrán de cubrir todas ellas. La mente se enseñoorea efectivamente de los cuerpos en que emerge al extremo de hacernos olvidar sus orígenes y la compenetración que con éstos mantiene. Hablamos así con frecuencia como si nos dirigiéramos a dos realidades extrañas, mente y cuerpo, que funcionan por separado, sienten por separado y sanan o enferman por separado. Cometemos de esta manera lo que Damasio, dándole título a uno de sus más celebrados libros, calificara como "el error de Descartes": considerar en el ser humano la existencia de dos realidades ontológicamente discernibles y relacionadas de manera jerárquica. Por un lado la *res cogitans*, la mente, por el otro y supeditada a ésta, la *res extensa*, un cuerpo devaluado, reducido a la condición de objeto u organismo determinado por las leyes físico-químicas sin otra noble función que la de albergar y poner límites a una razón incorpórea capaz de conocer el mundo de manera matemática, objetiva.

De este "ser pensante" se puede decir así que "anunciado por el alma platónica, que no aspiraba a más que a liberarse del cuerpo y del mundo, el *ego-cogito* cartesiano es pues el residuo de una abstracción preliminar desligada de toda dimensión corporal y mundana: un yo descorporizado y demonizado del que las funciones racionales recogen la

¹⁶² MONTAIGNE, M. (1985) De la costumbre y de cómo no se cambia fácilmente una ley recibida, en *Ensayo*, Libro I, cap. XXI. Madrid, Cátedra, 164.

¹⁶³ STIERLIN, H. (1997) *El individuo en el sistema*, op. cit., 105

¹⁶⁴ LUHMANN, N. (1996): *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona, Paidós, 123.

significación del mundo y de los cuerpos que lo habitan"¹⁶⁵. Como se verá, ningún parecido destacable cabe encontrar entre ese cuerpo "cartesiano", individualizado pero ajeno a sí mismo y a cuanto le rodea, con el "cuerpo comunitario", posibilitador de significaciones, abierto al conocimiento y a un pensar participativo que nos representó en las sociedades primitivas y que, pese a todo, no hemos abandonado.

Esta forma dual de describir al ser humano se viste hoy con diferentes ropajes bajo los cuales se advierte sin embargo una u otra variante de esa mente ingrátida que conoce y nos representa en nuestras relaciones con el mundo más allá de nuestro propio cuerpo. Al amparo de esta concepción del hombre se han ido forjando distintas interpretaciones de lo que pudiera ser el conocimiento, la inteligencia humana, los sentimientos, el lenguaje o la conciencia. No obstante, comienza a adquirir ya un significativo peso dentro de las ciencias de la cognición, no ya la creencia de que la mente no es una entidad autónoma que reside en nosotros (opinión ampliamente compartida dentro de las neurociencias), sino la de que *es el cuerpo en su totalidad quien constituye nuestra fuente primaria y permanente de conocimiento, de relación con un mundo que surge como consecuencia de la mutua modelación que se establece entre lo externo a nosotros y nuestra corporalidad.*

El cuerpo humano "vuelve" así a ser considerado el gran artífice de nuestros sentimientos, de nuestra racionalidad (a su vez necesitada de éstos para su normal funcionamiento) y, en definitiva, de nuestras cualidades mentales. El "soplo de la vida", que es lo que etimológicamente viene a significar las expresiones "espíritu" o "alma", se encarna, y con él la mente, de la que puede considerarse uno de sus atributos. En palabras de Damasio todo ello se traduce en una nueva visión del cuerpo en la que "nuestro organismo, y no alguna realidad externa absoluta, es utilizado como referencia de base para las interpretaciones que hacemos del mundo que nos rodea y para la interpretación del sentido de subjetividad siempre presente que es parte esencial de nuestras experiencias, que nuestros pensamientos más refinados y nuestras mejores acciones, nuestras mayores alegrías y más profundas penas utilizan el cuerpo como vara de medir"¹⁶⁶.

Esta forma de ver las cosas, esa renovada y más integral consideración del ser humano, que trata de dar cuenta de toda la *masa identificatoria* del ser humano, no ha surgido, por otra parte, únicamente del ámbito de las reflexiones científicas, sino también como expresión de nuestra cultura que, sintonizando con filosofías milenarias, ha comenzado a valorar la necesidad vital de experimentar esa unificación de mente y cuerpo. De romper, en definitiva, con los hábitos de comportamiento alienantes en los que nos percibimos, en ese mundo fragmentado y cosificado que hemos alumbrado, permanentemente alejados, abstraídos y desconectados de nuestra experiencia corpórea, de aquello que se hace en cada momento. Esa misma necesidad de integración o de "congruencia"¹⁶⁷ entre lo pensado y lo vivido se advierte igualmente respecto a nuestras relaciones comunicativas en las que ser "congruente" significa que "nuestro lenguaje corporal, nuestro tono de voz y nuestras palabras transmiten el mismo mensaje"¹⁶⁸. Es decir, significa mostrarnos de manera natural, sincera, no disociada, abierta al diálogo y a la convivencia.

Nuestro cuerpo vuelve a ser considerado, así, como un todo, un sistema abierto al mundo, cuya dinámica y expresividad desborda el ámbito del organismo-objeto y se adentra en la singularidad de nuestra experiencia subjetiva. Conocer, hablar, sentir o pensar no son

¹⁶⁵ GALIMBERTI, U. (1998) *Les raisons du corps*, op. cit., 115 y 49-50.

¹⁶⁶ DAMASIO, A. (1996) *El error de Descartes*. Barcelona, Mondadori, 13.

¹⁶⁷ La expresión "congruencia" es utilizada por los representantes de la PNL para referirse a los estados de compenetración entre cuerpo y mente.

¹⁶⁸ O'COONOR, J. y Mc DERMOTT, I (1997) *El lenguaje corporal*. Barcelona, Plaza & Janés, 40.

calidades ajenas a nuestra corporalidad aunque tampoco puedan explicarse únicamente a partir de ella. La cognición humana, excepcional en muchos aspectos, surgiría entonces de los modelos mentales extraídos a partir de las acciones que ejerce sobre el medio un cuerpo estructuralmente constituido de cierto modo no sólo por su biología sino también por la influencia del contexto sociocultural y educativo en el que se sitúa cada sujeto. Se empieza a considerar así que "las propias unidades de conocimiento son primordialmente concretas, personificadas, corporeizadas, vivas, es decir, que el conocimiento está contextualizado y que la unicidad del conocimiento y su historicidad y su contexto no es un "ruido" que oculte una configuración abstracta de su verdadera esencia"¹⁶⁹.

Cuerpo y mundo se especifican pues recíprocamente, por lo que poco podremos comprender de ambos si se analizan por separado o se reduce ese cuerpo a la suma de sus manifestaciones orgánicas. Esta adición no da cuenta del cuerpo que vivimos, somos y experimentamos, aunque nuestra cultura nos lleve a esa forma esquizofrénica de trato en la que lo físico y lo psíquico se valoran como realidades separadas que se influyen mutuamente. Cuanto expresamos en la alegría y el dolor, la salud y la enfermedad no es la presencia o ausencia de algo o la alteración de ciertas partes de nuestro organismo, sino "el significado de una relación"¹⁷⁰ que, en el caso de alguna dolencia, refleja "el sentido que la enfermedad asume para quien la vive" y que se manifiesta, en todos los casos, como una pérdida del interés que sentíamos en la normalidad para relacionarnos con el mundo, y que ahora se dirige vivencialmente hacia nuestro propio cuerpo. Las expresiones de éste sean pues "normales" o "patológicas" no revelan así más que la calidad de las relaciones que mantenemos con el mundo que alumbramos en nuestro hacer.

La condición ética de los seres humanos arrancarían asimismo de las vivencias de los sujetos, de sus experiencias personales. La corporeización de las acciones de ayuda y consideración a los demás que de manera espontánea se producen ante situaciones concretas y su extensión a otros ámbitos similares representaría, en efecto, para Varela, las raíces del comportamiento ético. Según este autor la razón, el pensamiento deliberativo, no es ni el medio habitual que empleamos para decidir sobre los más variados asuntos de nuestras vidas ni en aquellos que se relacionan con la ética de nuestras acciones. La mayor parte de las veces obramos en este sentido, dice Varela, "no a partir del juicio o el razonamiento, sino de una *confrontación inmediata* con los hechos que percibimos"¹⁷¹. Es más, cuando esa reflexión se hace necesaria todo viene a indicar que nuestras disposiciones personales para comportarnos de manera ética no están suficientemente estructuradas por lo que resulta obligado deliberar para poder orientarnos al respecto.

La experiencia adquirida ante situaciones particulares proporcionaría el sentido necesario a cada sujeto para valorar sus actuaciones en otras semejantes. Es decir, les orientaría acerca de lo que corresponde hacer o dejar de hacer en cada momento desde una perspectiva ética sin tener necesidad de recordar las reglas o criterios morales que conviene seguir en cada caso. La generalización de esa experiencia a otros contextos parecidos acrecentaría la virtud de los sujetos que siempre estarían en situación de potenciar esa virtud reflexionando "a posteriori" sobre los motivos que han podido justificar sus acciones o la naturaleza de los criterios que subyacen a las mismas. Los individuos virtuosos, dice Varela, "no actúan a partir de la ética, sino que la corporeizan como cualquier experto

¹⁶⁹ VARELA, F. (2003) *La habilidad ética*. Barcelona, Mondadori, 20 y 21.

¹⁷⁰ GALIMBERTI, U. (1998) *Les raisons du corps*, op. cit., 187.

¹⁷¹ VARELA, F. (2003) *La habilidad ética*, op. cit., 17.

III Ponencia: "El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación"

corporeiza su conocimiento; el hombre sabio *es* ético o, más explícitamente, sus acciones nacen de inclinaciones que su disposición produce en respuesta a situaciones específicas"¹⁷².

La educación ética, sin excluir las reflexiones acerca de la moralidad de los comportamientos, consistiría así esencialmente, en una praxis, en un aprendizaje progresivo de esas disposiciones al conjunto de los escenarios en los que se desarrolla nuestra existencia. La experiencia corporizada representaría pues la materia prima a partir de la cual emergerían las cualidades cognitivas superiores que son las que entrarían en juego para discernir, sin apremios, acerca de la condición ética de unos u otros comportamientos. Nada más inadecuado, en consecuencia, para el desarrollo ético de las personas que las prácticas que insinúan una "doble moral" y las prédicas descontextualizadas o desprovistas de sentimientos.

¹⁷² VARELA, F. (2003) *La habilidad ética*, op. cit., 57.

3. Política del lenguaje del cuerpo

La actualidad del cuerpo es dibujada por las coordenadas del discurso de la época, y allí aparece hoy lo que se podría llamar la primacía del cuerpo: desde las imágenes de cuerpos publicitarios a la promoción de lo que Agamben llama *nuda vida*¹⁷³. En ambos casos asistimos a un cierto *silenciamiento* de los cuerpos, donde silencio equivale a mutismo. Hablar de una "política del cuerpo" es tener que referirse, por tanto, al cuerpo como un objeto susceptible de dominación, control o fabricación; un territorio de experimentación, sea a través de prácticas de régimen disciplinario que el sujeto se impone a sí mismo o que provienen del exterior. En todo caso, aquí el cuerpo parece configurarse tanto social como cultural y *políticamente* como espacio de representación ligado estrechamente a los mecanismos de producción de significación. Entonces, el cuerpo se establece como uno de los regímenes de "verdad" que sobre él quedan impuestos. El cuerpo del individuo en el escenario social se fabrica, así, en estrecha relación a tales "discursos de verdad" que sobre él pesan. El sujeto queda destinado a recrear en el cuerpo un significado que le preexiste, pero no se aventura a inventar el sentido que le es propio por los gestos que él mismo puede expresar como efecto de lo que en el propio cuerpo del sujeto impacta como acontecimiento de la existencia.

3.1.- La actualidad del cuerpo: política de la carne y silencio de los cuerpos

Acerca de este silenciamiento del cuerpo, parecería que, para eliminarlo, tendríamos que reiniciar un gesto de entrada del cuerpo en la eminencia de la palabra: volver a *decir* el cuerpo de modo que, con la pretensión de dominarlo en lo real, sintiésemos la necesidad de reducirlo primero en el campo del lenguaje, controlando así su libre circulación en el discurso mismo.

"Poblado de silencios, oculto en una proliferación de discursos, inaprensible, omnipresente, el cuerpo está siendo paulatinamente alejado, reducido, mediante todo tipo de procedimientos. Entre ellos, el más evidente, el de dar por supuesto lo que es y el de referirnos a él con una familiaridad y una confianza de convivencia, como si viviéramos con él, compañía más o menos insidiosa o agradable."¹⁷⁴

Ese deseo de *decir el cuerpo* adentrándolo en el discurso ha tenido, a menudo, como supo ver M. Foucault¹⁷⁵ a propósito del sexo, un efecto de "explosión controlada". Bajo un modo ruidoso de decirlo, el cuerpo permanece callado y mudo.¹⁷⁶ Con todo, al *resistirse* a esos silenciamientos, el cuerpo parece buscar sus propios modos de *expresar* lo que le pasa. Pero mediante una rigurosa depuración del vocabulario autorizado -la construcción de una *saber sobre el cuerpo*- hemos pasado del antiguo "mutismo" del cuerpo a un "control de los enunciados" sobre el cuerpo: toda una *política del cuerpo* que, en su

¹⁷³ "...la politización de la nuda vida como tal constituye el acontecimiento decisivo de la modernidad..." AGAMBEN, G. (1998) *Homo Sacer. I: El poder soberano y la nuda vida*, op. cit., 13.

¹⁷⁴ GABILONDO, A. (1999) *Menos que palabras*, op. cit., 34.

¹⁷⁵ Cfr. FOUCAULT, M. (1995) *La voluntad de saber*, Historia de la sexualidad. Madrid, Siglo XXI Editores, vol.1, 25.

¹⁷⁶ Foucault se preguntaba, con relación al sexo: "¿Porqué nosotros europeos, desde hace siglos, hemos querido y queremos saber la verdad sobre nuestra sexualidad y no cómo conseguir la intensidad del placer?" FOUCAULT, M. Sexualidad y poder, en *Obras Esenciales*, Vol. III. Barcelona, Paidós, 134.

aplicación a contextos pedagógicos, habría sustituido el *aprendizaje del cuerpo* desde su propia interioridad, por un cuerpo al que habría que educar, dirigir y orientar. En nuestra tentativa de volver a rescatar el cuerpo en un orden discursivo determinado, hemos conseguido el efecto de hablar del cuerpo sin dejarlo expresarse por sí mismo. Y, sin embargo, ahí están los cuerpos de aquellos a quienes pretendemos enseñar y formar: cuerpos marcados por sus propias señales (*piercings*, tatuajes, cortes, etc.), marcas variadísimas que hacen del cuerpo un *territorio* marcado por sus propias fronteras, cuerpos, en definitiva, que en su máxima visibilidad, parecen responder a una *estética de la presencia* en la que el cuerpo, en su ocultación tras esas marcas, al mismo tiempo aparece ante los demás y desaparece.¹⁷⁷

El saber racional sobre el cuerpo del hombre, con sus discursos ordenados, sus lenguajes precisos y su vocabulario autorizado, surge de una *mirada* que parece pretender acercar las palabras y las cosas. Esa mirada "al fin matinal", por decirlo con la acertada expresión de Foucault, es la *mirada fundadora del cuerpo* de un individuo en su calidad irreductible. Ese mirar busca que el cuerpo se ofrezca como *cosa*, en su pura objetividad, como un lugar de apropiación, como aquello que podemos capturar, disciplinar, *educar*, registrar u observar, encerrándolo en unos conceptos que seguimos destinando a decir la esencia de la cosa, pero no los acontecimientos. En esa mirada parece que la intención es volver el cuerpo al fin adulto, un cuerpo que ha abandonado definitivamente su infancia. Frente a ese mirar, ¿es posible todavía una recreación del cuerpo en sus gestos, en la escritura, en un modo otro de hablar, de leer y de moverse? ¿Qué se puede aprender todavía del cuerpo, como lo todavía no conquistado o lo imposible por dominar, observando con atención al cuerpo que sufre cuando está enfermo, cuando se duele, cuando grita de placer o parece extasiado cuando se comunica en la danza? ¿No regresa el cuerpo, entonces, como un espacio de experiencia, como un *cuerpo existido*? La dinámica del yo, en su incesante ir y venir narrativo e histórico, encuentra en el cuerpo, desde y en el cual el individuo dice "yo", su punto de fuga, porque el cuerpo es un espacio abierto y nunca fijado que está continuamente atravesado de tiempo y de "significación existida". Se puede apreciar cómo estas ideas ponen en relación las políticas disciplinarias del cuerpo con la biopolítica moderna, una de cuyas aspiraciones sería, precisamente, normalizar los cuerpos dentro del cuerpo social.

Allí donde la política contribuye a hacer del sufrimiento humano un *resto* despreciable para ella, existe lo que Agamben ha llamado *nuda vida*: la vida del *individuo eliminable*, como puro desecho sin significación, y la paralela construcción, en tanto fenómeno del lenguaje, de la *exclusión*. Se trata de la vida del *Homo Sacer*, la vida de aquel a quien cualquiera puede matar sin cometer crimen por ello. Esta antigua figura del derecho romano arcaico tiene profundas resonancias en el principio clásico de *hacer morir o dejar vivir*, del que habló Foucault, y cuyo uso se pudo justificar modernamente al amparo de otro principio que lo recorre: *hacer vivir o dejar morir*. Lo importante de la aportación de Foucault consiste en que con la introducción de la *vida* en la *polis*, el Estado moderno creó las condiciones tanto para "cuidado de la vida" y de los "cuerpos" -su gestión y administración, por ejemplo a través de todo tipo de políticas sanitarias- como para su simple "eliminación". Tanto la tesis expuesta por Hannah Arendt en *La condición humana*, relativa al proceso que conduce a la victoria del *homo laborans* y con él a la vida biológica como centro de la escena política del mundo moderno¹⁷⁸, como las del propio Foucault¹⁷⁹, según el cual en los umbrales de la

¹⁷⁷ Acerca del cuerpo como lugar de experimentación, mediante tatuajes y marcas corporales, y como código de identificación grupal, cfr.: COSTA, P. O., PÉREZ TORNERO, J. M. y TROPEA, F. (1996) *Tribus urbanas. El ansia de identidad juvenil: entre culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Barcelona, Paidós; AAVV (2003) *El cuerpo, Débats*, nº 79; LE BRETON, D. (2002) *Signes d'identité. Tatouages, piercings et autres marques corporelles*, op. cit.; LE BRETON, D. (2000) *Passions du risque*. París, Métailié.

¹⁷⁸ Cfr. ARENDT, H. (1993) *La condición humana*. Barcelona, Paidós.

¹⁷⁹ Cfr. FOUCAULT, M. (1995) *Historia de la sexualidad*, I. "La voluntad de saber", op. cit.

modernidad la vida natural empieza a ser incluida en los mecanismos y los cálculos del poder estatal, hasta el punto de que la política viene a transformarse en *bio-política*, parecen coincidir en lo esencial. Como había señalado este último, la *política del bienestar* deviene poder de *normalización* en la medida en que, al preocuparse por la salud y la prosperidad de los individuos, interviene activamente en sus condiciones de vida asimilándoles a las normas impuestas.¹⁸⁰ En una conferencia dictada en octubre de 1979 en la Universidad de Stanford, decía Foucault:

"De la idea que el Estado posee su propia naturaleza y finalidad, a la idea de que el hombre es el verdadero objeto del poder del Estado, en la medida en que aporta un suplemento de fuerza, donde es un ser viviente, trabajador, hablante, donde constituye una sociedad y pertenece a una población y a un entorno, se aprecia un incremento de la intervención del Estado en la vida del individuo. Se acrecienta, también, la importancia de la vida para los problemas del poder político, de lo que resulta una animalización del hombre a través de las técnicas políticas más sofisticadas. Aparecen, en la historia, entonces, el despliegue de todas las posibilidades de las ciencias humanas y sociales, así como la posibilidad simultánea de proteger la vida y de autorizar el holocausto."¹⁸¹

El fenómeno denominado "biopolítica"¹⁸² consiste, entonces, en una nueva racionalidad política interesada en la gestión de los problemas que plantea a la práctica gubernamental fenómenos específicos de un conjunto de seres vivos constituidos como población: salud, higiene, natalidad, longevidad, razas, etc., cuestiones que afectan a la experiencia del propio cuerpo.

"En el *continuum* biológico de la especie humana, la aparición, la distinción y la jerarquía de las razas, la calificación de algunas razas como buenas y de otras, al contrario, como inferiores; todo esto es un modo de fragmentar ese ámbito biológico que el poder ha tomado a su cargo; un modo de diferenciar en el interior de la población a unos

¹⁸⁰ Cfr. FOUCAULT, M. (2001) *Naissance de la biopolitique*, en *Dits et écrits II, 1976-1988*. Paris, Gallimard, 818-825.

¹⁸¹ DREYFUS, H. y RABINOW, P. (1984) *Michel Foucault. Un parcours philosophique au-delà de l'objectivité et de la subjectivité*. Paris, Gallimard, 202.

¹⁸² No está de más advertir aquí las dificultades a la hora de definir la noción de "biopolítica", pues según la perspectiva que se adopte se podrá cargar negativa o positivamente de significación. Toni Negri sugiere que "biopolítica" es la expresión de la *resistencia de la vida*, y del cuerpo, frente al biopoder, "es decir, su capacidad de creación, de invención, de producción, de subjetivación. Es lo que llamamos 'biopolítico': la resistencia de la vida al poder, dentro de un mismo poder que ha inventado la vida." (*Del retorno. Abecedario biopolítico*, Barcelona, Debate, 2003, 63) Podrían sugerirse cuatro "tipos ideales" (en sentido weberiano) donde la vida corporal sería negada por el biopoder: 1) *Hacer morir*: la vida negada por el castigo y la tortura; 2) *Hacer vivir*: la vida negada por su normalización; 3) *Sobrevivir*: la vida negada en su dolor; 4) *La vida superflua*: la vida negada por su exclusión. Frente a esta "negación de la vida" las alternativas teóricas de análisis, que no tendrían porqué ser incompatibles entre sí, son una *analítica de normalización* (aquí entraría de lleno el análisis de Foucault sobre el biopoder) y/o una *analítica de la resistencia* (aquí conectaríamos con el análisis de Toni Negri sobre la biopolítica). Cfr. también: NANCY, J-L. (2003) Notas sobre el término 'biopolítica', en *La creación del mundo o la mundialización*. Barcelona, Paidós, 115-120.

grupos con respecto a otros. En definitiva, por tanto, de establecer una cesura de tipo biológico en el seno de una esfera que se define, precisamente, como esfera biológica."¹⁸³

La promoción del *body* de gimnasio y la supuesta vida sana vela los cuerpos del horror: los estragos de las políticas concentracionarias que multiplican los cuerpos desnutridos; los cuerpos amputados por las bombas de guerras genocidas, y el último reducto de la genética con los fantasmas de la clonación. Se trata de un cuerpo demasiado prisionero de la imagen y del ideal imperativo que la demanda. Hay que entender que del lado de lo social, cuanto más incidencia hay sobre la imagen y menos recurso a la palabra, más oscuras son las formas de goce que se producen. No es la misma función civilizadora la que se pone en juego, y sobre esto debería reflexionar de fondo la educación. Esto es una particularidad de este momento histórico. Cuanto más incidencia hay de las *políticas sobre el cuerpo*, cuanto más se intenta homogeneizar, más se producen auténticas catástrofes. Hay que recordar que las perspectivas autoritarias siempre se han cebado sobre el cuerpo de las juventudes queriendo grabar en ellos el perfil ideal del régimen.

También puede verse cómo se reintroduce en lo social el cuerpo fragmentado a lo Jeronimo Bosch, el cuerpo cortado, marcado por los objetos de las apetencias excesivas... Esta pantalla que es el cuerpo como totalidad, o que da la ilusión del cuerpo como totalidad, se fragmenta por esta vía. Una parte del cuerpo da el marco a una propaganda, una cosmética de partes para una cirugía, un modelado localizado, un órgano para trasplante, etc.

En el *Malestar en la cultura*¹⁸⁴, Freud plantea que el malestar es estructural por tres razones: la imposibilidad de dominar plenamente el cuerpo, la naturaleza y las relaciones de los hombres entre sí. En cada uno de los tres puntos se ve el cambio en la idea de progreso, no hay progreso lineal, porque el progreso se puede ubicar en términos significantes, pero esa cadena significativa genera un resto que compromete al mismo sistema. El tema del cuerpo remite a una de las fuentes del malestar y las maneras de operar sobre él, de marcarlo, señalan diferentes formas de tratar con lo imposible: la caducidad que es imposible evitar.

La moda es una marca sobre el cuerpo. La moda son los significantes que reglan el momento y dicen falda larga o corta, mujeres anoréxicas, "moda heroína"...y se desencadenan auténticas epidemias de discurso que afectan los cuerpos. ¿Por qué hoy hay un cierto ideal del cuerpo marcado por el tatuaje, el *pearcing*? No es solamente el erotismo visual. El *pearcing* es la posibilidad de introducir un plus de satisfacción por la vía de ese objeto. Pero, en realidad, si es necesario hacerlo es porque se sufre de un menos. Es, de manera extrema, ofrecer al otro el objeto *partenaire* que se lleva separado pero pegado al cuerpo. Para el propio sujeto reintroduce algo del autoerotismo porque tiene que cuidar de la perforación y el objeto que la cubre.

No hay que olvidar que las marcas son signos, el tatuaje produce las marcas impresas sobre el sujeto, lo ilustran. A veces, una marca permite anudar algo, fijarlo, como un *graffitti* que es *firma* y *afirma*. La marca funciona de diferentes maneras, permite el reconocimiento, pero hay una relación estrecha, íntima, entre el deseo y la marca. Deseo que hoy es tan efímero, se volatiliza, se pierde; los tatuajes son de quita y pon.

Es importante poder ubicar el peso que tiene en este momento histórico la incidencia de las lógicas sociales en los acontecimientos del cuerpo. El horizonte de época da las envolturas formales del síntoma y luego cada caso hace su elaboración particular. En un momento histórico donde hay la oferta de droga regulada por el mercado bajo la égida del capital de los narcodólares, y no por la cultura ¿por qué cada uno dice sí o dice no? ¿Por qué en este momento cada uno dice sí o dice no a la cirugía estética, al colágeno? Y además, los sí y los no son todos iguales. Esta es una cuestión central para el campo de la educación, dado que muchas veces el nivel macrosocial de las formulaciones hace perder de vista la

¹⁸³ FOUCAULT, M. (1997) *Il faut défendre la société*. Paris, Gallimard, 227.

¹⁸⁴ FREUD, S. (1990) El malestar en la cultura, en: *Obras Completas*, Vol. XXI.

particularidad que es el marco del sujeto en el vínculo educativo. La creación de conjuntos que homogenizan por un rasgo -"toxicómanos", "fracaso escolar", etc-, tiene siempre una deriva ontológica. Se confunde la atribución con el ser.

En relación con el síntoma se puede tomar la parte constante y la variable del mismo, y es justamente el aspecto variable el que permite hablar de nuevas formas del síntoma y, en este sentido, ubicar algo de las marcas de época en ellas.

3.2.- El cuerpo del lenguaje hace que el cuerpo tome forma y goce

El cuerpo del lenguaje hace que el cuerpo humano tome forma: "Vuelvo en primer lugar -decía Lacan- al cuerpo de lo simbólico, que de ningún modo hay que entender como metáfora. La prueba es que nada sino él aísla el cuerpo tomado en sentido ingenuo, es decir aquel cuyo ser que en él se sostiene no sabe que es el lenguaje que se lo discierne, hasta el punto de que no se constituiría si no pudiera hablar. El primer cuerpo hace que el segundo ahí se incorpore."¹⁸⁵

Como hemos sugerido más atrás, lo *simbólico* toma cuerpo (tiene lugar o toma forma) en *un* cuerpo. Efectivamente, la anterioridad de la estructura del lenguaje pre-existe al habla del sujeto y lo anuda con una lengua. De este modo el ser viviente comienza a ser trabajado por los significantes antes de poder hablar y este largo tiempo se teje en su relación con el Otro. Así, es hablado por el Otro y esas palabras dejan su marca socializadora, lo que quiere decir que regulan pero al mismo tiempo dejan algo profundamente inadaptado, una respuesta que es el sujeto mismo con una modalidad de obtener satisfacciones que le es particular.

El ser humano es un ser que habla, y por ello un sujeto con un cuerpo que no debe confundirse con el *organismo*. El cuerpo es *superficie*, territorio colonizado por la imagen, por las representaciones de época que lo sostienen, por los significantes que lo modelaron, por los objetos de la satisfacción que recortaron su topología de orificios...Así, el cuerpo es imagen, es carne y será cadáver para ser definitivamente Otro en el culto de la memoria o nada en un olvido irrecuperable, sin nombre en el anonimato de la historia. El cuerpo habla de mil formas, el organismo es silencioso, y es mejor que así lo sea... La imagen del cuerpo da la idea de "yo", al organismo no se lo reconoce porque no hay un espejo que devuelva su silueta¹⁸⁶.

La relación con la propia imagen en el espejo registra cambios subjetivos en el reconocimiento: despersonalizaciones, rechazos, fascinaciones; pero nadie se reconoce en

¹⁸⁵ LACAN, J. (1977) *Radiofonía y Televisión*. Barcelona, Anagrama. 18.

¹⁸⁶ Sobre el tema del espejo no se puede obviar LACAN, J. (1979) El estadio del espejo como formador de la función del yo, en: *Escritos*, Tomo XXI, México, Siglo XXI. El estadio del espejo muestra en el ser humano el dominio imaginario del cuerpo, prematuro respecto al dominio real, es decir, pone en primer plano que antes de obtener la *gestalt* especular se trata del cuerpo fragmentado. Cfr. también PHAY-VAKALIS, S. (2001) *Le miroir dans l'art, de Manet à Richter*. Paris, L'Harmattan, 19: « Le miroir est instaurateur de la division. Le principe d'altérité, c'est de reconnaître l'Autre comme métaphore de la séparation qui fonde l'identité pour le sujet. Condamné par les dieux à la clôture de son identité, Narcisse meurt pour avoir refusé la séparation initiale qui lui aurait permis de rencontrer l'Autre dans sa différence. Face à l'illusion de son reflet, il est seul et ne peut donc continuer à vivre. Il faut alors instituer la vie comme enjeu de différenciation. Là où Narcisse est mort, une fleur de couleur safran et à l'odeur capiteuse est apparue. Cette fleur constitue la trace, limage transfigurée d'une présence disparue. La peinture n'est peut-être, au bout du compte, qu'une leur-mémorial, une « signature visuelle ». L'artiste ne fait que mettre en image ce désespoir absolu de Narcisse, signifie que l'enlacement avec son reflet est impossible et que l'objet de désir est ainsi à jamais perdu. »

una radiografía y por ello despierta alivio o temor la palabra del médico cuando interpreta el resultado. Es importante tener en cuenta la función formadora de la imagen especular, sobre todo hoy, cuando la promoción de la imagen del cuerpo ideal genera fenómenos de alienación cuyos efectos se hacen sentir en las nuevas formas de los síntomas.

Tal vez, lo más interesante es que el cuerpo del lenguaje permite que el cuerpo vivo sea la condición del goce: del goce de la palabra y del abrazo, del goce regulado del baile, del goce del exceso o de la renuncia...del goce que realiza el viraje del placer al malestar.

3.3.- El entendimiento de los cuerpos

Pero los cuerpos habitados por el lenguaje dejan de obedecer al saber natural del instinto. Por eso Freud hablaba de pulsión y no de instinto¹⁸⁷. Claro que Freud había leído a Kant. Para Kant el ser humano no nace con un plan de conducta fijado como el animal¹⁸⁸.

Esto lleva a afirmar que los cuerpos no se encuentran en el abrazo sexual por puro instinto, sino que cada sujeto es una fórmula propia de encuentro porque tiene unas condiciones inconscientes que lo orientan. Efectivamente, se trata de un *fantasma* fundamental que vela la modalidad de satisfacción que se escribió para cada uno; fantasma que a veces puede entreverse en la pequeña historia que el sujeto se cuenta de manera repetitiva para alcanzar el goce masturbatorio... Así, lo que hace gozar a cada cuerpo es una axiomática, palabras que se han transformado en *signos* que se encarnan en el cuerpo del *partenaire* y se deletrean sin saber el texto que está escrito. Los cuerpos se malentienden frecuentemente, y sólo se entienden bien cuando encarnan el signo que el otro puede leer fantasmáticamente.

No es lo mismo el signo de amor que lleva a la poética del goce sexual que se nutre de una frase repetida y transgresora y que puede muy bien llegar a pasar del otro autoeróticamente aunque lo convoque en la fantasía. Un cuerpo es una posición sexuada que puede coincidir o no con la dotación biológica, de ahí que hoy se hable de "opción sexual" sin que se produzca la revolución que se dio cuando Freud, en 1905¹⁸⁹, habló de elección referida a la sexualidad. De esta manera, el cuerpo no es producto de la biología - lo es su base-, sino que es un *producto del lenguaje* y no responde al saber de la genética en el abrazo sino a lo que se ha fijado como preferencia y que tiene coordenadas inconscientes.

¹⁸⁷ "El Objeto de la pulsión es aquello en o por lo cual puede alcanzar su meta. Es lo más variable en la pulsión; no está enlazado originariamente con ella, sino que se le coordina sólo a consecuencia de su aptitud para provocar satisfacción. (...) Un lazo particularmente íntimo de la pulsión con el objeto se acusa como *fijación* de aquella. Suele consumarse en períodos muy tempranos del desarrollo pulsional y pone término a la movilidad de la pulsión contrariando con intensidad su desasimiento." FREUD, S. (1990) Pulsiones y destinos de pulsión, en *Obras Completas*, Tomo XIV. Buenos Aires, Amorrortu, 118.

¹⁸⁸ KANT, I. (1983) *Pedagogía*. Madrid, Akal, 29-30: "La disciplina convierte la animalidad en humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y a de construirse el mismo su plan de conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás." Cfr., también, NÚÑEZ, V. (1999) *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana, Buenos Aires.

¹⁸⁹ FREUD, S. (1990) Tres ensayos de teoría sexual, en: *Obras Completas*, Tomo VII.

3.4.- *Viñetas del cuerpo anoréxico*

Para tomar una de las envolturas actuales del síntoma, se puede recurrir a una forma del malestar que se halla bastante extendida, sobre todo en jóvenes: la anorexia. Cuando Lacan dice "la anorexia come nada", lo hace porque este "nada" existe solamente en el plano de lo simbólico como tal. Este "nada" es producido como anulación simbólica del objeto real. "Comer nada" es algo absolutamente diferente a la negación de la actividad; esta pequeña distinción plantea cuestiones interesantes en la clínica porque lleva a ver el más allá de la necesidad que habita al ser humano.

¿Cómo funciona ese "comer nada"? A veces el sujeto logra que el Otro dependa de él, o limita su dar de comer excesivo, etc...Es decir, que este "comer nada" funciona en relación con el Otro. Puede leerse también en relación con la doble demanda. Se trata, por una parte, de un encuentro, de un encuentro entre la demanda de ser nutrido que es demanda de amor, y la otra demanda, la demanda de dejarse nutrir, la demanda que viene del Otro y que pone en primer plano la cuestión del objeto. A veces se desliza un primer conflicto porque el sujeto se niega a desaparecer como deseo ¿Por qué? Por el hecho de estar satisfecho, por el hecho de satisfacer esa demanda cuando es excesiva, el deseo puede desaparecer. El aplastamiento en la satisfacción no podría producirse sin matar el deseo, por eso hay discordancias. "El niño no me come" dicen las madres al pediatra y en esa construcción revelan un algo más que la necesidad.

Sin duda, hay diferentes funcionamientos de la anorexia. No es lo mismo en la neurosis, en la psicosis, no es lo mismo el negativismo, el temor al envenenamiento...tampoco lo es la búsqueda identificatoria de aceptación social adolescente. Los imperativos sociales actuales tienen la fuerza de una demanda insaciable: ¡consume!, y el exceso de objetos mata el deseo produciendo una suerte de "anorexia generalizada". Lo que se dice habitualmente: el problema es que lo tiene todo y cuando esto ocurre la saturación mata el interés, no hay nada que haga ilusión.

Es frecuente encontrar casos de jóvenes anoréxicas con una altísima relación con el saber. Excelentes alumnas, preocupadísimas e interesadas, además, en el saber exacto. Una adolescente brillante en ciencias "comía nada", pero compraba cantidad de comida para darle a otros. Y esta cuestión de acumular -acumular comida o acumular erudición- era un acumular para dar de comer al Otro y así teparle la boca para acallar su demanda. Esta viñeta también permite volver al tema del espejo. Esta chica era verdaderamente muy delgada, pero cuando se miraba al espejo siempre se encontraba gorda. ¿Cómo se podía ver gorda? No se trataba de un error de la percepción. ¿Qué era lo que veía en el espejo, es decir, qué era lo que veía gordo en el espejo? Ella se veía con forma, se veía con caderas, y su insistencia era cómo borrar esa forma. ¿Con qué imagen ideal se estaba confrontando? Y lo que apareció fue la imagen de un hermano más o menos de la misma edad, que era el hijo varón del su padre, su preferido.

También hay episodios anoréxicos en adolescentes que aparecen como un *impasse* frente al encuentro con el Otro sexo. Estos episodios trabajados, sin centrarse demasiado en ellos, suelen pasar a un segundo plano al momento que puede abordarse el tema de la sexualidad. No es casual que la mitad del mundo se muera de hambre y la otra mitad de exceso de alimentación y que esto se sintomatice en los trastornos de moda.

No es lo mismo la bulimia, comer y vomitar, que la ingesta excesiva. En un caso de ingesta excesiva y mucho sobrepeso la mujer no se miraba al espejo. Y no se miraba, ¿por qué? Porque ella no se veía gorda. Era literal, *no se veía porque no se miraba*. Y la evitación de ese punto implicaba para ella mantenerse confrontada con una imagen ideal que tenía unos cuantos kilos menos. En otro caso, lo que aparecía eran "dos cuerpos", el cuerpo inmenso de cuando la paciente comía mucho y el cuerpo "ligero" después del vómito. Abordar la anorexia y la bulimia parece obligado cuando se toma el síntoma como *acontecimiento* del cuerpo, pero si se abren esos términos aparece una complejidad interesante.

Otra viñeta permite pensar esta cuestión también en relación con el vacío. Una adolescente dice que comienza a comer cuando le aparece la "sensación de que nadie me

quiere". Ella construye este "nadie me quiere" a partir de sentir "un vacío horrible". Y es este vacío horrible que se llena con esta significación "nadie me quiere". ¿Cómo se modaliza "nadie me quiere"? Es en realidad "mi padre no me quiere" y aparece una historia en relación con el padre. A partir de esto se dejó orientar un poco y ella misma planteó la posibilidad de poder controlarse de alguna manera. Por un lado se orientó con la ayuda de una dietista que funcionaba como la que contaba las calorías y ella podría así despreocuparse, también pactaron algo de una regularidad en el vómito. Este caso concernía a un sujeto sensible a la presencia del Otro y a la regulación del Otro.

Muchos de estos síntomas en adolescentes -que suelen parecer muy espectaculares-, en realidad son demandas al Otro. Son demandas al Otro como regulador en un momento donde hay un encuentro con el goce sexual. También se encuentra este problema en los chicos que consumen porros, drogas de diseño, que toman con cantidades bastante altas de alcohol. Lo que aparece frecuentemente es que sus padres declinan su función, padres que tienen chicos de 13 y 14 años y dicen: "no sabemos qué hacer con ellos", es decir, no pueden ponerles límites y los adolescentes, si esto les falta, entran en una pendiente inquietante en relación con el goce.

También hay que pensar que estas sustancias tienen un efecto sobre el cuerpo y que según el momento histórico la sustancia cambia y el efecto también. No es lo mismo el efecto de la marihuana en los años 70 que las llamadas drogas de diseño (anfetaminas cortadas) que producen una sobreexcitación. Así, sobre excitación, macrodiscotecas, música de altísimo volumen, todo diseñado para un vínculo social que no abraza los cuerpos.

Es cada vez más frecuente ver adolescentes que están todo el día con el teléfono enviándose mensajes escritos. Se puede pensar que es una forma económica de comunicarse si el otro está lejos. Pero lo que es sorprendente es que los chicos están uno al lado del otro y en lugar de palabras se escucha el pi-pi-pi-pi de los mensajes. Una madre decía desesperada: "la dejo sola con el novio y están uno al lado del otro, no se tocan y están pi-pi- mandándose mensajes".

Esto plantea las modalidades actuales de la evitación o postergación del cuerpo a cuerpo por la dificultad de envolverlo con palabras. Hay que recordar aquí a María Zambrano que da una de las mejores definiciones de la adolescencia porque ubica el punto donde el sujeto se confronta con un impenetrable silencio lleno de palabras y habla de la relación de este hermetismo con la violencia y la angustia: "Forzando un poco las cosas, quizás, como no hay más remedio, en ocasiones para señalar algo, se diría que la poesía sea la patria del adolescente: el lugar de su soledad, el lugar donde su hermetismo se deshace para dar paso a la palabra poética, ya que la palabra poética es la que menos rompe el silencio, la que lleva consigo el silencio. Y aquella también que cuando rompe el silencio lo hace como grito nacido de las hondas entrañas del ser viviente que clama."¹⁹⁰ Al mismo tiempo recuerda el remedio clásico de la poesía como forma de bordear ese silencio perfectamente conocido por la "educación tradicional". Esa es la función de la cultura, ayudar a bordear las distintas formas de lo imposible, de allí lo grave que es el proceso de desculturización de las instituciones que tiene efectos devastadores sobre las nuevas generaciones. La educación desde esa perspectiva pierde su función de anti-destino¹⁹¹.

Se puede decir que detrás de la promoción de la imagen del cuerpo hay un profundo rechazo al cuerpo en la medida que en la actualidad el individualismo creciente y la soledad no ponen las palabras que son el camino necesario para el encuentro con el otro.

¹⁹⁰ LARROSA, J. y FENOY, S. (2002) *María Zambrano: L'art de les mediacions*. Barcelona, Universitat de Barcelona.

¹⁹¹ NÚÑEZ, V. (2002) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, Gedisa, 15. "Si, al decir de María Zambrano, "hay acciones minúsculas destinadas a un incalculable porvenir", la educación en general y la educación social en particular pueden realizar ese "destino" bajo la forma paradójica de un anti-destino para cada uno de los sujetos del acto educativo."

III Ponencia: "El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación"

La educación hacía, por la vía de la cultura, ese camino de palabras que agitan los cuerpos en el abrazo pero que también los pacifica. Hoy se habla hasta la saciedad de la violencia en la escuela sin ver que ese problema es efecto del desanudamiento de la educación y la producción cultural. La cultura motiva el interés y serena el cuerpo para acompañarlo. Si se pierde el efecto regulador de la educación sobre el cuerpo -no por la vía disciplinar, sino por el interés, la curiosidad que promueve el patrimonio cultural-, sólo queda el mero control social. La disciplina sobre el cuerpo no golpea hoy con la regleta, tras la máscara del *body building* y lo *fashion*, lo hace con las distintas estrategias de la *biopolítica* con las que frecuentemente la educación colabora sin saberlo.

4.- Palabras para el cuerpo

En el contexto de la biopolítica moderna, donde los cuerpos a la vez resultan fabricados para responder a imágenes socialmente vigentes, y educados para tornarlos dóciles y funcionales, no es posible una "invención" del cuerpo que, en vez de enmudecerlo, lo deje hablar en sus propios términos. Aquí "invención" no es ni fabricación, ni artificio social, sino creación con relación a las palabras; palabras para el cuerpo, como un intento de darle voz al cuerpo.

Hay un discurso de Zaratustra, el que se titula "De los denigradores del cuerpo", que comienza reuniendo en una sola figura los motivos del cuerpo, del lenguaje y de la educación:

"Quiero dar mi consejo a los denigradores del cuerpo: No deben cambiar de método de enseñanza, sino únicamente despedirse de su propio cuerpo..., y así hacerse mudos. El niño se expresa así: "Yo soy cuerpo y alma". ¿Y por qué no expresarse como los niños? Quien está despierto y consciente exclama: Todo yo soy cuerpo y ninguna otra cosa. El alma sólo es una palabra para una partícula del cuerpo."¹⁹²

Despedirse del cuerpo es despedirse de la lengua, hacerse mudos o, como diría José Luis Pardo, hablar la lengua sin lengua de los deslenguados, la lengua descorporeizada y deslenguada de la pura comunicación, esa lengua neutra y neutralizada que se piensa a sí misma como transmisión de información¹⁹³. Si la negación del cuerpo mutila lo humano, esa mutilación lo es también del lenguaje. Porque así como el hombre, cuando es entero, es cuerpo, también el lenguaje cuando es entero es cuerpo. No hay logos sino encarnado y no hay existencia humana que sea independiente del cuerpo. Y del mismo modo que es la infancia del hombre la que nos da una idea del hombre entero, del que todavía no ha sido dividido por los denigradores del cuerpo, también es la infancia del lenguaje, la poesía, la que nos da una idea del lenguaje entero, del que todavía no ha sido enmudecido por esos mismos denigradores.

Tal vez nuestra historia, tanto la colectiva como la individual, pueda ser leída, al mismo tiempo, como la de la constitución de un sujeto sin cuerpo (o, lo que es lo mismo, de un sujeto separado de su cuerpo y que, por ello, se hace capaz de objetivarlo y dominarlo, de poseerlo desde el punto de vista de su uso, de hacerlo susceptible de ser tratado también, si conviene, como un cuerpo sin sujeto, un cuerpo de nadie, pura vida desnuda) y como la constitución de un sujeto sin lenguaje (o de un sujeto separado de su lenguaje y, por ello, capaz de objetivarlo y dominarlo, de tenerlo como un instrumento, de tratarlo también, cuando conviene, como un lenguaje sin sujeto, un lenguaje de nadie, pura información).

El sujeto sin cuerpo no es sólo el de la supresión o la ocultación del cuerpo. El hombre está dividido de su propio cuerpo tanto por las disciplinas de la negación y de la pasividad como por las disciplinas de la afirmación y de la actividad. Por eso el culto al cuerpo del mundo contemporáneo es tan enfermizo como el horror al cuerpo de otros tiempos. Nuestra obsesión por la fabricación y la exhibición del cuerpo también produce sujetos sin cuerpo y cuerpos sin sujeto. El tan cacareado retorno del cuerpo convive (y a veces coincide) con el allanamiento general del cuerpo producido por los discursos y por las prácticas en las que los individuos tratan de ajustarse a los modelos corporales que se les imponen desde los imperativos morales de la salud y la belleza.

Tampoco el sujeto sin lenguaje es sólo el sujeto mudo, silenciado. El poder se muestra, sin duda, por el silencio que crea alrededor. El poder hace callar. Pero se muestra

¹⁹² NIETZSCHE, F. (1973) *Así habló Zaratustra*. Barcelona, Círculo de Lectores, 46.

¹⁹³ PARDO, J.L. (1996) *La intimidad*. Valencia, Pretextos, 122 y ss.

también en el ruido que produce. El poder hace hablar, incita a la lengua, produce lenguaje. Pero, como dice Pardo,

"para imponer por la violencia un lenguaje liso, sin manchas, sin sombras, sin arrugas, sin cuerpo, la lengua de los deslenguados, una lengua sin otro en la que nadie se escuche a sí mismo cuando habla, una lengua despoblada."¹⁹⁴

Por eso la inflación comunicativa de nuestros tiempos pasa, en gran parte, por el allanamiento del lenguaje envilecido por su gestión informativa. Y la así llamada sociedad de la información o de la comunicación también da la impresión de estar habitada por sujetos sin lenguaje y por lenguajes sin sujeto¹⁹⁵.

En el mismo discurso de Zarathustra con el que hemos comenzado esta conclusión, Nietzsche llama al cuerpo el "sabio desconocido", la "gran razón". Por otra parte, a lo que los denigradores del cuerpo llaman "espíritu", a eso que dice "yo" y que se cree "yo", Nietzsche lo llama "pequeña razón". Y continúa:

"Dices "yo" y te sientes orgulloso de esta palabra. Pero aunque no quieras creerlo, lo que es mucho más grande es tu cuerpo y su gran sistema de razón: él no dice "yo", pero él es yo (...). Hay más razón en tu cuerpo que en la mejor sabiduría."¹⁹⁶

La historia del hombre occidental y la de cada uno de nosotros sería, entonces, la historia paralela de la negación del cuerpo y del empujamiento de la razón. Pero razón no traduce aquí *ratio*, sino *logos*. Se sabe que Aristóteles definió al hombre como *zoon lógon échon*. Pero la traducción de esa expresión no es tanto "animal racional" o "animal dotado de razón" como "viviente que habla" o "viviente dotado de lenguaje" o "viviente dotado de palabra". Si hay una traducción que traiciona, en el mal sentido, esa es la de *logos* por *ratio* y posteriormente por razón. Y la de *zoon*, por "animal". En ambas traducciones hay una degradación, un empujamiento. El hombre es un viviente de palabra, de lenguaje, de *logos*. Y eso no significa que el hombre tenga la palabra, o el lenguaje, como una cosa, o como una facultad, o como una herramienta, sino que el modo de vivir específico de ese viviente que es el hombre se da en la palabra y como palabra¹⁹⁷.

La separación y posterior dominación del cuerpo junto con la disminución del lenguaje que la acompaña son, por tanto, condiciones de posibilidad para la separación y posterior dominación de la vida, para la disminución de la vida, para la conversión de la vida en algo susceptible de administración y control: literalmente para la biopolítica.

Tal vez por eso, Nietzsche cierra así el discurso de Zarathustra:

"Yo os digo: vuestro ser quiere morir y se aparta de la vida. Ya no es capaz de hacer lo que preferiría: crear por encima de sí mismo (...). Vuestro ser quiere desaparecer; ¡por eso habéis llegado a hacerlos

¹⁹⁴ PARDO, J.L. (2000) Carne de palabras, en VALENTE, J.A. *Anatomía de la palabra*. Valencia, Pretextos, 190.

¹⁹⁵ GONZÁLEZ PLACER, F. (1999) La frigididad del lenguaje: la sociedad de la información, en RELEA, Caracas, nº 9, 89-90.

¹⁹⁶ NIETZSCHE, F., op. cit.

¹⁹⁷ Sobre la condición lingüística de la existencia humana en la hermenéutica contemporánea, Cfr. LARROSA, J. Lenguaje y educación, en AA. VV. (1998) *Filosofía de la Educación. Temas*. Madrid, Dykinson.

¹⁹⁸ NIETZSCHE, F. (1973) *Así habló Zarathustra*, op. cit.

denigradores del cuerpo! Porque nada podéis ya crear por encima de vosotros. Por esa razón deseáis mal para la vida y para la tierra."¹⁹⁸

La vida como exceso y desbordamiento de la vida, como superabundancia de la vida, como creación en la vida de lo que es más y otra cosa que (esta) vida. El lenguaje como exceso y desbordamiento del lenguaje, como superabundancia del lenguaje, como creación en el lenguaje de lo que es más y otra cosa que (este) lenguaje. El hombre, esa mezcla portentosa de vida desbordante de vida y de lenguaje desbordante de lenguaje, como exceso y desbordamiento del hombre, como superabundancia del hombre, como creación en el hombre de lo que es más y otra cosa que (este) hombre. Pero esa vida y ese lenguaje (y ese hombre definido a la vez como viviente y hablante) son cuerpo y hacen cuerpo: son modos del cuerpo. Las diferentes modalidades de humanidad son diferentes formas de ser cuerpo, de hacer cuerpo. Y nadie sabe lo que puede un cuerpo. De ahí que la humillación y la disminución del cuerpo sea, a la vez, humillación y disminución de la vida, del lenguaje (y del hombre).

En un esquema tan limpio como eficaz, María Zambrano recorre el combate entre Filosofía y Poesía como un combate que se da a la vez en torno a la palabra y en torno al cuerpo. Así, la lucha entre las dos formas de la palabra, esa lucha que se resuelve en el triunfo del logos filosófico, es también, indiscerniblemente, una lucha por el cuerpo, por un cierto tipo de cuerpo:

"Y es que la poesía ha sido en todo tiempo, vivir según la carne. Ha sido el pecado de la carne hecho palabra, eternizado en la expresión, objetivado. El filósofo tenía que mirarla con horror porque era la contradicción del logos en sí mismo al verterse sobre lo irracional. La irracionalidad de la poesía se concretaba así en su forma más grave: la rebeldía de la palabra, la perversión del logos funcionando para descubrir lo que debe ser callado, porque no es."¹⁹⁹

Se sabe que la filosofía, en su origen platónico, proclama que el hombre es su alma o, dicho de otro modo, que posee un cuerpo, que habita una tumba ambulante, pero que él mismo no es su cuerpo. El cuerpo como tumba, es una imagen órfica que Platón usa con toda energía al servicio de una consideración de las pasiones como adversas a la imagen pura del alma. La actividad intelectual, por tanto, y todo lo más propio y lo más elevado del hombre, el conocimiento, el pensamiento, la razón, la palabra, deben ser considerados en su autonomía respecto al cuerpo. Y la palabra humana, en correspondencia, debe ser usada con la misma pureza, sin mezcla poética alguna.

La filosofía se inicia como un ascetismo intelectual que, en su afán por trascender el cuerpo (y con el cuerpo, todo el ámbito de lo sensible, de la apariencia, y todo el ámbito de lo finito, de lo temporal), tiene mucho de violencia, de renuncia, de desgarramiento. Por eso la violencia hecha al cuerpo y la violencia hecha al lenguaje son parte de la misma violencia, la que se muestra en el combate contra los peligros de la poesía.

En su homenaje a Valente, Pardo dice que la poesía expone el cuerpo de la palabra en su carnalidad sensible. En la poesía,

"La palabra se convierte en un cuerpo para el que no tenemos palabras. Y, en esa experiencia, precisamente porque la palabra recupera su cuerpo, nosotros también recobramos la carne: volvemos a ser densos y sensibles (...). La poesía es el modo en que la palabra acoge algo que está completamente fuera de ella, pero que ella lleva adherido como su afuera: su carne, su cuerpo, su sensibilidad, que son los nuestros, que somos carne de palabras."²⁰⁰

¹⁹⁹ ZAMBRANO, M. (1993) *Filosofía y Poesía*. Madrid, F.C.E., 47.

²⁰⁰ PARDO, J.L. (2000) *Carne de palabras*, op. cit. 184-185.

III Ponencia: "El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación"

El cuerpo sería entonces algo así como el núcleo de la palabra. O, más radicalmente, como lo otro de la palabra, como lo exterior al lenguaje, como aquello de lo que el lenguaje no puede prescindir pero que, al mismo tiempo, no se deja decir. El cuerpo es lo que en el lenguaje precede o resiste al lenguaje. Y lo que, precisamente por eso, desborda al lenguaje. Y podría decirse también que el lenguaje podría ser algo así como el corazón del cuerpo o, más radicalmente, como lo otro del cuerpo que hace cuerpo y lo desborda.

En un texto que es una declaración de amor a las palabras y, por lo tanto, al cuerpo de las palabras²⁰¹, Derrida escribía lo siguiente:

"Es verdad que sólo me interesan las palabras... amo las palabras... Para mí la palabra incorpora el deseo y el cuerpo... sólo me gustan las palabras... Lo que hago con las palabras es hacerlas explotar para que lo no verbal aparezca en lo verbal. Es decir, hago funcionar las palabras de tal manera que en un momento dado dejan de pertenecer al discurso, a lo que regula el discurso... Y si amo las palabras es también por su capacidad de escapar de su propia forma, o bien por interesarme como cosas visibles, como letras representando a la visibilidad espacial de la palabra o como algo musical o audible. Es decir, también me interesan las palabras, aunque paradójicamente, por lo que tienen de no discursivas, en lo que pueden ser utilizadas para explotar el discurso... en la mayoría de mis textos existe un punto en el que la palabra funciona de una manera no discursiva. De repente desorganiza el orden y las reglas, pero no gracias a mí. Presto atención al poder que las palabras, y a veces las posibilidades sintácticas también, tienen para trastornar el uso normal del discurso, el léxico y la sintaxis... me explico a mí mismo a través del cuerpo de las palabras -y creo que sólo se puede hablar verdaderamente de 'el cuerpo de una palabra' teniendo en cuenta las reservas de que hablamos de un cuerpo que no está presente a sí mismo- y es el cuerpo de una palabra lo que me interesa en el sentido de que no pertenece al discurso. Así que estoy realmente enamorado de las palabras, y como alguien enamorado de las palabras, las trato siempre como cuerpos que contienen su propia perversidad -su propio desorden regulado-. En cuanto esto ocurre, el lenguaje se abre a las artes no verbales... Cuando las palabras empiezan a enloquecer de esta manera y dejan de comportarse respecto al discurso es cuando tienen más relación con las demás artes."²⁰²

El cuerpo de las palabras es su cualidad sensible y su capacidad para desviarse de cualquier sentido propio. El discurso, por tanto, y si hemos de mantener la oposición de

²⁰¹ Cfr., LARROSA, J. (1999) Erótica y hermenéutica o el arte de amar el cuerpo de las palabras, en *Educación y Pedagogía*, nº 23-24, Medellín. En la *Escuela Internacional de Teatro de París*, Jacques Lecoq trabajaba con sus alumnos la relación entre el cuerpo y las palabras: "Abordamos las palabras por medio de los verbos, portadores de la acción, y por los nombres que representan a las cosas mencionadas. Considerando las palabras como un organismo vivo, buscamos el *cuerpo de las palabras*. Para ello hay que escoger aquellas que ofrecen una verdadera dinámica corporal" (p. 79). De este modo, a veces proponía una *traducción corporal* de poemas, en lo que llamaba *mimodinámica*, que buscaba una verdadera *puesta en movimiento del poema*. Cfr. LECOQ, J. (2002) *Cuerpo poético*, op. cit., 79-82.

²⁰² Cfr. BRUNETTE, P. y WILLS, D. (1990) Las artes espaciales. Una entrevista con Jacques Derrida, en *Acción paralela*, <http://aleph-arts.org/acppar/numero1/derrida1/htm>, 10-11. Laguna Beach, California, 28 de abril de 1990.

Derrida, es el lugar donde no vemos ni oímos a las palabras, el lugar donde usamos las palabras sin verlas ni oír las, sin atender a lo que tienen de visible o de audible, ignorando su forma o su musicalidad, desatendiendo al modo como están desplegadas en el espacio y el modo como vibran rimando y ritmando en el tiempo. Porque en la comunicación, en el uso normal de la lengua, ni vemos ni oímos ni saboreamos ni sentimos ni tocamos las palabras sino que sólo las usamos como un medio o como un instrumento para la expresión o para la comprensión, para la información, para la comunicación en suma de ideas, sentimientos, hechos, etc..

El discurso sería además el lugar donde el funcionamiento de las palabras está regulado y ordenado, donde las palabras tienen un funcionamiento estable debido a los procedimientos de regulación y de ordenación a los que están sometidas. El discurso sería así el lugar donde la expresión y la comprensión se produce automáticamente a través de convenciones mantenidas por dispositivos de poder, donde el lenguaje funciona con normalidad porque está sometido a procedimientos de normalización.

Y el discurso sería, por último, el lugar donde las palabras coinciden consigo mismas, donde no hay en ellas diferencia ni ambigüedad, donde el sentido está plenamente presente en la letra y, por tanto, es fácilmente identificable y apropiable.

Amar el cuerpo de las palabras no es entonces ni conocerlas ni usarlas sino *sentirlas*: sentir las en lo que tienen de perverso, en su poder para trastocar la normalidad propia de lo discursivo, y sentir las también en lo que tienen de inaprensible, de incomprensible, de ilegible, de ininteligible. Así, el cuerpo de las palabras, como el cuerpo del amante, se nos ofrece plenamente y sin reservas, y al mismo tiempo se nos retira escapándose a cualquier apropiación, a cualquier captación apropiadora. Lo que el cuerpo de las palabras revela es, justamente, la alteridad constitutiva del lenguaje, su distancia y su ausencia respecto de sí mismo. Por eso en el cuerpo de las palabras lo que amamos es, precisamente, aquello de lo que no nos podemos apropiar, aquello que nunca podremos hacer nuestro, aquello que inevitablemente se nos escurre y se nos extravía.

Como si el cuerpo de las palabras fuera el lugar de su libertad porque revela que las palabras siempre son otra cosa que las servidoras del deseo de sentido que determina el buen funcionamiento del orden de lo discursivo. Amar el cuerpo de las palabras, por tanto, significa no eludir ni rechazar, sino asumir y preservar, el peligro de no tener sentido, porque el cuerpo de las palabras es lo que en todo discurso puede abrirse a la pérdida del sentido, al sinsentido.

Hay que expulsar a los poetas (hay que eliminar lo poético del lenguaje) para que el logos pueda constituirse como sin cuerpo. Y no está de más recordar que esa doble operación es esencial a la constitución de la educación como un dispositivo al servicio del Estado. Las políticas educativas son, desde su origen, a la vez políticas del cuerpo y políticas del lenguaje.

Desde una hermenéutica corporal, podría trazarse una historia de la educación como una historia de las operaciones de marcaje, configuración y distribución de los cuerpos. La escuela es un dispositivo cuyas reglas se reconocen por las formas y las distribuciones corporales que produce y exhibe. Podría establecerse toda una gramática histórica del cuerpo escolarizado. Del mismo modo que en la educación como negación del cuerpo es el mismo cuerpo negado el que dice los procesos que han conducido a su propia abolición, en la educación como fabricación del cuerpo es el cuerpo fabricado mismo el que dice de las técnicas y de las prácticas corporales que lo han producido. Y lo mismo podría hacerse, desde una hermenéutica lingüística, de las operaciones pedagógicas de marcaje, configuración y distribución del lenguaje.

Pero tanto el cuerpo (porque es lenguaje) como el lenguaje (porque es cuerpo) escapan a su control pedagógico, a cualquier tipo de control. Cuando la vida humilla a la vida, la vida resiste y se rebela. Y tanto el cuerpo como el lenguaje son vivos. Tal vez por eso asistimos también hoy a la rebelión de los cuerpos (negados y/o fabricados) y a la rebelión de los lenguajes (sometidos y/o incitados). La puesta en marcha de múltiples técnicas corporales al servicio de los imperativos de salud y belleza y el funcionamiento

III Ponencia: "El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación"

masivo de dispositivos de administración de los cuerpos peligrosos no impide la proliferación de cuerpos inasimilables.

Todos los procedimientos de la comunicación y de la información al servicio del control del discurso y de su conversión en in-significancia o en mercancía no evitan la emergencia de lenguajes intolerables.

Puede dar la impresión de que la educación contemporánea contempla un retorno del cuerpo y un retorno del lenguaje. Puede parecer que se acabaron los tiempos de los cuerpos negados y de los lenguajes prohibidos. Pero si la negación del cuerpo impone un cierto cuerpo, también la restauración del cuerpo impone ciertos cuerpos. Del mismo modo que el retorno del lenguaje se produce mediante la imposición de ciertos lenguajes.

Y sin embargo, dentro o alrededor de nuestras instituciones educativas continúan proliferando los cuerpos inasimilables y/o resistentes como continúan proliferando los lenguajes inasimilables y/o resistentes. Todos aquellos que escapan a los imperativos de la biopolítica contemporánea. Todos aquellos que dicen otra cosa que lo que deberían decir. Todos aquellos que no podemos comprender y con los que no sabemos qué hacer.

Nosotros damos la palabra al cuerpo y queremos escucharlo pero, a veces, es el cuerpo el que toma la palabra (o la palabra la que toma cuerpo) para decir, de una forma intolerable, tanto los límites de lo que se puede decir como los de lo que nosotros queremos (o podemos) oír.

Nadie sabe lo que puede un cuerpo.

5.- Poética del lenguaje del cuerpo

Nadie sabe lo que puede un cuerpo, y nada más que el cuerpo revela al cuerpo. Como acontecimiento de la existencia, el cuerpo habla y dice en sus gestos. Pero este hablar, esta lengua y esta palabra es un lenguaje poético. No es un discurso donde las palabras ni se tocan ni saben, porque sólo se usan. A través de la *palabra* (en la literatura de ficción y de autoficción), a través de la *imagen* (en el cine y la fotografía), a través del *movimiento* (en la danza o en la escenificación teatral) asistimos a un momento poético del cuerpo como a una vía para que el cuerpo testimonie de sí en una situación extrema, sea en estado de enfermedad y dolor o en situación de máxima placer y éxtasis.²⁰³ Desde la perspectiva de una "poética del cuerpo", como se sugirió al inicio de la ponencia, el cuerpo no es visto ya como mero registro de una realidad o de un significado que le preexiste; más bien, en sí mismo es creación de sentido, no recreación de significados ya asignados, invención de una realidad propia. En una poética del cuerpo, el significante "cuerpo" *es* lo que *es*, la materia prima que se expresa en sus propios gestos. Pero estos gestos no son la voz primera de un sujeto racional fijo e inmutable, ni la voz segunda de quien interpreta desde el exterior lo que el gesto parece querer decir, sino que se trata de la *otra* voz de lo poético. Decir algo sobre esta voz y este lenguaje implica, antes que nada, una cierta deconstrucción, no una radical negación, de la simbólica tradicionalmente asignada al cuerpo como objeto de conocimiento.

5.1. Más allá de un lenguaje simbólico del cuerpo

Es frecuente decir que el cuerpo es una "construcción simbólica", o en la terminología de E. Cassirer, una *forma simbólica*. Una "forma simbólica" en una forma de recepción, organización y objetivación "eficaz" de lo diverso en el plano de la experiencia.²⁰⁴

"El cuerpo no escapa -dice Le Breton- a la condición que hace de toda cosa propia del hombre el efecto de una construcción social y cultural. No existe una naturaleza del cuerpo, sino una condición del hombre que implica una condición corporal que cambia de un lugar y un tiempo a otro."²⁰⁵

El acceso al conocimiento de lo real se hace, según esto, de modo indirecto y *mediato*, a través de las diversas formas simbólicas que nos son transmitidas culturalmente. Nuestra relación con el mundo pasa por esas "transmisiones simbólicas", específicas de cada cultura. Galimberti señala en su estudio *Les raisons du corps* que "nuestro cuerpo establece con el mundo una relación simbólica que las demarcaciones y las inscripciones de los códigos aun no han destuido; más allá de las distinciones de la razón, nuestro cuerpo, en efecto, es invitado constantemente por el mundo a instaurar con las cosas lazos subterráneos y mudos, pero no por ello menos vivos, que le permiten, en un mundo anónimo, habitar su mundo."²⁰⁶

Desde este punto de vista, el cuerpo es *presencia en el mundo*, y no un mero artefacto o instrumento objetivable. Con ello se quiere decir que el cuerpo, al expresarse simbólicamente, es *corporeidad*. El cuerpo nos permite instalarnos como actores en el

²⁰³ Cfr. VILELA, E. (2000) Cuerpos escritos de dolor, *Revista Complutense de Educación*, vol., 11, nº 2, 89.

²⁰⁴ "Todo sistema simbólico es un sistema de eficacia. Terreno de alianza y de acción para una sociedad o un grupo dados, en una época delimitada, la naturaleza siempre se transforma en dato cultural." LE BRETON, D. (1999) *Antropología del dolor*. Barcelona, Seix Barral, 66.

²⁰⁵ LE BRETON, D. (1999) *Antropología del dolor*, op. cit., 65.

²⁰⁶ GALIMBERTI, U. (1998) *Raisons du corps*, op. cit., 312.

mundo, en la cultura y en la historia, y a lo largo del trayecto biográfico del individuo, el cuerpo se expresa simbólicamente y *significa*.²⁰⁷ Pero es también en tanto forma simbólica que el cuerpo es asumido como *objeto epistémico* privilegiado de la contemporaneidad. Como forma simbólica, el cuerpo es una forma de recepción, organización y objetivación de la diversidad dada a la experiencia. El significante "cuerpo" se construye como una *ficción culturalmente viva* en la medida en que se enmarca como sujeto social. Como dice Vilela: "Constituyéndose como fenómeno cultural y social, y reducto de creación y recepción de la producción de sentido, el cuerpo inserta al hombre en el *campo simbólico*, es decir, en el interior de un *espacio de relación*."²⁰⁸

Como construcción simbólica, el cuerpo es un *lugar plural*, un lugar de intersección y cruce de significaciones sociales, culturales y científicas. Como soporte de intercambios y de correspondencias simbólicas entre diferentes códigos, el cuerpo, sin embargo, *no dice nada, no significa nada*, habla exclusivamente el lenguaje de los otros códigos que en él se inscriben.²⁰⁹ Aquí, es interesante distinguir entre el cuerpo como objeto de conocimiento (anatómico, orgánico, social, etc.) o *cuerpo epistémico* y el *cuerpo existido* o vivido (como angustia, muerte, nacimiento, olvido, placer, etc.) Sin negar la evidencia del cuerpo como forma simbólica, en el espacio del conocimiento y en la trama social y cultural, hay que hablar también del cuerpo como fuente de experiencia, como cuerpo existido o como acontecimiento. En su complejidad profunda, el cuerpo es un cuerpo atravesado de *ambivalencia*, es un "*cuerpo equívoco*":

"En cuanto entidad existencial, el cuerpo congrega en sí la finitud de lo humano (...) El *cuerpo existido* es trágico. Y por eso mismo, recorre un espacio de violencia, pues la violencia interna de la tragedia representa un medio de sustracción al poder de la razón."²¹⁰

Foucault advirtió en una entrevista con M. Fontana titulada "Verdad y poder", que había que evitar hacer con el concepto de "acontecimiento" lo que el estructuralismo hizo con el concepto de "estructura": evitar colocarlo en un plano -el del suceso- y aprender a considerar que existe toda una gama de acontecimientos diferentes que no tienen ni la misma importancia ni la misma capacidad para producir efectos.²¹¹ Como ocurre en el escenario de un teatro, los acontecimientos son acontecimientos narrados por los personajes de un drama. Tomando como modelo provisional el drama teatral, pero sin abusar de la analogía, podemos decir que las distinciones entre lo real y la ilusión o entre la verdad y la mentira que los filósofos consideran importantes no resultan distinciones necesarias en ese otro contexto. En otra entrevista titulada "La escena de a filosofía"²¹² se insiste en la idea de que en el teatro las representaciones dramáticas constituyen un "campo de batalla", un espacio de lucha, o de resistencia o incluso de silencio. El escenario teatral, cuya narración de acontecimientos tiene su propio *tempus*, remite, además, a la idea del *espacio*: se trata de un espacio escénico. Pues bien, creemos que el cuerpo puede ser explorado en estos

²⁰⁷ "La corporeidad es cada uno de los diferentes significados que adopta el cuerpo humano, no sólo en cada cultura concreta, sino también en todos los momentos del trayecto biográfico". DUCH, LI. y MÈLICH, J-C. (2003) *Escenaris de la corporeïtat*, op. cit., 25.

²⁰⁸ VILELA, E. (2000) Cuerpos escritos de dolor, *Revista Complutense de Educación*, vol.11, nº 2, 85. Cfr. además: VILELA, E. (1998) *Do corpo equivoco*, op. cit.; MAGALHAES, R. (1999) Das máquinas desejanτες ao in-possível da paixão: notas sobre o corpo, en *Paixoes e singularidades*, op.cit., 97-122.

²⁰⁹ Cfr. GIL, J. (1995) *Corpo*, *Enciclopedia Einaudi*, Vol. III, op. cit., 1101.

²¹⁰ VILELA, E. (1998) *Do corpo equivoco*, 128-129.

²¹¹ Cfr. FOUCAULT, M. (1999) Verdad y poder, en *Obras Esenciales*. Barcelona, Paidós, Vol. II, 45

²¹² Cfr. FOUCAULT, M. (1999) La escena de la filosofía, en *Obras Esenciales*, Vol. III, op. cit., 151.

términos precisamente: un campo de batalla, un escenario dramático donde lo importante no es saber qué es lo que pasa, sino qué es lo que *nos* pasa debido a ese pasar.²¹³

En relación al cuerpo, lo *humano* se ha ido configurando a través de una *dualidad conflictiva*, y muchas veces agresiva: *somos el epifenómeno de una carnalidad que nos constituye pero en la que no queremos diluirnos*. Mientras para la tradición que va desde Platón hasta el cristianismo, pasando por el gnosticismo, el cuerpo es la cárcel que nos imposibilita la plena espiritualidad, para el cartesianismo la mente es el piloto del cuerpo pensado como máquina. En ambos casos: ¿Será que el cuerpo no es sino un estorbo para el verdadero conocimiento? ¿Hasta qué punto la cultura occidental no está anclada en la premisa de que el cuerpo no es sino el lugar de la negación y del sacrificio, un despojo retorcido, mera sangre y ocasión para el suplicio?

Reconociendo, entonces, que el cuerpo es central en nuestra relación con el mundo -pues todo los datos del mundo llegan a nosotros a través del cuerpo que tenemos y somos-, podemos partir de la base de que el cuerpo es tanto una *experiencia del sujeto* como una *experiencia para el pensamiento*. No es un mero objeto de reflexión, sino lo que nos *da a pensar* de un modo radical e inédito, particularmente cuando nuestro cuerpo nos revela dimensiones desconocidas hasta un momento determinado en nuestra biografía (enfermedades, lesiones, etc.)

5.2. Ambivalencia y visibilidad corporal: del valor de la superficie

De acuerdo con lo que hemos expuesto hasta aquí, se puede decir que mientras la "verdad" (del cuerpo) sea concebida como *Idea*, la oposición entre lo ideal y lo sensible, la mente y el cuerpo, seguirá siendo una oposición entre lo verdadero y lo falso, entre el bien y el mal.²¹⁴

El mundo al que llegamos por el nacimiento tiene una naturaleza *fenoménica*, y esto implica que las cosas no simplemente están ahí, sino que *aparecen*, es decir, se nos muestran y tienen significado para la percepción, porque son un cuerpo, como nosotros. Tienen significado para la mirada y para los sentidos. "En este mundo al que llegamos, procedentes de ningún lugar, y del que partimos con idéntico destino, *Ser y Aparecer coinciden*."²¹⁵ Nada ni nadie en este mundo posee, entonces, una existencia, como *actor*, que no suponga un *espectador*. Porque nada de lo que *es* existe en singular desde el momento en que aparece: lo que es está destinado, por el mero hecho de existir como cuerpo, a ser visto y percibido por alguien. Estar vivo es vivir y existir en un mundo que ya estaba antes de la llegada y que seguirá tras la partida. Es lo que permanece entre la ausencia primera y la última desaparición: "Estar vivo significa estar movido por una necesidad de mostrarse que en cada uno se corresponde con su capacidad para aparecer. Los seres vivos *hacen su aparición* como actores en un escenario preparado para ellos."²¹⁶

El mundo, donde actores y espectadores se reúnen, es un escenario teatral donde se realiza el acontecimiento corporal del drama humano. Por eso, todo el proceso vital

²¹³ "Un escenario humano es un espacio y un tiempo en constante transformación, en régimen secuencial, 'con argumento'. Es impensable, e improbable, un escenario estático, 'substancial', sin acción". DUCH, LI. y MÉLICH, J-C. (2003) *Escenaris de la corporeïtat*, op. cit., 21.

²¹⁴ Cfr. GALIMBERTI, U. (1998) *Raisons du corps*, 10. Todos los valores lógicos y morales nacen, de hecho, de esta oposición que la metafísica tradicional creó y la ciencia moderna ha conservado, mostrando así sus profundas raíces metafísicas, cuyo código supo expresar Nietzsche al decir: "La creencia fundamental de los metafísicos es la idea de la *oposición de los valores*".

²¹⁵ ARENDT, H. (2002) *La vida del espíritu*. Barcelona, Paidós, 43.

²¹⁶ ARENDT, H. (2002) *La vida del espíritu*, op. cit., 45.

existe en función de las apariencias y del valor que puede darse a la *superficie*: "Desde el momento en que vivimos en un mundo que *aparece*, ¿no resulta más acertado que lo relevante y significativo se sitúe precisamente en la superficie?".²¹⁷ Porque ello es así podemos decir que todos los muertos y desaparecidos, ocultados, escondidos buscan salir de las sombras. Todo lo que puede ver desea ser visto, todo lo que puede oír emite sonidos para ser escuchado, todo lo que puede tocar se muestra y se expone para ser tocado. Porque todo lo que está vivo, todo lo que existe, siente una necesidad propia de aparecer, de introducirse en el mundo y exhibirse como individuo. Somos del mundo de las apariencias y por eso somos vistos y vemos; y por ello nos expresamos, y lo que expresamos es ni más ni menos que a nosotros mismos desplegándonos, extendiéndonos en el mundo como prolongación de lo que somos: porque no terminamos en nuestra propia piel, sino en la piel del mundo. De acuerdo, entonces, con las tesis planteadas con Merleau-Ponty, ese lenguaje específico y singular del cuerpo es su modo íntimo de expresión en tanto que habita el *espacio habitable* (en el que el sujeto-cuerpo hace mundo) y el *tiempo vivido* (que deja sus huellas en ese cuerpo, y así es experimentado, dramáticamente o no, como un cuerpo envejecido).²¹⁸ El cuerpo representa, en tanto que es el cuerpo de un *quién*, un punto de vista particular sobre el mundo, y al mismo tiempo uno de los objetos visibles (por otros) de ese mundo. El cuerpo habita el espacio y el tiempo. A través del cuerpo, soy del espacio y del tiempo. Incluso podría decirse que hay espacio y tiempo porque somos cuerpo, y por eso encerrar cuerpos en espacios totales sin tiempo en tan letal como pretender negar el paso del tiempo en el propio cuerpo. En un caso, los cuerpos se transforman en *masa*, en el otro, tal vez incurrimos en la trampa de Narciso.²¹⁹

Decía Paul Valéry que "lo más profundo es la piel". La cita es sorprendente; sugiere que la profundidad está en aquello que no se suele ver a primera vista -lo que no aparece de un modo inmediato a la mirada. Montaigne, quizá sorprendido, se preguntaba: "¿Por qué se le ocurrió a Popea ocultar las bellezas de su rostro, sino para hacerlas más caras a sus amantes?". Como antes decía, hay una extrañeza, una rareza, en el cuerpo: es lo visto y lo no visto del todo, visible e invisible a la vez.²²⁰ *Lo escondido fascina*: "Hay, en la disimulación y en la ausencia, una fuerza extraña que obliga al espíritu a volverse hacia lo inaccesible y a sacrificar cuanto posee para conquistarlo".²²¹ Y es que *lo escondido es el otro lado de la de la presencia*. La cara que no vemos de las cosas -el cuerpo que se oculta tras sus máscaras y lo hace resonar- nos fascina hasta el colmo de la *seducción*. Por un momento, la mirada inquieta que trata de ver más de lo que se le ofrece, parece un acto peligroso. Es una mirada impaciente que, seducida por lo que no ve, pero que el intelecto imagina, va en busca de lo desconocido, como guiada por un no-saber. Sobre esta mirada, Argullol tiene un texto muy interesante, donde se narra la memoria de su iniciación al arte pictórico desde una primera mirada infantil hasta una mirada más adulta y más dirigida intencionalmente a lo que quiere contemplar. Ante una reproducción de *Las tres Gracias*, de Boticelli, escribe Argullol:

²¹⁷ ARENDT, H. (2002) *La vida del espíritu*, op. cit., 51.

²¹⁸ Cfr. AMÈRY, J. (2001) *Reuelta y resignación. Acerca del envejecer*. Valencia, Pre-Textos.

²¹⁹ Cfr. PIGEAUD, J. (1999) *Narcisse, ou l'homme sans intériorité. Un échec du se connaître soi même*, en *Poésie du corps*. París, Rivages, 11-48.

²²⁰ En *El cuadro de Dorian Gray*, Oscar Wilde hace decir a Lord Harry las siguientes palabras al joven y bello protagonista de su novela: "La gente dice a veces que la Belleza sólo es superficial. Puede que sea así. Pero al menos no es tan superficial como Pensar. Para mí, la Belleza es la maravilla de las maravillas. Sólo la gente superficial no juzga por las apariencias. El verdadero misterio del mundo es lo visible, no lo invisible..." WILDE, O. (2001) *El cuadro de Dorian Gray*. Madrid, Cátedra, 112.

²²¹ STAROBINSKY, J. (2002) *El ojo vivo*. Valladolid, Cuatro ediciones, 9.

"Es verdad que las Gracias aportaron a mi iniciación erótica la importancia del velo sobre la anatomía de la mujer, pero también en este aspecto el juego entre el leve vestido y la desnudez, entre lo velado y lo revelado tenía un componente superior que iba más allá de los vínculos del pecado.

Quizá entonces empecé a saber que la desnudez demasiado explícita, aunque excelente para las lecciones de anatomía, era siempre inferior a la desnudez velada y que era ésta, en efecto, fuera en pigmento, en mármol o en carne, la que nos introducía al carácter celeste de la sexualidad y a la vertiente divina de la mujer: pues el velo, o el gesto o la palabra que actúa como velo, descubriendo y ocultando, son la casi intangible frontera que separa, pero también une, el ámbito de las ilusiones terrestres y el mundo perfecto de los dioses. La belleza de una mujer revelándose, desnudándose, es la única guía infalible para traspasar tal frontera."²²²

Al mismo tiempo, *el cuerpo seduce*. En su *Vie Secrète*, Pascal Quignard²²³ comenta que la palabra "seducción" deriva de un antiguo verbo latino *-seducere-* que quiere decir "conducir aparte", "retirarse fuera del mundo". Aquí, seducir es lo contrario que desposarse: es separar, ir o llevar a otro lugar (secreto, escondido, oculto). *Se-ducere* es separar a una mujer del *domus*, llevarla aparte, a lo separado y a lo secreto. Llevar o conducir a lo secreto, a ese "aparte" que es lo escondido es, de algún modo, la condición humana de todo pensamiento: el pensamiento implica lo secreto, lo escondido, lo que se oculta; es una especie de retirada. El *pensamiento del cuerpo* es lo mismo: pensar su lenguaje, el modo como se expresa, en el movimiento y en el arte de la danza. Seducción, entonces, es llevar aparte, de un mundo a otro, de un portavoz a otro, de una palabra a otras palabras. El seducido "desea", y el sujeto seducido es un sujeto deseante, medio animal y medio hombre, desde el origen de los tiempos. Basta una letra, apenas una simple letra para transformar la educación *-educere-* en seducción *-seducere*. Las palabras tienen una tremenda fuerza. Detengámonos aquí: pensar la educación como seducción, ¿no supondrá tener que ser capaz de abandonar en algún momento el lugar del propio nacimiento, desprenderse de los lazos que nos fueron impuestos en el terror obediente, familiar, social, impersonal y mudo de los primeros años, también en el cuerpo? ¿Será poner el cuerpo en movimiento?

Nuestra tradición cultural nos ha educado en una dirección distinta. Nos han enseñado que lo más profundo es, justamente, lo que no se ve: el alma, la mente, el espíritu, y que el cuerpo es, justamente, una carga, algo que tenemos que soportar, nos guste o no, y que haríamos bien en olvidar, o en negar, o en disciplinar, o incluso en educar. Se nos ha enseñado que lo correcto, lo más racional y lo científico, es aprender a ver lo que está oculto, y lo que está oculto siempre es un problema y los problemas siempre tienen solución. Pero no se nos ha enseñado a aprender a ver lo que tenemos delante, por ejemplo nuestro cuerpo.

Parece, entonces, que entre el hombre y su cuerpo se da una especie de juego: en él se experimenta -se ofrece como una posibilidad para jugar- y con él el hombre se la juega de algún modo. Como una especie de representación de sí mismo, el cuerpo deviene también una *afirmación personal*, y evidencia una *estética de la presencia*. El recurso al tatuaje, por ejemplo, y a otras marcas corporales, que lo delimitan como lugar de afirmación y territorio infranqueable, muestra, como vimos, la ambigüedad de la relación que hoy puede tenerse con el propio cuerpo en el escenario social: fuente de placer en el proceso de autoafirmación y, al mismo tiempo, una toma de distancia con respecto al contexto social.

²²² ARGULLOL, R. (2001) *Una educación sensorial. Historia del desnudo femenino en la pintura*. Madrid, F.C.E.-Casa de América, 44.

²²³ QUIGNARD, P. (1998) *Vie secrète*. París, Gallimard, 219.

III Ponencia: "El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación"

Es como si el cuerpo fuese vivido con un sentimiento de insuficiencia que se traduciría en un deseo permanente de romper los propios límites del cuerpo:

"Los 'cuerpos escritos' -dice Jean-Luc Nancy en *Corpus*- heridos, grabados, tatuados, cicatrizados, son cuerpos preciosos, preservados, reservados como códigos de los que son gloriosos engramas: pero, en fin, no es el cuerpo moderno, no es el cuerpo que hemos dejado, ahí, ante nosotros, y que viene a nosotros, desnudo, solamente desnudo, y ante todo *escrito* de toda escritura."²²⁴

Isadora Duncan le respondió una vez a una mujer que le preguntó porqué bailaba siempre con los pies desnudos lo siguiente: "Madam, yo creo en la religión de la belleza del pie humano". Así iniciaba una conferencia pronunciada en Berlín en 1903, en la que decía eso otro:

"Sólo los movimientos del cuerpo desnudo pueden ser perfectamente naturales. El Hombre, llegado al fin de la civilización, tendrá que volver a la desnudez, no a la desnudez inconsciente del salvaje, sino a la desnudez consciente y reconocida del Hombre maduro, cuyo cuerpo será una expresión armónica de su ser espiritual. Y los movimientos de este hombre serán naturales y hermosos como aquellos de los animales libres."²²⁵

Frente a la escritura del cuerpo, su *excripción*, colocarlo fuera del texto como el más específico movimiento de su texto un texto abandonado, dejado a su límite. Para algunos, las marcas corporales de los jóvenes, lejos de ser solamente un efecto de la moda, constituyen un desafío social y encarnan nuevas formas de seducción que se erigen en fenómeno cultural. Es como si el cuerpo legado por el nacimiento, y las señales naturales de crecimiento y maduración del cuerpo ya no bastasen, o dicho de otro modo, como si al cuerpo legado por el nacimiento hubiese que añadirse un cuerpo-otro que uno mismo se fabrica, como un cierto lugar de *resistencia* y de autoapropiación: "Las modificaciones corporales -dice David Le Breton- afirman una singularidad individual en el anonimato democrático de nuestras sociedades."²²⁶

Pero hay algo paradójico en todo esto. Los cuerpos marcados se ofrecen a la mirada social en su máxima visibilidad. Aquí los cuerpos hablan, pero no por sí mismos, sino en su decoración, en su delimitación como territorios marcados por fronteras. Hablan no los cuerpos, sino lo que en ellos se pone, lo que en ellos se pinta, lo que en ellos se inscribe, a veces con cortes e incisiones dolorosas. El cuerpo deviene objeto manipulable para hacer con él un cierto *arte*. Pero en este proceso, también asistimos a una cierta depuración de la palabra hablada, a una concentración en el lenguaje de los ojos. En su novela *Body Art*, el escritor norteamericano Don DeLillo expresa muy bien esta idea, a través de una de las representaciones corporales de su protagonista Lauren Hartke:

"El último de sus cuerpos, el hombre desnudo, aparece desprovisto de un lenguaje y una cultura reconocibles. Se mueve de una manera peculiar, como si estuviera en un cuarto oscuro sólo que más lenta y más gestualmente. Quiere decirnos algo. Podemos oír

²²⁴ NANCY, J-L. (2003) *Corpus*, op. cit., 13.

²²⁵ DUNCAN, I. (2003) *El arte de la danza y otros escritos*. Madrid, Akal, 56.

²²⁶ LE BRETON, D. (2002) *Signes d'identité. Tatouages, piercings et autres marques corporelles*, 22.

intermitentemente su voz grabada, y Hartke sincroniza las palabras con sus labios."²²⁷

Los cuerpos se hacen visibles, máximamente presentes y, al mismo tiempo, se ocultan tras sus marcas, incisiones y escrituras. El cuerpo se hace presente pero no es visto del todo, y sin embargo, en este aparecer ante todos los demás, el cuerpo así decorado le hace tener al sujeto la sensación de que *es él*, en la medida en que su cuerpo puede verse máximamente, como poniendo por testigo de su presencia a todo el universo social. El cuerpo se vuelve la *prótesis* del yo: la existencia necesita darse cuerpo, encarnarse e incorporarse, de forma visible y evidente ante todos los demás. Lo cual no extraña, pues, como decía Simmel, la experiencia de la ciudad moderna es eminentemente visual.²²⁸

5.3. Los gestos del cuerpo

Como mundo habitable, el cuerpo es un *espacio*, una extensión. ¿Será un "lugar", un "territorio" o un "sin-lugar"? En lo "sin-lugar" *nada* tiene lugar.²²⁹ El sin-lugar es la afirmación de un determinado lugar para *nada*. Contenido dentro del espacio, el "lugar" parece otorgar la posibilidad de una ocupación, de un *anclaje*: ocupa, de hecho, un punto dentro del espacio. El lugar es una posibilidad de afincarse en un punto, de arraigarse, de echar raíces. El *lugar* es una oportunidad de apropiación. Si el lugar se habita mediante apropiación, el *sin-lugar* se habita poéticamente, porque ese "sin" del *sin-lugar* no alude al no-lugar, a la ausencia de lugar, sino a un ejercicio o tarea: la de borrar la palabra "lugar" como posibilidad de apropiación. El "sin-lugar" es entonces *errancia* y *aprendizaje*: aprender primero a habitar; y como decía Heidegger, *el habitar de los mortales es poético*.

El cuerpo es, entonces, espacio de aprendizaje, *espacio habitable poéticamente*. Hacemos poéticamente obra en el propio cuerpo, pero no para domesticarlo, ni para conquistarlo definitivamente, no para doblegarlo o disciplinarlo ni someterlo, sino para *liberarlo*, para *dejarlo ser* y hacer *obra de arte* en él. Como espacio, el cuerpo es el sin-lugar del que no tendríamos que apropiarnos ni marcarlo con fronteras. Es, más bien, el espacio de experiencia donde hacer mundo. Hacemos obra de arte en el cuerpo transformándolo en mundo, haciendo mundo en él. Y hacemos mundo en él, pudiendo decir "yo soy mi cuerpo".

A falta de un mejor modo de nombrarlo, el cuerpo es *sujeto*²³⁰: el sujeto de un existente, y no substancia, porque la substancia no tiene extensión ninguna y el cuerpo sí: "Todo el asunto está ahí: un cuerpo corresponde a la extensión. Un cuerpo corresponde a la exposición. No sólo que un cuerpo es expuesto, sino que un cuerpo *consiste* en exponerse. Un cuerpo es ser expuesto. Y para ser expuesto, hace falta ser extenso, tal vez no en el sentido de la '*res extensa*' de Descartes."²³¹ El cuerpo es *extenso* y *exposición*, pero no se confunde con la *masa*. También se exponen *masas de cuerpos*, pero estas masas no son sino *cadáver*, una *concentración de cadáveres*: ahí donde hay una masa de cuerpo hay un montón de cadáveres. Por eso, si el cuerpo no es masa y no está cerrado sobre sí, entonces *está fuera de sí*, es el *ser fuera de sí*. El cuerpo es su *forma*: siempre que hay un cuerpo hay

²²⁷ DELILLO, D. (2002) *Body Art*. Barcelona, Circe, 121.

²²⁸ Cfr. SIMMEL, G. (1998) Las grandes urbes y la vida del espíritu, en *El individuo y la libertad*, op. cit., 247-262.

²²⁹ Cfr. GABILONDO, A. (1999) *Menos que palabras*. Madrid, Alianza, 82

²³⁰ El cuerpo es el punto original de lo que llamamos "sujeto" y, en este sentido, un "espacio de signos", porque el sujeto continuamente emite señales, signos desplegados en lo heterogéneo que pueden descifrarse. Cfr.: DELEUZE, G. (1995) *Proust y los signos*. Barcelona, Anagrama, 12 y MAGALHAES, R. (1999) *Paixões e singularidades*. Braga, Ángelus Novus, 97.

²³¹ NANCY, J-L. (2003) *Corpus*, op. cit., 95.

forma, siempre que hay cadáver, una figura. Y como forma, el cuerpo es un ser en relación con otro cuerpo, travesía de cuerpo a cuerpo.²³² Porque el cuerpo siente y es sentido: "La idea del cuerpo es la idea, la visión y la forma a la vez, de una superficie o de una extensión, en tanto que esa superficie o esta extensión no es simplemente exterior a la idea, sino en tanto que esta extensión es visible o sensible por sí misma y como forma de sí."²³³

Dice Gabilondo: "El sin lugar no halla en el mundo su lugar, sino que lo encuentra y pierde a la par en la tierra, de nuevo, habitada poéticamente." Como espacio "sin lugar", el cuerpo propicia la comunicación con lo otro, propicia el devenir y el *deslizamiento*. Deviene, entonces, el cuerpo *relación* con otros y con lo otro. Vivir el cuerpo como un sin lugar -es decir, como espacio, y no como territorio o como lugar- es hacerlo resonar como una expresión poética. Es el cuerpo lo inacabado y lo no todavía conquistado: un cuerpo, por así decir, no destinado a fabricarse, en el orden de lo real, sino a crearse, en el orden imposible del acontecimiento. El cuerpo es un acontecimiento que acaece, que tiene lugar efectivamente, en la comprensión de la máxima presencia de lo incomprensible.²³⁴

Frente a una posible despersonalización del cuerpo, o ante una declarada renuncia a una apertura ante las dimensiones inéditas que el cuerpo nos muestra -por ejemplo en la enfermedad- la literatura, tanto la de *ficción* como la de *autoficción*, nos muestra sus posibilidades de *sentido poético*. Leamos, por ejemplo, algunos fragmentos de la novela-diario de Hervé Guibert *Al amigo que no me salvará la vida*. Se trata aquí de una novela sobre la historia de la propia enfermedad contraída -el Sida- por el propio Guibert, un informe descarnado lleno de afirmaciones terribles, de preguntas humanas desesperadas, de inquietudes de un ser humano que sabe a ciencia cierta cual será su final, pero que supo traducir en palabras la experiencia de su propio dolor:

"Me preocupaba menos, dice Guibert, conservar una mirada humana que adquirir una mirada demasiado humana, como la de los prisioneros de *Nuit et brouillard*, el documental sobre los campos de concentración."²³⁵

Guibert escribe su *autoficción* desde el *campo de batalla* de su cuerpo en pleno proceso de transformación destructora por el Sida que padece. Él no escribe tras haber pasado por su infierno, sino que escribe y elabora lo que le acontece *desde* el propio infierno, desde las sensaciones que percibe. Al hacerlo así, no recurre a una *memoria ficcionalizada* sino a una memoria inmediata. Una extrañeza le somete: hay un *otro-en-mi*. Guibert es un extraño para sí mismo, y no se reconoce: tiene que aprender las dimensiones nuevas que su cuerpo y la vivencia de su nueva identidad en transformación le ofrecen. Tiene que objetivar lo que le sucede con palabras, a veces, duras, muy duras, pero no por ello menos humanas:

"Hoy, día en que comienzo este libro, el 26 de diciembre de 1988, en Roma, adonde he venido solo contra viento y marea, huyendo de ese puñado de amigos que, inquietos por mi salud moral, han intentado convencerme de no hacerlo, hoy, día festivo en que todo está cerrado y en que cada transeúnte es un extranjero, en Roma, lugar donde compruebo definitivamente que no amo a los seres humanos, y donde, dispuesto a todo para huir de ellos como de la peste, no sé con quien ni donde comer (...) yo que acabo de descubrir que no amo a los seres humanos, no, decididamente no les amo, les odio más bien, lo cual lo

²³² Cfr. RELLA, F. (2000) *Ai confini del corpo*. Milán, Feltrinelli, 15 y ss.

²³³ NANCY, J-L. (2003) *Corpus*, op. cit., 103.

²³⁴ Cfr. GABILONDO, A. (1999) *Menos que palabras*, 40-41.

²³⁵ GUIBERT, H. (1998) *Al amigo que no me salvó la vida*. Barcelona, Tusquets, 14.

explicaría todo, ese odio tenaz que he sentido desde siempre...Comienzo un nuevo libro para tener un compañero, un interlocutor, alguien con quien comer y dormir, al lado del cual soñar y tener pesadillas, el único amigo que en este momento puedo soportar."²³⁶

En *El protocolo compasivo*, Guibert hace ver cómo toda la sensación de existir y estar vivo le es recordada en las escasas ocasiones en que consigue eficazmente, pese a su extrema debilidad, estimularse sexualmente. Como si la ausencia de placer, del placer puramente físico y carnal, fuese de hecho sinónimo de una muerte en vida:

"Me tiro todo el día dormitando en un sillón del que me cuesta gran esfuerzo alzarme, ya no aspira sino al sueño, me dejaba caer sobre la cama, pues ya no puedo meterme en ella o salir de ella con el esfuerzo de mis músculos, o me agarro los muslos con las manos para hacer de palanca o me echo de costado para acabar sentado tras haber dejado caer las piernas, el cuerpo era la única cosa voluptuosa ahora que la deglución me da un dolor horrible y cada bocado se ha vuelto una tortura y un tormento y resulta que, desde hace tres días, el simple hecho de estar acostado en la cama me causa dolor, porque ya no puedo darme la vuelta, tengo los brazos demasiado débiles, las piernas demasiado débiles, tengo la impresión de que son trompas, de que soy un elefante amarrado, de que el edredón me aplasta y de que mis miembros son de acero, hasta el reposo se ha vuelto una pesadilla y ya no tengo otra experiencia vital que esa pesadilla, ya no follo, ya no tengo la menos idea sexual, ya no me masturbo, la última vez que volví a intentarlo no me bastaba con una mano, tuve que poner las dos, hacía semanas y semanas que no me había corrido y me asombró la abundancia seminal que devolvía de pronto a mi cuerpo un impulso juvenil."²³⁷

La misma extrañeza la encontramos ahora en la protagonista de la novela *El último cuerpo de Úrsula*, de Patricia de Souza. La novela cuenta la historia de una mujer joven que padece una parálisis que le hace vivir el dolor de su cuerpo como una humillación y un desprecio, una herida profunda a su propio cuerpo que le obliga a tener que aprender de nuevo de él, bajo una nueva condición que antes de la parálisis le era desconocida, y a humillar a todos los otros cuerpos, los de sus amantes. Escrita en primera persona, casi en forma de un diario personal, la protagonista del relato medita al comienzo de la novela en estos términos:

"Hasta el día en que sufrí mi primera parálisis, mi vida era un conglomerado de hechos más o menos con sentido y armonía. Entendía la contradicción, y hasta el dolor, como parte de esa confrontación entre el mundo y lo que soy en el tiempo y en cada una de esas partículas que lo componen; pero cuando ocurrió el accidente, comprendí algo que estaba más allá de todas las ideas que podía haber aprendido o hasta inventado; comprendí que existía únicamente como carne, materia, moléculas condenadas a transformarse en partículas que ignorarían la sutileza de mis sentimientos; comprendí que dentro de mí estaba la muerte, y así conocí el odio que nace de esa frustración. Cuando ocurrió el accidente, entendí lo esencial: que el final comienza por la ausencia de placer."²³⁸

²³⁶ GUIBERT, H. (1998) *Al amigo que no me salvó la vida*, op. cit., 2.

²³⁷ GUIBERT, H. (1992) *El protocolo compasivo*. Barcelona, Tusquets, 10-11.

²³⁸ DE SOUZA, P. (2000) *El último cuerpo de Úrsula*. Barcelona, Seix Barral, 9.

III Ponencia: "El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación"

En el momento más intenso del abrazo amoroso, el amante abraza un fantasma. La magia del amor erótico consiste en eso: hacer que el cuerpo del amante se transforme en una sensación intensísima y, al mismo tiempo que real, etérea y evaporada, sutil. Una atmósfera que lo cubre todo y es apenas perceptible con el cuerpo, siendo el cuerpo quien la provoca.

En el momento del amor *incorporado*, el cuerpo tiene su poética y su erótica. Su *testimonio poético* (*un cuerpo que expresa su sentir con sus gestos, con la melodía de sus movimientos y el sonido de sus lamentos*) nos revela un mundo-otro dentro de este mundo: "Los sentidos, sin perder sus poderes, se convierten en servidores de la imaginación y nos hacen oír lo inaudito y ver lo imperceptible", dice Octavio Paz en *La llama doble*.²³⁹

Tanto en el sueño como en el abrazo erótico, abrazamos fantasmas. Porque en la cúspide de ese abrazo que roza la muerte, el cuerpo amado se evapora transformándose en "una cascada de sensaciones que, a la vez, se disipan". En el abrazo erótico -carnal y deseante- el amor, mezcla de carne y deseo de lo que no se ve, es más exigente que cualquiera de nuestros instintos. El deseo es un deseo-otro y el tiempo es un tiempo-otro, siempre secreto, oculto, nocturno: "Al principio -podemos leer en la novela *El sabor de un hombre*- nuestro tiempo era la noche, la oscuridad, la conciencia dormida acurrucada al borde del precipicio, el instante en que nos sumergíamos el uno en el otro y en que el abismo se desvanecía por completo. Nuestros cuerpos funcionaban igual que dos máquinas perfectas para producir placer. El placer, luego el sueño. Como la muerte."²⁴⁰

Esta transformación de la carne en sensaciones dispersas, hace que los amantes pierdan la noción de su propio cuerpo y también la idea del tiempo. Se adentran en una región nueva, extraña, en el *espacio* del misterio erótico. Ahí, los amantes se preguntan ¿Quién eres tú? Es una pregunta sin respuesta: "Los sentidos son y no son de este mundo. Por ellos, la poesía traza un puente entre el *ver* y el *crear*. Por ese puente, la imaginación cobra cuerpo y los cuerpos se vuelven imágenes."²⁴¹

En lo erótico atisbamos una *poética corporal*, del mismo modo que en la poesía *erótica verbal*. La carne y las palabras se unen y se separan de un modo extraño y magistral. El erotismo es pura metáfora: sexualidad transfigurada. Es la imaginación quien mueve tanto al acto erótico que al poético. La incapacidad para ese amor lo mismo que para lo poético encuentra una misma causa: la ausencia de imaginación y fantasía, que es la habilidad esencial del arte como posibilidad de una forma-otra. De nuevo Octavio Paz, ahora en *El mono gramático* expresa esta extraña relación entre cuerpo y palabra. Si el sentido aparece más allá de la escritura, como si fuese un punto de llegada, el cuerpo se revela como una totalidad, igualmente a la vista e intocable: "El cuerpo es siempre un más allá del cuerpo". Al tocar el cuerpo, el cuerpo se rompe en sus sensaciones, se expresa en sus gestos se torna palabra en sus gemidos. El cuerpo, en la caricia, se fractura y se evapora, se transforma y se descuartiza, rompe su unidad simbólica y se hace *signo*.

"El cuerpo que abrazamos es un río de metamorfosis, una continua división, un fluir de visiones, cuerpo descuartizado cuyos pedazos se esparcen, se diseminan, se congregan en una intensidad de relámpago blanco; el cuerpo es el lugar de la desaparición del cuerpo (...) Todo cuerpo es un lenguaje que, en el momento de su plenitud, se desvanece; todo lenguaje, al alcanzar el estado de incandescencia, se revela como un cuerpo ininteligible. La palabra es una desencarnación del mundo en busca de su sentido; y una encarnación: abolición del sentido, regreso al cuerpo. La poesía es corporal: reverso de los nombres"²⁴²

²³⁹ PAZ, O. (1997) *La llama doble*. Barcelona, Galaxia Gutemberg, 11.

²⁴⁰ DRAKULIC, S. (2001) *El sabor de un hombre*. Barcelona, Anagrama, 72-73.

²⁴¹ PAZ, O. (1997) *La llama doble*, op cit., 11.

²⁴² PAZ, O. (1998) *El mono gramático*. Barcelona, Galaxia Gutember, 115.

En los casos en los que al progresivo deterioro del cuerpo se une un decaimiento existencial, psíquico y moral del individuo, el cuerpo es un espacio quizá sólo pensable en los términos de un *acontecimiento*, y no meramente en su facticidad biológica. El cuerpo reacciona a lo que le viene de fuera y en él impacta a través de sus *gestos*, emitiendo signos peculiares en los que se expresa y por los cuales habla su propio lenguaje. *El cuerpo actúa en sus gestos*.²⁴³ Y en esos gestos, por así decir, se gesta el sujeto-cuerpo. *En los gestos no sólo decimos, sino que en ellos nacemos, nos gestamos, en los gestos del cuerpo somos en relación*. En suma: los gestos del cuerpo componen su lenguaje, su modo de decir y expresar lo que nos pasa. El modo de habitar el mundo es, entonces, a través de los gestos de nuestro propio cuerpo. Somos pura presencia en el mundo en, por y a través del cuerpo que habitamos y nos habita. El cuerpo responde a lo que le pasa a través de las señales que emite. Responde ante el dolor y ante la intensidad del abrazo erótico mostrándose como un cuerpo todavía no conquistado, como un cuerpo imposible, como un cuerpo, diríamos, *por venir*. Es un cuerpo inalcanzable, quizá sólo imaginable por medio del arte y de la estética. ¿Qué queda de la existencia del hombre tras su paso por el mundo sino ese rastro anónimo que son sus *gestos*?

"¿Qué es un gesto; el gesto pintado en un cuadro?" -se pregunta J.L. Pardo. El gesto es, decimos, el efecto, en la carne o en el cuerpo, de un *acontecimiento exterior*, la inscripción de una fuerza que, en el gesto, deviene sentido. El gesto *expresa*, pues, el *acontecimiento* (...) todo gesto es un cuadro, que lo expresa todo.²⁴⁴ Aquí, el gesto no es un mero adorno, un mero elemento decorativo. Porque no estamos "fuera" de los gestos que emitimos, *somos* los gestos, las gesticulaciones, que nos conforman. Cada gesto está atravesado de vida. El cuerpo se ejercita, se ensaya, en la exterioridad de su hacer, en la expresión exterior, mediante gestos, de lo que le acontece. Cuanto más pierde una época, una colectividad, o un individuo la desenvoltura de sus gestos, más indescifrable parece la vida. Varrón en *De lingua latina* inscribió el gesto en la esfera de la "acción", pero distinguiéndolo tanto del "actuar" (*agere*) como del "hacer" (*facere*).²⁴⁵ En el gesto, propiamente, ni actuamos ni producimos, sino que *asumimos* y *soportamos*, y en este sentido los gestos abren al hombre a la esfera del *éthos* como espacio propiamente humano. Todavía más, el gesto es lo que transforma un mero "hecho" en "acontecimiento". Y su valor es puramente medial: es la misma exhibición de una medialidad, el hacer visible un medio como tal y en tanto que tal (por ejemplo, cada movimiento del cuerpo en la danza). En los gestos nos abrimos a la dimensión ética, y ahí, el gesto se muestra como comunicación de la experiencia misma de la comunicabilidad. Con Wittgenstein, cabe decir que el gesto es un mostrar lo que no puede ser dicho: es el propio modo de expresión del cuerpo como *acontecimiento* de la existencia.²⁴⁶ W. Schmid, en un ensayo que dedica a la estética de la existencia en M. Foucault, señala que "dado que el arte y la vida se encuentran en la huella de sus gestos, en el arte de la *performance* el gesto se convierte en una obra de arte elaborada conscientemente".²⁴⁷ Un texto de J. Pardo expresa esta misma idea: "Veo un rostro estremecido por el miedo, un cuerpo contorsionado por el dolor, una espalda curvada por el peso, una cabeza agachada por la vergüenza: todo ello son síntesis estéticas (cada gesto sintetiza o expresa el mundo entero condensado en los pliegues de la piel) de la expresividad."²⁴⁸

²⁴³ Un estudio literario muy interesante sobre la relación entre el cuerpo y el gesto se puede encontrar en: TORRES, B. (2002) *Cuerpo y gesto en el Quijote de Cervantes*. Alcalá de Henares, Biblioteca de Estudios Cervantinos.

²⁴⁴ PARDO, J. L. (1992) *Las formas de la exterioridad*. Valencia, Pre-Textos, 263.

²⁴⁵ *De lingua latina*, VI, VIII, 77.

²⁴⁶ AGAMBEN, G. (2001) Notas sobre el gesto, en *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia, Pre-Textos, 47-56.

²⁴⁷ SCHMID, W. (2002) *En busca de un nuevo arte de vivir*. Valencia, Pre-Textos, 301.

²⁴⁸ PARDO, J. L. (1992) *Las formas de la exterioridad*, op. cit., 267.

Los gestos, entonces, son, como la escritura, una *inscripción en la existencia*, y la carne participa de ella. "Se hace necesario recrear el cuerpo en un gesto tanto de insurrección como de supervivencia, recrear el cuerpo en la escritura, en un cierto hablar, leer o comer ya inevitables".²⁴⁹ Los gestos del cuerpo -su lenguaje- quieren decir algo, o decir de algo, o decir de sí, pero yo, que veo ese cuerpo expresarse en sus gestos, ¿cierto a saber lo que veo, lo que en realidad quiere decir? Indica un modo de ser, es decir, lo que un individuo ha escrito en su cuerpo. Como espacio sin-lugar, entonces, el cuerpo está repleto de gestos, del trabajo de la gracia y de la erótica, principalmente. Como ocurre con las épocas históricas, los "primeros gestos" siempre son el anuncio de algo nuevo, son un comienzo. En el cuerpo, los gestos que emite, al expresar acontecimientos, constituyen un cierto momento inicial, un anuncio de algo que vendrá. Así, *entender el gesto en su sentido corporal implica concebir un acto de la existencia, un acto que está sujeto a una determinada singularidad*. "De algún modo, la ética de los gestos implica una reapropiación del gesto a través del propio individuo quien, atento a la posibilidad de esta autoconfiguración, comprende el trabajo de la gesticulación como una tecnología del yo y como un ejercicio de sí mismo. Los individuos tienen que inventar de nuevo el arte de la gesticulación".²⁵⁰

Este arte de la gesticulación tiene "su gracia", una gracia que es opuesta tanto a una ética del deber como a una acción obligatoria de la razón. Su moral es antivictoriana. Esa gracia es expresión de un cierto *cuidado de sí*, una forma de autogobierno. Y la danza, precisamente la danza, expresa con evidencia el arte de la gracia y de los gestos del cuerpo: el baile es la escritura del cuerpo, por medio de la cual el sujeto se inscribe en una superficie y en un espacio abierto. En el baile, en la danza, en el movimiento de los cuerpos, encuentra la *praxis de la libertad* su metáfora más apropiada. Por el baile, los cuerpos escriben y describen en el espacio la plena exterioridad, y nos muestran hasta qué punto los humanos sólo somos plenamente tales cuando *jugamos*. "En el comienzo era el movimiento", dice J. Gil; y en la danza, máxima expresión del cuerpo es sus gestos, el espacio del cuerpo es un cuerpo convertido en espacio.²⁵¹

Por el gesto, por el trabajo de la gracia, por el juego, la erótica y la danza, parece que nuestro ser se *incorpora*: somos por el cuerpo. Somos por el cuerpo significa aquí la necesidad de trato con los otros cuerpos, necesidad de compañía, de tacto y abrazo. "Ahora, vamos, ahora que vamos a morir", dice Gabilondo. Pero ya que vamos a morir, y porque, con todo, no hemos venido a este mundo solo a morir, sino a iniciar algo nuevo, y porque todo comenzó con el nacimiento de nuestro cuerpo, aparición necesaria en el mundo como carne antes de la llegada de nuestra infancia, entonces, mientras llega un posible final, teniendo en cuenta que el cuerpo también es el resultado de impulsos y deseos, *sólo cabe recrear el propio cuerpo como obra de arte, incorporarse al mundo artísticamente*.

²⁴⁹ GABILONDO, A. (1999) *Menos que palabras*, op. cit., 39.

²⁵⁰ SCHMID, W. (2002) *En busca de un nuevo arte de vivir*, op. cit., 303.

²⁵¹ GIL, J. (2001) *Movimento total. O corpo e a dança*, op. cit., 13.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (2002) *Le corps*, *Revue Internationale de Philosophie*, vol. 56, nº 4, diciembre (número monográfico).
- AAVV (2002/03) El cuerpo, *Debats*, nº 79 (número monográfico).
- AAVV (2000) *Corps*, en *Prétentaire*, nº 12/13 (número monográfico).
- AAVV (2000) El cuerpo y la educación, en *Revista Complutense de Educación*, vol.11, nº 2 (número monográfico).
- AAVV (1998) *Corps symboliques*, nº 34-35, *Quel Corps?*, mai (número monográfico).
- AGAMBEN, G. (1998) *Homo Sacer. I: El poder soberano y la nuda vida*. Valencia, Pre-Textos.
- AGAMBEN, G. (2001) Notas sobre el gesto, en *Medios sin fin*. Valencia, Pre-Textos, 47-56.
- AMÈRY, J. (2001) *Revolución y resignación*. Valencia, Pre-Textos.
- ANZIEU, D. (1991) *Le Moi-peau*. París, Dunod.
- ARENDRT, H. (1993) *La condición humana*. Barcelona, Paidós.
- ARENDRT, H. (2002) *La vida del espíritu*. Barcelona, Paidós.
- ARGULLOL, R. (2001) *Davalú o el dolor*. Barcelona, RBA.
- ARGULLOL, R. (2001) *Una educación sensorial. Historia del desnudo femenino en la pintura*. Madrid, F.C.E.-Casa de América.
- AUGÉ, M. (1998) *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona, Gedisa.
- BARBARAS, R. (1992) De la phénoménologie du corps à l'ontologie de la chair, en GODDAR, J-S. y LABRUNE, M. (eds.) *Le corps*. París, Integrale/Vrin, 242-280.
- BÁRCENA, F. (2001) *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona, Anthropos.
- BÁRCENA, F. y Mèlich, J-C. (2000) El aprendizaje simbólico del cuerpo, *Revista Complutense de Educación*, vol.11, nº 2, 59-82.
- BARTHES, R. (1999) *Fragmentos de un discurso amoroso*. Madrid, Siglo XXI Editores.
- BAUDRILLARD, J. (1980) *De la séduction*. París, Galilée.
- BERNARD, M. (1994) *El cuerpo, un fenómeno ambivalente*. Barcelona, Paidós.
- BERNARD, M. (1995) *Le corps*. París, Seuil.
- BROHM, J.-M. (1976) *Corps et politique*, París, Éd. J.-P. Delarge.
- BROWN, P. (1993) *El cuerpo y la sociedad*. Barcelona, Muchnik.
- BRUAIRE, C. (1968) *Philosophie du corps*. París, Seuil.
- BRUNETTE, P. y Wills, D. (1990) Las artes espaciales. Una entrevista con Jacques Derrida, en *Acción paralela*, <http://aleph-arts.org/acccpar/numero1/derrida1/htm>, 10-11. Laguna Beach, California, 28 de abril de 1990.
- BUZZATTI, G. y SALVO, A. (2001) *El cuerpo-palabra de las mujeres*. Madrid, Cátedra.
- CERTEAU, M. de (1990) *L'invention du quotidien*, 1. Arts de faire. París, Gallimard.
- COSTA, P. O., PÉREZ TORNERO, J.M. y TROPEA, F. (1996) *Tribus urbanas. El ansia de identidad juvenil: entre culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Barcelona, Paidós
- CHIRPAZ, F. (1988) *Le corps*. París, Klincksieck.
- CLÉMENT, O. (1995) *Corps de mort et de gloire*. París, Desclée de Brouwer.
- CSORDAS, T. (comp.) (1996) *Embodiment and experience*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CYRULNIK, B. (2002) *El encantamiento del mundo*. Barcelona, Gedisa.
- DAMASIO, A. (1996) *El error de Descartes*. Barcelona, Mondadori.
- DANTO, A.C. (2003) *El cuerpo. El problema del cuerpo*. Madrid, Síntesis.
- De Souza, P. (2000) *El último cuerpo de Úrsula*. Barcelona, Seix Barral.
- DERRIDA, J. (2000) *Le toucher*. París, Galilée.
- DELEUZE, G. (1995) *Proust y los signos*. Barcelona, Anagrama.
- DELEUZE, G. (1999) *Conversaciones*. Valencia, Pre-Textos.
- DELEUZE, G. (2002) *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Madrid, Arena Libros.
- DELILLO, D. (2002) *Body Art*. Barcelona, Circe.

- DÍAZ-URMENETA, J.B. (ed) (1999) *Variaciones sobre el cuerpo*. Sevilla, Ediciones de la Universidad de Sevilla.
- DRAKULIC, S. (2001) *El sabor de un hombre*. Barcelona, Anagrama.
- DREYFUS, H. y Rabinow, P. (1984) *Michel Foucault. Un parcours philosophique au-delà de l'objectivité et de la subjectivité*. Paris, Gallimard
- DUCH, LI. y MÉLICH, J-C. (2003) *Escenaris de la corporeïtat*. Barcelona, Biblioteca Serra D'or.
- DUNCAN, I. (2003) *El arte de la danza y otros escritos*. Madrid, Akal.
- ENTWISTLE, J. (2002) *El cuerpo y la moda. Una visión sociológica*. Barcelona, Paidós.
- FEHÉR, M. (1991) *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Madrid, Taurus.
- FOUCAULT, M y DELEUZE, G. (1999) *Teatrum Philosophicum*. Barcelona, Anagrama.
- FOUCAULT, M. (1995) *La voluntad de saber*, Historia de la sexualidad. Madrid, Siglo XXI Editores, vol.1
- FOUCAULT, M. (1996) *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI Editores
- FOUCAULT, M. (1997) *Il faut défendre la société*. París, Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1999) *El nacimiento de la clínica. Arqueología de la Mirada médica*. Madrid, Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (1999) *Obras Esenciales*, Vol. II. Barcelona, Paidós.
- FOUCAULT, M. (1999) *Obras Esenciales*, Vol. III. Barcelona, Paidós
- FOUCAULT, M. (2000) *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets.
- FOUCAULT, M. (2001) Naissance de la biopolitique, en *Dits et écrits II, 1976-1988*. París, Gallimard, 818-825.
- FOUCAULT, M. (2001) *L'Herméneutique du Sujet*, Cours au Collège de France, 1981-1982. París, Gallimard.
- FOUCAULT, M. (2001) *Los anormales*. Curso del Collège de France (1974-1975). Madrid, Akal.
- FOUCAULT, M. (2001) *Dits et écrits II, 1976-1988*. París, Gallimard.
- FREUD, S. (1990) El malestar en la cultura, en: *Obras Completas*, Tomo XXI. Buenos Aires, Amorrortu.
- FREUD, S. (1990) Pulsiones y destinos de pulsión, en *Obras Completas*, Tomo XIV. Buenos Aires, Amorrortu.
- FREUD, S.(1990) Tres ensayos de teoría sexual, en *Obras Completas*, Tomo VII. Buenos Aires, Amorrortu.
- GABILONDO, A. (1999) *Menos que palabras*. Madrid, Alianza.
- GADAMER, H-G. (2001) *El estado oculto de la salud*. Barcelona, Gedisa.
- GALIMBERTI, U. (1998) *Les raisons du corps*. París, Grasset-Mollat.
- GALIMBERTI, U. (1999) *Psiche e techne*. Milán, Feltrinelli.
- GARCÍA CARRASCO, J, y GARCÍA DEL DUJO, A. (2001) Identidad e imagen del cuerpo, en *Teoría de la educación*, Vol. II. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 154-197.
- Gentis, R. (1980) *Leçons du corps*. París, Flammarion.
- GIL CANTERO, F. (2001) Educación y crisis del sujeto, *Teoría de la Educación*, vol. 13, 45-68.
- GIL, J. (1995) Corpo, en *Enciclopedia Einaudi*, Vol. III. Turín, Einaudi, 201-266.
- GIL, J. (1980) *Metamorfosis do corpo*. Lisboa, A Segrado Jogo.
- GIL, J. (2001) *Movimiento total. O corpo e a dança*. Lisboa, Relógio d'Água.
- GLEYSSE, J. (1997) *L'instrumentalisation du corps*. París, L'Harmattan.
- GONZÁLEZ PLACER, F. (1999) La frigidéz del lenguaje: la sociedad de la información en RELEA, Caracas, nº 9.
- GUIBERT, H. (1992) *El protocolo compasivo*. Barcelona, Tusquets.
- GUIBERT, H. (1998) *Al amigo que no me salvó la vida*. Barcelona, Tusquets.
- HÉLLER, A. y FEHÉR, F. (1995) *Biopolítica. La modernidad y la liberación del cuerpo*. Barcelona, Península.
- HENRY, M. (1965) *Philosophie et phénoménologie du corps*. París, PUF.
- HENRY, M. (2001) *Encarnación*. Salamanca, Sígueme.
- HENRY, M. (2000) Le corps vivant, *Prétentaire*, nº 12/13, 13-36.

- HOBBS, Th. (2000) *Tratado sobre el cuerpo*. Madrid, Trotta.
- JANKÉLÉVITCH, V. (2002) *La muerte*. Valencia, Pre-Textos.
- JIMÉNEZ, J. (1993) *Cuerpo y tiempo*. Barcelona, Destino.
- JOVER, G., CASARES, P., GIL, F. y PAYÁ, M. (2001) La crisis de la sociedad actual, en ORTEGA, P. (coord..) *Conflicto, violencia y educación*, Murcia, CajaMurcia, 25-75.
- KANT, I. (1983) *Pedagogía*. Madrid, Akal.
- KOURILSKY-BELLIARD, F. (1995) *Du désir au plaisir de changer*. París, Dunod.
- LACAN, J. (1977) *Radiofonía y Televisión*. Barcelona, Anagrama.
- LACAN, J. (1979) El estadio del espejo como formador de la función del yo, en *Escritos*, Tomo 1. México, Siglo XXI.
- LACROIX, X. (1992) *Le corps de chair*. París, Cerf.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1989) *El cuerpo humano. Teoría actual*. Madrid, Espasa-Calpe.
- LARROSA, J. Lenguaje y educación, en AA. VV. (1998) *Filosofía de la Educación. Temas*. Madrid, Dykinson.
- LARROSA, J. (1999) Erótica y hermenéutica o el arte de amar el cuerpo de las palabras, en *Educación y Pedagogía*. Medellín, nº 23-24.
- LARROSA, J. y SKILIAR, C. (eds.) (2001) *Habitantes de Babel*. Barcelona, Laertes.
- LARROSA, J. y FENOY, S. (2002) *María Zambrano: L'art de les mediacions*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- LE BRETON, D. (2003) *La peau et la trace. Sur les blessures de soi*. París, Métailié.
- LE BRETON, D. (1990) *Anthropologie du corps et modernité*. París, P.U.F.
- LE BRETON, D. (1992) *Des visages. Essay d'anthropologie*. París, Métailié.
- LE BRETON, D. (1999) *Antropología del dolor*. Barcelona, Seix Barral.
- LE BRETON, D. (2000) *Passions du risque*. París, Métailié.
- LE BRETON, D. (2001) *El silencio*. Madrid, Sequitur.
- LE BRETON, D. (2002) *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- LE BRETON, D. (2002) *Signes d'identité. Tatouages, piercings et autres marques corporelles*. París, Métailié.
- LECOQ, J. (2003) *El cuerpo poético*. Barcelona, Alba Editorial.
- LLEDÓ, E. (2003) *El epicureísmo*. Madrid, Taurus.
- LOUX, F. (1984) *El cuerpo en la sociedad tradicional*. Barcelona, Olañeta.
- LUHMANN, N. (1996): *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Barcelona, Paidós.
- MACINTYRE, A. (2001) *Animales racionales y dependientes*. Barcelona, Paidós.
- MAGALHAES, R. (1999) *Paixoes e singularidades*. Braga, Angelus Novus.
- MATURANA, H. (1997) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen, Santiago de Chile.
- MAUSS, M. (1968) "Les techniques du corps", en *Anthropologie et sociologie*. París, PUF, 363-386.
- MÉLICH, J-C. (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder.
- MERLEAU-PONTY, M. (1966) *Lo visible y lo invisible*. Barcelona, Seix Barral.
- MERLEAU-PONTY, M. (1997) *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Península.
- MERLEAU-PONTY, M. (1999) *La prose du monde*. París, Gallimard.
- MERLEAU-PONTY, M. (2002) *L'Oeil et l'Esprit*. París, Gallimard.
- NANCY, J-L. (2003) *Hábeas*. Madrid, Arena Libros.
- NANCY, J-L. (2003): Notas sobre el término 'biopolítica', en *La creación del mundo o la mundialización*. Barcelona, Paidós, 115-120.
- NAVARRO, G. (2002) *El cuerpo y la mirada. Desvelando a Bataille*. Barcelona, Anthropos.
- NEGRI, T. (2003) *Del retorno. Abecedario biopolítico*. Barcelona, Debate.
- NIETZSCHE, F. (1973) *Así habló Zaratustra*. Barcelona, Círculo de Lectores.
- NÚÑEZ, V. (1999) *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana.
- NÚÑEZ, V. (2002) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, Gedisa.
- OCAÑA, E. (1997) *El dolor*. Valencia, Pre-Textos.
- O'COONOR, J. y MC DERMOTT, I (1997) *El lenguaje corporal*. Barcelona, Plaza & Janés.

- ONFRAY, M. (2002) *Teoría del cuerpo enamorado*. Valencia, Pre-Textos.
- PARDO, J. L. (1992) *Las formas de la exterioridad*. Valencia, Pre-Textos.
- PARDO, J.L. (1996) *La intimidad*. Valencia, Pretextos.
- PARDO, J.L. (2000) Carne de palabras, en José Angel Valente. *Anatomía de la palabra*. Valencia, Pretextos.
- Paz, O. (1997) *La llama doble*. Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Paz, O. (1998) *El mono gramático*. Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Paz, O. (1999) *La casa de la presencia. Poesía e historia*, Obras Completas, Vol. I. Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- PHAY-VAKALIS, S. (2001) *Le miroir dans l'art, de Manet à Richter*. París, L'Harmattan.
- PIGEAUD, J. (1999) Narcisse, ou l'homme sans intériorité. Un échec du *se connaître soi même*, en *Poésie du corps*, París, Rivages, 11-48.
- POLLAK, M. (2000) *L'expérience concentrationnaire*. París, Métailié.
- PORTER, R. (1993) Historia del cuerpo, en *Formas de hacer historia*. Madrid, Alianza.
- QUIGNARD, P. (1998) *Vie secrète*. París, Gallimard.
- RAMÍREZ, J.A. (2003) *Corpus solus. Para un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo*. Madrid, Siruela.
- RANCIÈRE, J. (1998) *Les chair des mots*. París, Galilée.
- RANCIÈRE, J. (1998) *La parole muette*. París, Hachette.
- RELLA, F. (2000) *Ai confini del corpo*. Milán, Feltrinelli.
- RICHIR, M. (1993) *Le corps. Essai sur l'intériorité*. París, Hatier.
- ROSA MENDES, P. (2001) *Bahía de los Tigres*. Barcelona, Ediciones del Bronce.
- ROUSSET, D. (1965) *L'Univers concentrationnaire*. París, Minuit.
- SCARRY, E. (1985) *The Body in Pain. The Making and Unmaking of the World*. Nueva York, Oxford University, Press.
- SENNET, R. (1997) *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid, Alianza.
- SERRES, M. (1999) *Variations sur le corps*. París, Le Pommier-Fayard.
- SCHMID, W. (2002) *En busca de un nuevo arte de vivir*. Valencia, Pre-Textos.
- SIMMEL, G. (1998) *El individuo y la libertad*. Barcelona, Península.
- SIMMEL, G. (2002) *Sobre la aventura*. Barcelona, Península.
- SLOTERDIJK, P. (2002) *Crítica de la razón cínica*. Madrid, Siruela.
- SOIZENELLE, A. de (1991) *Le symbolique du corps humain*. París, Albin Michel.
- STAROBINSKY, J. (2002) *El ojo vivo*. Valladolid, Cuatro.ediciones.
- STAROBINSKY, J. (1999) *Razones del cuerpo*. Valladolid, Cuatro Ediciones.
- STIERLIN, H. (1997) *El individuo en el sistema*. Barcelona, Herder.
- SUCASAS, A. (2002) Anatomía del Lager. Una aproximación al cuerpo concentracionario, en MATE, R. (ed.) *La filosofía después del Holocausto*. Barcelona, Riopiedras.
- SIBONY, D. (1995) *Le corps et sa danse*. París, Seuil.
- SIBONY, D. (1974) *Le nom et le corps*. París, Seuil.
- THIERRY, Y. (1987) *Du corps parlant*. Bruselas, Éds. Ousia.
- TORRES, B. (2002) *Cuerpo y gesto en el Quijote de Cervantes*. Alcalá de Henares, Biblioteca de Estudios Cervantinos.
- TURNER, B. S. (1989) *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México, FCE.
- VARELA, F. (2003) *La habilidad ética*. Barcelona, Mondadori.
- VASSE, D. (1997) *Le temps du désir. Essay sur le corps et la parole*. París, Seuil.
- VASSE, D. (1998) *Le chair envisagée. La génération symbolique*. París, Seuil.
- VILANOU, C. (2002) Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno, en ESCOLANO, A. y HERNÁNDEZ, J. M. (coord.) *La memoria y el deseo*. Valencia, Tirant lo Blanc, 341-370.
- VILELA, E. (1998) *Do corpo equivoco*. Braga, Ângelus Novus.
- VILELA, E. (2000) Cuerpos escritos de dolor, *Revista Complutense de Educación*, vol.11, nº 2, 83-106.
- VILELA, E. (2001) Cuerpos inhabitables. Errancia, filosofía y memoria, en LARROSA, J. y SKILIAR, C. (eds.) *Habitantes de Babel*. Barcelona, Laertes, 343-372.

III Ponencia: "El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación"

WARR, T. (2000) *Artist's Body*, Londres, Phaidon Press.

WEIGEL, S. (1994) *Cuerpo, imagen y espacio en Walter Benjamín*. Barcelona, Paidós.

WILDE, O. (2001) *El cuadro de Dorian Gray*. Madrid, Cátedra.

ZAMBRANO, M. (1993) *Filosofía y Poesía*. Madrid, F.C.E.

ZWEIG, S. (2001) *El mundo de ayer*. Barcelona, El Acanalado.

Addendas

"El lenguaje de las emociones en la persona"

José Álvarez Rodríguez, Universidad de Granada

R E S U M E N

Las emociones constituyen un elemento esencial en el lenguaje corporal del individuo, marcando nuestras reacciones frente al medio que nos rodea e influyen en nuestras percepciones. El comportamiento emocional se exterioriza por actitudes mímicas significativas y constituyen el primer modo de comunicación del ser humano con las personas que le rodean. De ahí podemos entender que las emociones, originariamente orgánicas, vengan a integrarse en un condicionamiento social que las modifica y las diversifica.

"El juego creativo"

José Manuel Esteve, Universidad de Málaga

R E S U M E N

El juego creativo se está olvidando. Tras un desarrollo teórico limitado a la década de 1970, apenas se utiliza en el momento actual para introducir a los niños en las posibilidades del lenguaje del cuerpo. Frente a la uniformidad expresiva de los medios de comunicación de masas, el juego creativo ofrece un enorme potencial para desarrollar la imaginación y la fantasía, y para perder el miedo a expresarse en público.

"Dificultades metodológicas y epistemológicas en la educabilidad de lo corpóreo: las creencias sobre la salud como desenlace"

Enric Prats, Universidad de Barcelona

R E S U M E N

En la educación del cuerpo se presentan, a juicio de esta addenda, dos grupos de dificultades, de orden metodológico y de orden epistemológico, que se refieren al grado con que situamos ese cuerpo en concepciones globales acerca de la salud (y, por lo tanto, relativos con uno mismo), y acerca, incluso, de las relaciones con los demás. Lo que se plantea es que se hace necesaria una revisión de los términos en que pensamos sobre las creencias que construye la gente en la educabilidad del cuerpo.

"Apuntes para una educación respetuosa con el cuerpo"

Enric Roca Casas, Universitat Autònoma de Barcelona

R E S U M E N

La necesidad de contacto corporal, cutáneo, es un requerimiento para la salud *biopsicológica* de los seres humanos. El cuerpo, desde que nace, demanda ser tocado, mirado y amado para optimizar los procesos de vinculación. La necesidad de contacto corporal y, en general de todo lenguaje no verbal, se relaciona estrechamente con la expresión de las emociones más profundas vinculadas con el afecto y el placer. Su tradicional represión en las instituciones educativas nos obliga, como pedagogos, a repensar caminos de reconciliación entre el cuerpo -con sus necesidades expresivas- y su encaje respetuoso en el quehacer educativo.

"Concepción del cuerpo en el área de Educación Física"

Concepción Ros Ros, Universitat de Valencia

R E S U M E N

Desde el ámbito de la Educación Física, y partiendo de la concepción del cuerpo dentro de una de las corrientes del siglo XX -Expresión Corporal-, realizaremos un recorrido hasta nuestros días de la concepción del valor del cuerpo en la sociedad y la cultura, para llegar a entender la educación del hombre desde la Educación Física centrada en el cuerpo y su movimiento, como educación integral.

"De la educación como heterodesignación del cuerpo y del género a la educación como autodesignación"

Sofía Valdivielso Gómez, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

R E S U M E N

En la lectura de la ponencia marco sobre el cuerpo, éste se presenta como asexuado, como neutro. No incorporar el género en el análisis de las narrativas en torno al cuerpo produce que la visión que se transmite siga siendo una visión androcéntrica. Los discursos no están al margen de los contextos históricos en que emergen por lo que mi reflexión se dirige a exponer cómo se ha construido el constructo mujer desde la antigüedad hasta la actualidad concluyendo que para reconocernos como iguales es necesario incorporar la diferencia.

**"LOS LENGUAJES DE LAS PANTALLAS
IMPACTO EN LAS RELACIONES SOCIALES DE
LOS JÓVENES Y RETOS EDUCATIVOS"**

Concepción Naval
Universidad de Navarra

Charo Sádaba
Universidad de Navarra

Xavier Bringué
Universidad de Navarra

Petra M. Pérez Alonso-Geta Sádaba
Universidad de Valencia

INTRODUCCIÓN

La ponencia que presentamos tiene un carácter teórico-práctico. La razón de esta propuesta es la misma naturaleza del tema tratado. Nos pareció que sería una presentación más adecuada aquélla que, de algún modo, nos aproximara a una reflexión especulativa y que también incidiera en algunos resultados obtenidos en los trabajos de campo (cuantitativos y cualitativos) que los autores de la ponencia llevamos realizando durante estos últimos años.

El esfuerzo que hemos realizado en trabajos anteriores por cuantificar y cualificar el protagonismo e incidencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la vida y las relaciones sociales de los jóvenes aporta datos muy interesantes para abordar los "lenguajes de las pantallas". Hemos tratado de completar esa visión profundizando en algunas cuestiones y contando con la visión que jóvenes, padres y profesores tienen, como principales destinatarios de futuras acciones educativas. Esas reflexiones han sido la base para elaborar esta ponencia.

Uno de los primeros problemas con los que nos encontramos al abordar este trabajo fue acotar el tema dada la actualidad y amplitud de cuestiones que en este campo podemos encontrar.

Se ha propiciado la colaboración de un equipo de trabajo interdisciplinar, compuesto por profesionales e investigadores del ámbito de la educación y la comunicación, interesados en la reflexión educativa sobre las TIC. La complejidad del fenómeno tecnológico reclama, a nuestro juicio, de esta diversidad de enfoques y puntos de vista para su mejor comprensión.

Las cuestiones iniciales de obligada referencia antes de afrontar el estudio del impacto de las pantallas en las relaciones sociales de los jóvenes y los retos educativos que supone, serán tratar de clarificar qué sea eso que denominamos "lenguajes", "pantallas" y su combinación "lenguajes de las pantallas".

A continuación se expondrán las características de la "cultura de la interacción" y la especial relación de los jóvenes con las pantallas analizadas. Con más detenimiento se analizará el impacto que estos elementos tienen en tres entornos especialmente relevantes desde el punto de vista educativo: el académico, el familiar y el de las relaciones de los jóvenes con sus iguales.

I. LOS LENGUAJES DE LAS PANTALLAS

Los "lenguajes de las pantallas" es el título que hemos propuesto para esta ponencia, con un subtítulo: impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos. Analicemos, aunque sea brevemente y a modo de introducción, los términos del título.

1. "LENGUAJES" Y "PANTALLAS"

1.1 Lenguaje / lenguajes y educación

Afirmar que lenguaje y educación se interrelacionan es una verdad tan palmaria que produce un cierto sonrojo incluso sugerirla. A pesar de todo, conviene seguir afirmándolo, reflexionando sobre ello y procurando extraer consecuencias en la práctica educativa concreta. Esto exige abordar los distintos "lenguajes" que van surgiendo en la vida social y por tanto en el escenario educativo, así como la variedad de dimensiones que el lenguaje tiene en la búsqueda de una actuación educativa adecuada que promueva el aprendizaje (Naval, 1992).

Es sugerente aquí lo que Bollnow en su clásico libro *Lenguaje y educación* afirma: "me parece que el lenguaje, precisamente el lenguaje, brinda un ejemplo por lo demás expresivo acerca de lo fértil que puede llegar a ser, para la Pedagogía, una suerte de consideración filosófico-antropológica" (1974, 7-8).

Un hecho aceptado en el pensamiento actual es que el lenguaje se halla en el centro esencial del hombre. Vivimos dentro del lenguaje; somos formados por él. El lenguaje ocupa así un lugar central en la educación. "No se trata sólo de concebir el lenguaje como medio de educación y de explicarlo correctamente, sino de desarrollar al mismo tiempo el lenguaje del hombre como eslabón necesario en el devenir de sí mismo y de su comprensión del mundo" (Bollnow, 1974, 19). De hecho la pedagogía del lenguaje constituye una pieza fundamental de una pedagogía de orientación antropológica.

Ahora bien, a nosotros aquí nos interesa muy especialmente el tema del lenguaje desde una vertiente concreta: la práctica o pragmática. No tanto la sintáctica o semántica, sino la pragmática, es decir, la relación de las palabras (o los silencios) con las personas que las utilizan. Y, ampliando el concepto metafóricamente a "lenguajes", diremos la relación de palabras e imágenes con las personas implicadas.

Lógicamente todo lenguaje tiene una referencia a la sociedad ya que es un medio de comunicación del hombre como ser social. La sociedad es imposible sin un lenguaje que permita a sus miembros comunicarse. Así dice Aristóteles en el comienzo de la *Política*: "El hombre es el único animal que tiene palabra. La voz es signo de dolor y de placer, y por eso la tienen también los demás animales, pues su naturaleza llega hasta tener sensaciones de dolor y placer, y significársela unos a otros; pero la palabra es para manifestar lo conveniente y lo dañoso, lo justo y lo injusto, y es exclusivo del hombre, frente a los demás animales, el tener, él sólo, el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, etc. Y la comunidad de estas cosas es lo que constituye la casa y la ciudad" (*Pol.*, I, 2, 1253 a 9-18).

Y es también Aristóteles quien en la *Retórica* dice que el lenguaje está compuesto de tres elementos: el que habla, de lo que habla y a quien habla. Y añade respecto al tercer elemento, al que denomina "oyente", que es el fin de toda la serie (*Rhet.* I, 3, 1358 a 36-38). Al privilegiar esa función, se está subrayando la dimensión social y política, comunicativa, del lenguaje. Este enfoque resulta altamente interesante desde el punto de vista educativo, ya que el oyente es aquél por quien se pone en obra el lenguaje: el lenguaje es en dirección a otro.

Con esto no se trata de negar el valor racional del lenguaje, sino de trascender o prolongar su estudio hacia el ámbito de la praxis (Barriuso, 1980, 142), la utilización pragmática del lenguaje, esos otros usos del lenguaje que tienen un valor educativo, ya que hay un decir o mostrar retórico y poético, junto al decir científico y filosófico.

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

Todo lenguaje, cualquiera que sea su especie, está de suyo dirigido a los otros en cuanto actuales o potenciales receptores. El lenguaje actúa -o está llamado a actuar- sobre los otros; tiene una función práctica, o, como quiere Austin (1971), ejecutiva, ilocutoria; persigue tanto significar hechos como producirlos, hacerlos realidad.

Pero antes que el lenguaje, el mismo ser humano es un ser en dirección a lo otro, a los otros. Este lenguaje no busca sólo mostrar, sino también mover o conmover (Naval, 1992, 188 y ss) contando con las disposiciones afectivas del oyente.

La importancia de la temática que aquí se sugiere se manifiesta por ejemplo, en el renovado interés por la retórica que en el siglo XX se experimentó con el movimiento que se denominó Nueva Retórica (Richars, 1936; Perelman, 1970; Olbrechts-Tyteca, 1958) y también con la semiótica.

Ahora bien, esta ampliación del campo de estudio del lenguaje a su dimensión retórica y poética, o en términos más generales, pragmática, nos lleva a plantearnos también la relación del lenguaje con las imágenes. Se podría aducir que las imágenes no son un lenguaje, propiamente dicho, como el lenguaje hablado o escrito, pues carece de *articulación* de los elementos. Sin embargo, esta afirmación se matiza si se considera la serie de imágenes en su estructura y su relación en cuanto significantes (Naval, 1996, 20), es decir en cuanto mediadoras.

1.2 Palabra e imagen

Vivimos en un universo de imágenes. La imagen es probablemente la forma de expresión generalizada por nuestra civilización (Naval, 1996: 15). La imagen es como el lenguaje de la acción, aunque no siempre lleva a ella. A veces, la superabundancia de imágenes, nos puede dejar paralizados.

La visión triunfa porque es útil, próxima, cómoda. Esta explosión de imágenes actual ha sido posible, gracias a la técnica, que en algún caso ha llevado en nuestra cultura actual a un retroceso de la palabra o del texto, en beneficio de la imagen. Sin los instrumentos técnicos -las pantallas, diremos nosotros- la imagen no habría podido triunfar.

¿Qué sentidos se ponen en juego cuando la mediación es ejercida por palabras -oralmente o por escrito- o cuando lo es por imágenes? ¿Cuál es la forma de representación predominante y qué papel desempeña cada una en el aprendizaje formativo?

Ciertamente todas ellas son medios de conocimiento y además implican aspectos cognitivos y emocionales. No sería adecuado separar radicalmente imagen y palabra, pero sí conviene caer en la cuenta de su distancia, de sus diversos objetivos, así como de su complementariedad (Naval, 1996, 18).

Hoy, la simple explicación oral se ve en algunas instancias como pobre, incluso, llevado al extremo, agobiante. La palabra ya no capta tanto el interés ni la atención. Hemos perdido en parte la dimensión retórica y poética del discurso. Por otra parte, la influencia de las imágenes en la vida es considerable; no hay más que caer en la cuenta, por ejemplo, de la influencia de la publicidad.

La imagen es precisa, concreta; proporciona evidencia. El discurso en cambio tiene algo de inconcreción; puede producir convicción, pero no necesariamente. La palabra deja un margen de libertad al que escucha; sugiere un juicio de aceptación o rechazo, pero no lo fuerza.

Es interesante también ver la evolución diversa que se produce cuando la palabra se ofrece escrita: nos encontramos ante un texto. Se ha dado un proceso de fijación, objetivación, abstracción; de algún modo, se ha perdido la persona: se ha reducido la palabra a signos visuales, convencionales. Podríamos decir que, en términos generales, el texto compromete menos en lo personal; apela menos a la subjetividad. Ha cambiado la audición por la visión. También cabe que el texto escrito, cobre vida de nuevo: pase a ser palabra dicha, oída, asumida por quien lo lee.

Así, en último término, no es tanto palabra o imagen lo que está en juego -que es importante- sino qué sentidos suscita esa mediación o "lenguaje": vista, oído, incluso tacto,

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

para poder atisbar qué tipo de aprendizaje se lleva a cabo, o cómo una modalidad sensorial influye o modifica el aprendizaje desde el punto de vista psicológico. Cabe dar un paso más allá y ver qué estilos de pensamiento se pueden iniciar como consecuencia de utilizar un método u otro con mayor o menor "peso" de una modalidad sensorial.

1.3 Pantallas

Pasemos al segundo término del título: las pantallas. El concepto de "pantalla", dicen Castells y de Bofarull (2002, 61), supone el límite entre la realidad real y la realidad virtual²⁵²: "son pantallas las de la televisión, la consola, el ordenador, internet, el mismo móvil, y por qué no, la que está implícita en el walkman, ya que la música de auriculares hace que se reproduzcan mentalmente las imágenes de videoclips de la televisión digital".

La simple noción de "realidad virtual" sería digna de comentario, aunque este tema trasciende de los objetivos del presente trabajo. Baste el apunte que hace Echeverría (2000) al comentar que la noción de realidad virtual se refiere a técnicas de comunicación y simulación digital que combinan la programación informática, el almacenamiento de datos y la infografía con técnicas procedentes de las telecomunicaciones, la robótica, los videojuegos y la televisión.

Es decir, estamos hablando de una realidad virtual producida de un modo informático; es manipulable y goza de una interactividad que atrae y absorbe enormemente, hasta el punto, en el extremo, de llevar a confusiones entre lo real y lo ficticio.

Hemos seleccionado para la elaboración de esta ponencia cuatro pantallas, conscientes de la variedad de lenguajes que cada una de ellas implica: televisión-publicidad, teléfono móvil, internet y videojuegos.

Vamos a centrarnos en el impacto de estas pantallas en las relaciones sociales de los jóvenes y los retos educativos que plantean en tres ámbitos: el aprendizaje escolar, la familia y las relaciones con sus iguales: la amistad y el juego.

Habrán dos cuestiones previas que tratar: a) las pantallas y la cultura de la interacción en la que estamos inmersos, así como la interacción entre las pantallas; y b) los lenguajes de las pantallas y la vida de los jóvenes. Pero antes vamos a hacer una breve referencia al último trabajo de campo realizado en Navarra.

²⁵² Nosotros preferimos utilizar realidad *vital*, frente a *realidad virtual*, para evitar redundancias tales como "realidad real" y porque también lo virtual es real.

2. REFERENCIA AL ÚLTIMO TRABAJO DE CAMPO REALIZADO EN NAVARRA

Nos referimos aquí, de modo sumario, al planteamiento del trabajo realizado recientemente (abril 2003) en Navarra sobre "El impacto de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en las relaciones sociales de los jóvenes navarros" (Naval, Bringué y Sádaba, en prensa), porque ha sido la referencia práctica que ha servido de contraste en la elaboración de esta ponencia.

2.1 Selección del grupo de estudio

A la hora de plantear el estudio, se fijó el grupo de edad de 15 a 18 años como el objeto principal de la investigación, por considerar que las posibilidades consiguientes de actuación sobre ese grupo son mayores. Estos jóvenes están en su mayoría todavía dentro del sistema educativo, o bien no han alcanzado la independencia económica y viven en el hogar familiar.

Además de estos factores de más fácil localización y acceso, es cierto también que estos jóvenes se encuentran aún en un periodo de formación intensiva, tanto en lo que se refiere a la adquisición de nuevos conocimientos como a la propia evolución personal. Una de las aspiraciones del proyecto era precisamente elaborar y proponer soluciones y medidas educativas que palien las deficiencias detectadas y potencien las características positivas del uso de las TIC, por lo que parecía especialmente interesante centrarse en este grupo de edad.

La razón de la elección de la muestra (de entre jóvenes de ámbito urbano de entre 15 y 18 años) responde a varios motivos:

- a) Una razón operativa que obligaba a centrar el estudio para poder extraer conclusiones más relevantes que fueran aplicables a este grupo de población.
- b) El hecho de que estos jóvenes han crecido en un entorno tecnológico mucho más avanzado. En el estudio de campo realizado, los jóvenes declaran tener un móvil desde hace aproximadamente 3 años por término medio; han crecido con la videoconsola y con el ordenador; son coetáneos de la explosión y popularización del uso de internet, con el abaratamiento de los costes de acceso y la aparición de nuevas formas de consumo de la red: a través del móvil o en los cibercafés. Por otra parte, su generación ha visto cómo escuelas, colegios e institutos eran dotados de herramientas informáticas, de acceso a internet, y en los currícula educativos aparecían las nuevas tecnologías.

En concreto un estudio previo realizado en 2002 hacía referencia a este aspecto:

"El análisis de las cosas que poseen los jóvenes navarros en función de la edad que éstos tienen nos demuestra que son los chicos y chicas de 15 a 19 años de edad los que poseen, con mayor frecuencia, aquellos aparatos tecnológicos de más reciente aparición. Así, aunque los jóvenes de esta edad suponen un 32,5% de la muestra, atendiendo a los poseedores de distintos aparatos se obtiene que:

Los jóvenes de entre 15 y 19 años de edad representan el 45,7% de los jóvenes navarros que tienen agenda electrónica.

Entre las chicas y chicos navarros que afirman poseer televisión interactiva, el 41,4% tienen entre 15 y 19 años de edad.

El 39,4% de los jóvenes encuestados que afirman poseer DVD tienen menos de 20 años de edad" (Naval, Lara, Portilla y Sádaba, 2002, 75).

2. 2 Selección de las tecnologías analizadas

Tres fueron las tecnologías seleccionadas para su análisis: teléfono móvil, ordenador e internet, aunque el uso del ordenador en muchos casos está asociado al de internet. Parecía interesante conocer la relación y el impacto que estas tres nuevas tecnologías están teniendo en las relaciones sociales de los jóvenes. La razón principal de esta selección es que las tres son a su vez herramientas para la comunicación y la socialización, y por lo tanto su uso y posesión tiene, o puede tener, una incidencia directa sobre las relaciones sociales.

También internet está suponiendo un elemento que denota un determinado estatus, y muchos padres lo ponen a disposición de sus hijos porque "los demás lo tienen y tú no quieres que a tu hijo le falte de nada". Los jóvenes utilizan internet para hablar con sus amigos, y para entablar nuevas relaciones con distintos grados de profundidad. El hecho de que muchos declaren haber aprendido a utilizar el ordenador e internet con otros amigos da una idea de la importancia que tienen estas tecnologías en el establecimiento de los nuevos marcos de convivencia.

2.3 Ámbitos sociales analizados

Las peculiaridades del grupo de edad seleccionado, llevaron a que la investigación cualitativa no se centrara sólo en los propios jóvenes, sino también en sus padres y en sus profesores. De este modo se cubren los tres principales ámbitos en los que este grupo invierte su tiempo, que coinciden con los analizados en esta ponencia:

- el impacto de las tecnologías en la vida familiar,
- el impacto de la tecnología en el entorno escolar, y
- el impacto en las relaciones sociales con sus iguales: relaciones de amistad.

II. IMPACTO DE LAS PANTALLAS EN LAS RELACIONES SOCIALES DE LOS JÓVENES

3. LAS PANTALLAS Y LA CULTURA DE LA INTERACCIÓN

Una vez que hemos visto, aunque sea someramente, qué entendemos por lenguajes y pantallas, se trata ahora de establecer el vínculo entre las pantallas y la cultura de la interacción.

Tapscott (1997, 51) se refiere a este concepto como "la nueva cultura en el más amplio sentido del término, definida como los patrones socialmente transmitidos y compartidos de comportamiento, costumbres, actitudes y códigos tácitos, creencias y valores, arte, conocimiento y formas sociales (...), que tiene sus raíces en la experiencia de ser joven y (...) en el hecho de formar parte de la generación más numerosa que ha existido (...). Más importante aún, es una cultura que emerge del uso que hace la Generación-N de los medios digitales interactivos". En este sentido podemos establecer una relación entre las pantallas y la cultura de la interacción, al ser aquéllas no sólo posibilitadoras de la generalización de esta cultura, sino configuradoras de muchos de los comportamientos sociales, artísticos o culturales que la caracterizan.

Como se verá en el siguiente capítulo de este apartado, los jóvenes tienen una intensa relación con estas pantallas. En estas páginas se trata de profundizar en el sentido de la cultura de la interacción y su importancia vicaria para los jóvenes, y en la interactividad como elemento detonante de esta nueva cultura.

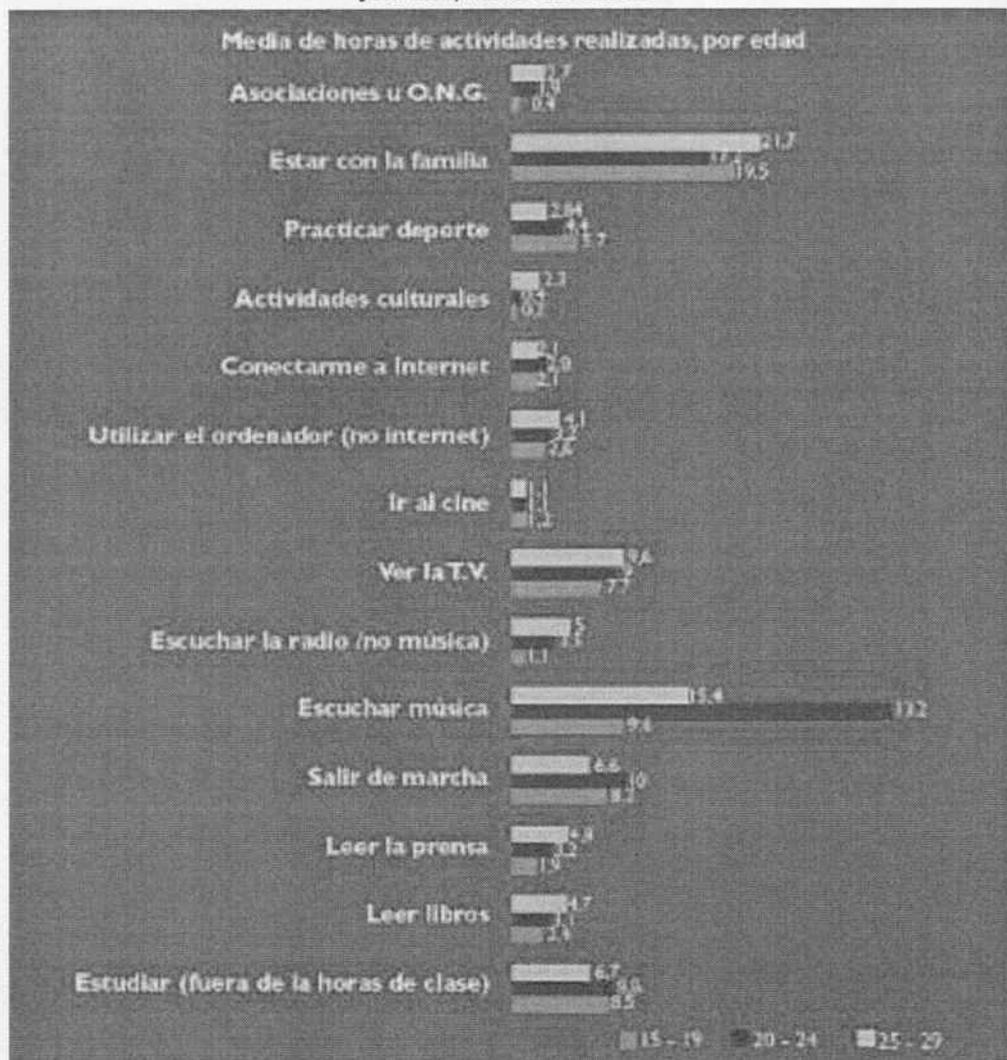
3.1 Interacción social

Desde el momento en que el grupo de edad al que se refieren las consideraciones de estas páginas está compuesto por adolescentes, no resulta extraño afirmar que si bien la interacción social es esencial para cualquier persona, ésta es especialmente intensa y significativa para los jóvenes entre 15 y 18 años.

En términos generales, hasta la entrada en la adolescencia, estos jóvenes han pasado la mayor parte del tiempo no dedicado a las tareas escolares, con su familia. Es ahora cuando comienzan a disfrutar y a demandar más autonomía a la hora de seleccionar qué hacer con su tiempo de ocio. Y habitualmente "estar con los amigos" se convierte en la actividad principal y más deseada. Por supuesto, esto también se debe a un cambio cultural, que está transformando las normas y los estilos de vida imperantes: "de acuerdo con las tesis de Inglehart (1991), se está pasando de la prioridad de valores materialistas hacia los postmaterialistas. Desde la búsqueda de la seguridad económica y de la supervivencia física, propia de periodos de declive económico, hacia los valores de la autoexpresión, de propio estima, de pertenencia a la comunidad, del medio ambiente, de satisfacción intelectual y estética y de calidad de vida, más propia de periodos prolongados de prosperidad" (Pérez Alonso-Cánovas, 2003, 27). Es en el encuentro con sus iguales donde el joven perfila su propia identidad.

La importancia de la interacción social para este grupo de edad es por tanto innegable, y aunque habitualmente la consecuencia de estas interacciones es establecer relaciones estables en el tiempo, el mero hecho de interactuar puede tener interés para los jóvenes. La encuesta realizada entre los jóvenes navarros en el año 2001 (Naval, Lara, Portilla y Sádaba, 2002, 63), arrojaba los siguientes datos a la pregunta *¿Cuántas horas dedicas a la semana a cada una de estas actividades?:*

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"



Como se puede apreciar en el gráfico, los jóvenes de 15-19 años dedican menos tiempo a la familia que los más mayores y más tiempo a "salir de marcha"²⁵³.

²⁵³ El grupo de edad entre 20-24 años es el que tiene un comportamiento más extremo en este sentido, pero la explicación está en que la independencia con la que cuentan es real: son mayores de edad, y muchos de ellos ya trabajan o estudian en la universidad.

3.2 Interacción con las pantallas

Otro dato que se desprende del cuadro anterior es que los jóvenes dedican una media de 13,6 horas semanales a las "pantallas": ver la televisión, conectarse a internet, jugar con el ordenador, ir al cine. Si agrupamos los datos, resulta la segunda actividad más importante para estos jóvenes, después de "estar con la familia".

A través de las pantallas pueden ejercer una interacción: en primer término con el propio contenido de la pantalla. Navegar por internet, buscar información, un videojuego en el que las decisiones del usuario determinan los resultados, enviar mensajes de texto que aparecen sobrepuestos en la pantalla del televisor, son acciones habituales para estos jóvenes.

En segundo lugar, el contenido de las pantallas se convierte en ocasión de interacción con sus iguales: jóvenes que comparten aficiones por determinadas series o intercambian trucos de sus videojuegos, o que juegan con sus amigos imitando a los protagonistas de un famoso programa musical de televisión.

Por supuesto, y en tercer lugar, por medio de la interacción con las pantallas se puede buscar también una interacción social más amplia: acceso a las salas de chat en internet, los videojuegos en red, envío de mensajes a través del móvil, incluso a través del teletexto de las pantallas de televisión.

La interacción con las pantallas no es un fenómeno limitado; al contrario, está teniendo un amplio impacto en la cultura: es conocida la influencia que el lenguaje que los jóvenes utilizan para escribir los mensajes en los teléfonos móviles está teniendo en cómo escriben, hasta el punto de que se han editado ya libros y manuales, a modo de diccionarios, de estos signos y símbolos. La estética y el lenguaje visual de los videojuegos se ha trasladado a series de televisión y al cine, y el reconocimiento del atractivo que la interacción tiene para el joven ha llevado a múltiples programas de televisión a dejar en manos de la audiencia la sucesión de los acontecimientos.

La cultura de la interacción tiene, por tanto, un doble sentido: la interacción como elemento socializador, no dependiente de la tecnología y configurador de las relaciones sociales, y la interacción relacionada con la interactividad de la tecnología, a la que los jóvenes tienen acceso, y con la que están ampliamente familiarizados. De hecho, desde el campo de la comunicación cada vez se resalta más la idea de que la interactividad rompe con el modelo lineal de comunicación imperante en la teoría de los medios: los usuarios no sólo consumen el contenido de los medios, sino que lo comparten con otros, lo reproducen, lo redistribuyen, lo comentan e incluso lo pueden llegar a parodiar (Koerner et al., 2002).

De estas ideas generales surgen dos puntos de unión entre interacción social y pantallas:

- en primer lugar, a través de las pantallas los jóvenes constituyen "comunidades". Estas comunidades pueden ser físicas, o en algunos casos virtuales si se producen a través de internet. Estas comunidades, tal y como las definió Howard Rheingold, constituyen auténticas "redes de relaciones personales en el ciberespacio" (1993, 5). La razón de la creación de estas comunidades es la existencia de un vínculo común, lúdico, de interés profesional, etc., entre todos los participantes. El mismo medio en unos casos, y el contenido de los medios en otro, generan estos intereses y aficiones comunes.
- El segundo punto de conexión tiene que ver con el grupo de edad y con una de las pantallas en particular: internet. De acuerdo con Tapscott (1997, 52), "en

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

estas edades —la adolescencia— (...) buscan autonomía y la creación de una identidad. La Red parece proveer un vehículo para explorar el propio yo y para que los niños se definan como individuos independientes, capaces de regirse a sí mismos".

La interactividad se convierte por tanto en uno de los ejes fundamentales de esta cultura de la interacción. Como se verá a continuación, la interactividad busca reproducir con fidelidad el modelo más propio de interacción social: la situación de diálogo.

3.3 Interactividad

Se hacía referencia en las páginas anteriores al gran atractivo de la interactividad propia de la realidad virtual (producida de modo informático). Efectivamente, la interactividad se ha convertido en los últimos años en una garantía de éxito para muchas iniciativas y productos.

a) Interactividad y tecnología

Ciertamente, el término interactivo debe su universalización al uso que de él han hecho la informática y las tecnologías a ella asociadas. De hecho, su primera definición oficial procede de la Agencia francesa para la Informática (ADI), que en el decreto del 22 de diciembre de 1981, aprobaba que interactivo "califica el hardware, los programas o las condiciones de explotación que permiten acciones recíprocas en modo conversacional, con usuarios, o en tiempo real, con aparatos".

Otros autores precisan el significado técnico del término; por ejemplo, Joyanes (1997, 17) para quien la interactividad —la cualidad de ser interactivo— implica "interconexión multidireccional (...) que, en teoría, ofrece la posibilidad de que aparezcan tantas fuentes y motores de información como (...) polos o nodos pueda haber en las redes, que son teóricamente infinitos". Consecuencia directa de esta "posibilidad" es que cada persona conectada a una red puede ser al mismo tiempo emisor y receptor de información. Por su parte, Françoise Holtz-Bonneau (1986, 87) entiende que en este nuevo entorno tecnológico la interactividad es "la capacidad del hardware, de los programas o de las condiciones de acceso para proponer intercambios de informaciones y de operaciones entre el ordenador y el usuario, de tal forma que las operaciones se desarrollan etapa por etapa y casi instantáneamente, es decir, en tiempo real".

En estas definiciones, marcadas por el factor tecnológico, es común la consideración de la interactividad como la cualidad que ha de poseer una determinada configuración tecnológica para permitir al usuario intervenir en el desarrollo de sus operaciones. En este sentido, la interactividad permite un tipo de relación entre el ordenador y su usuario que se ha dado en llamar "interacción hombre-máquina" (Human-Computer Interaction, más comúnmente HCI), entendida como algo puramente funcional²⁵⁴.

²⁵⁴ Hanssen et al. (1996, 63) "Es importante darse cuenta de que con la interacción hombre-máquina (HCI) la interacción es asimétrica. Hay, cuando más, una ilusión de intercambio de roles; la toma de iniciativas, los cambios en el discurso y la formulación de preguntas por parte del ordenador son sólo hasta cierto grado limitado".

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

Desde otros campos de la ciencia —comunicación o sociología— la interactividad tecnológica se puede entender como: a) la capacidad del usuario para "someter" a su voluntad y manipular la información que le presenta el sistema²⁵⁵; b) la capacidad del hardware que admite que algo externo a sí mismo guíe la presentación de la información que contiene²⁵⁶; c) la cualidad de la comunicación electrónica que permite controlar dicha comunicación²⁵⁷. Todas ellas son visiones de la interactividad desde una perspectiva tecnológica pero matizadas según el punto de vista del usuario.

La consecuencia más relevante de la interactividad tecnológica es la capacidad de control del usuario sobre el proceso y su resultado. Para el usuario la interactividad supone un incremento del control ("empowerment"): a la hora de recibir la información el destinatario asume un nuevo papel activo en el proceso y puede determinar la emisión de las informaciones, su orden y el tiempo de la interacción —lo que Vittadini (1995, 158) denomina la "ruptura de la rigidez secuencial y temporal" propia de la comunicación unidireccional de los medios tradicionales.

La ventaja de la interactividad considerada técnicamente es indudable, pero el simple hecho de que la información pueda ser recibida de una manera más activa no parece capaz de desencadenar la revolución generalmente atribuida a la tecnología interactiva: la construcción de una nueva sociedad. Considerarla únicamente como capacidad de control supondría equipararla a algo similar al mando a distancia del televisor, que permite al usuario seleccionar cómodamente qué ver, y sobre todo qué no ver, sólo presionando un botón²⁵⁸.

b) Interactividad y comunicación

¿Es la interactividad algo realmente nuevo? Después de lo visto, no cabe duda de que el término es de reciente aparición, pero desde un punto de vista comunicativo, el fenómeno que designa no es tan reciente. La idea de una comunicación bidireccional o el hecho de que se diluyan los roles de emisor y receptor, no son en absoluto novedosos ni para los estudiosos ni para los profesionales de la comunicación. La forma más básica de comunicación —la comunicación cara a cara— reúne todos estos requisitos.

La novedad podría estar en que, a diferencia de la comunicación interpersonal, la interactividad tiene un vínculo innegable con la tecnología. Referirse a comunicación interactiva implica un proceso de comunicación mediado, donde la ausencia física se suple con otros recursos. Pero también en este caso existen múltiples ejemplos en los que hay

²⁵⁵ "Interactividad", dice Brent Baker (1995, 6), "es la capacidad del usuario de demandar y manipular la información una vez que ésta aparece en la pantalla del televisor interactivo o del ordenador".

²⁵⁶ Nicoletta Vittadini (1995, 154) define interactividad como "la propiedad de instrumentos informáticos específicos que permiten que el usuario oriente el desarrollo de las operaciones, de etapa en etapa y casi instantáneamente, o sea en tiempo real".

²⁵⁷ Russell Neuman (1991, 104) define interactividad como "la cualidad de una comunicación electrónicamente mediada caracterizada por el incremento de control sobre el proceso de comunicación tanto del emisor como del receptor, aunque cualquiera de los dos puede ser un microprocesador".

²⁵⁸ Esta imagen de interactividad utiliza John Pavlik (1986, 135) cuando analiza algunas de las tendencias de televisión interactiva, potencialmente capaces de hacer más activo al usuario, y que corren el peligro de que su nivel de interacción se vea limitado a apretar botones del mando a distancia de próxima generación.

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

relación directa emisor/receptor a través de la tecnología, sin que se hable de interactividad. Tal es el caso, por ejemplo, de la comunicación telefónica.

La presencia de la interactividad en el proceso comunicativo a través de la tecnología puede ayudar a crear un sistema de recursos de información útil no sólo para la consecución de metas personales, sino también interpersonales y sociales —por ejemplo la comprensión social (por medio de servicios de información), o las orientadas a la acción (servicios para el consumidor), o al control social (Ball-Rokeach y Reardon, 1988, 157) —. Las consideraciones anteriores se insertan en la disciplina de la sociología²⁵⁹, que ve en la interacción una manifestación de la vida de los grupos, una influencia estimulante sobre las ideas que tienen los miembros del grupo entre sí, se opone al monólogo y facilita, más allá del mero enfrentamiento de posiciones individuales, el progreso común y el auténtico intercambio (Pagano y Fages, 1975, 137). Al ser una fuente básica de socialización tiene un gran poder de cohesión social.

El significado comunicativo de la interactividad y su novedad con respecto a la comunicación interpersonal se enmarca entre la dependencia de la tecnología y la posibilidad que ofrece de comunicación interpersonal. Podría decirse que interactividad es la imitación o la versión tecnológica de la comunicación interpersonal²⁶⁰.

El valor de la interactividad puede estar en simular la comunicación interpersonal, favoreciéndola cuando es preciso y propiciando situaciones que sin cumplir todos los requisitos de la comunicación interpersonal son capaces de satisfacer las necesidades del ser humano en cuanto a comunicación. Y es que la comunicación interpersonal auténtica exige mucho esfuerzo y eso hace que otras formas de pseudocomunicación no sólo sean aceptadas sino buscadas (Berlo, 1960, 100; idea presente también en el concepto de pseudo-comunidad de Beniger, 1987; y en Rafaeli, 1988, 124).

²⁵⁹ Dado el marcado carácter tecnológico que se intuye en los términos interactivo e interactividad, parecen menos relevantes aquí las aportaciones procedentes de estos estudios sociológicos. La interacción sociológica no hace ninguna referencia a la comunicación mediada, y en cambio otorga mayor relevancia al comportamiento intergrupalo e interpersonal. En sociología el modelo básico sobre el que se construye el concepto de interacción es la relación entre dos o más personas que, en una situación dada, adaptan mutuamente su conducta y sus acciones a los otros. Como elementos importantes de este concepto destacan el claro corte social de los sistemas y de las situaciones implicadas, que los participantes en la interacción tengan una proximidad física, y la presencia de la interacción simbólica. Para los sociólogos es posible la comunicación sin que haya interacción (por ejemplo ver la televisión o escuchar un programa de radio), pero no la interacción sin comunicación (Jensen, 1998, 186).

²⁶⁰ Gianfranco Bettetini (1996, 106) ahonda en este aspecto: "L'interattività, innanzitutto, si distingue dai fenomeni di interazione comunicativa, che riguardano forme particolari di rapporti sociali fra i soggetti ed è propria anche dei rapporti di uno o più individui con un testo o con una macchina. L'interattività consiste, invece, nella imitazione (nella simulazione) dell'interazione da parte di un sistema meccanico o elettronico che contempli come suo scopo principale o collaterale anche la funzione di comunicazione con un utente o fra più utenti".

3.4 Interactividad, pantallas y cultura de la interacción

La interactividad de las pantallas a las que tienen acceso profusamente los jóvenes, aporta también algunos temas a la cultura de la interacción, que según Tapscott (1997, 62 y ss) son diez:

1. "Independencia muy marcada": que se deriva del papel activo que se asume ante las pantallas interactivas.

2. "Franqueza emocional e intelectual": las herramientas de autoedición en la red, o los envíos de mensajes a móviles facilitan a los usuarios expresarse con más libertad.

3. "Inclusión": las pantallas son también reflejo y parte de la globalización. El acceso a culturas y personas lejanas parecen fomentar más la inclusión social que la postura opuesta.

4. "Libre expresión y opiniones definidas": la posibilidad de acceder a múltiples opiniones favorece según Tapscott la diversidad y la afirmación personal.

5. "Innovación".

6. "Preocupación por la madurez".

7. "Investigación".

8. "Inmediatez".

9. "Suspiciousidad ante los intereses corporativos".

10. "Autenticidad y confianza".

4. LAS PANTALLAS Y LA VIDA DE LOS JÓVENES

El estudio que estamos presentado exige, en su fase preliminar, algún tipo de descripción sobre las pautas de consumo que realizan los jóvenes de las diversas pantallas. Este apartado pretende cubrir este objetivo, utilizando para ello diversas fuentes. En primer lugar, a la luz de los datos que ofrece el Estudio General de Medios, trazaremos las características generales que definen al público joven frente a todo tipo de medios de comunicación. Seguidamente, se definirá el perfil específico de nuestro público como usuario de teléfono móvil, ordenador, internet y videojuegos. Para ello, se utilizará como fuente el estudio antes citado, "Impacto de las Tecnologías de la Comunicación en la Juventud Navarra (2001)", y "Jóvenes y videojuegos: espacio, significación y conflictos" (2002), trabajo realizado por la Fundación de ayuda contra la Drogadicción (FAD) en colaboración con el INJUVE. Por último, se incluye la aportación sobre la influencia de las pantallas en el proceso de socialización de los jóvenes, basada en las aportaciones del estudio "El impacto socializador de la televisión en niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años)", elaborado por Pérez Alonso-Geta y Cánovas Leonhardt (2003).

4.1 Jóvenes y medios de comunicación.

Según los últimos datos del Estudio General de Medios²⁶¹, este público lee notablemente menos diarios que la media de los españoles. Entre ellos sólo son lectores diarios el 30%, frente al 40,2% de los otros jóvenes (20-24 años), y muy lejos del 45,6% que se observa en el público típico de los diarios, las personas entre 25 y 34 años. Solamente las personas de 65 y más años leen menos diarios (26,2%). Ante estas medias moderadamente bajas de lectores los diarios intentan reaccionar planteando ofertas específicas para jóvenes como los suplementos de los viernes que publican, por ejemplo, El Mundo y El País. Por otra parte, no es un problema que quede circunscrito a España. Los más jóvenes están abandonando la lectura de diarios en toda Europa. Sería interesante también conocer qué leen los adolescentes y jóvenes entre 14 y 19 años que leen diarios, aunque ese objetivo rebasa el ámbito de este estudio. Es previsible que un porcentaje relativamente alto sean exclusivamente lectores de diarios deportivos.

El panorama es un poco distinto en el caso de los suplementos dominicales. Aunque las personas entre 14 y 19 años leen menos suplementos que la media (22% frente a una media del 29,3%), la diferencia entre ambos grupos no es tan fuerte como en el caso anterior. En esta realidad pueden influir diversos factores: por una parte, los suplementos tienen entre sus lectores una cifra proporcionalmente superior de mujeres jóvenes; por otra, sus contenidos –más ligeros y fotográficos– pueden interesar más, en general, a este segmento de edad. Sólo entre 20 y 54 años el porcentaje de lectores de suplementos es mayor que en este grupo de edad. Tanto el público de 55 a 64 años como el público de 65 o más años presentan cifras notablemente inferiores.

A pesar de que con frecuencia se menciona la excesiva dedicación de tiempo y los "efectos perversos" de la televisión sobre este público, los adolescentes y jóvenes ven televisión sólo medio punto por encima de la media (90,8%, frente a una media del 90,3%, lo cual no parece estadísticamente relevante). El público entre 55 y 64 años y el público de 65 o más años ven notablemente más televisión que ellos, aunque los otros jóvenes (20-24

²⁶¹ Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación. Estudio General de Medios. Resumen General. Resumen General, abril de 2002 – marzo de 2003.

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

años) refuerzan la tendencia marcada por este público y constituyen el grupo de edad con menor porcentaje de telespectadores (87,4%). Tanto unos jóvenes como otros, parecen particularmente reacios a ver televisión en horarios de máxima audiencia y en los fines de semana.

Este público en cambio, es ávido lector de revistas. De hecho es el grupo de edad con mayor porcentaje de lectores de revistas: 70,6%, frente a una media del 51,4%. Aquí también cabe plantear la tendencia más femenina del público de revistas en general (el 55% de los lectores de revistas son mujeres), pero sobre todo el dato parece reflejo del interés de los jóvenes y adolescentes por productos informativos especializados y relacionados con el ocio y el entretenimiento. Además del sector específico de revistas para mujeres jóvenes y adolescentes, liderado por *Ragazza*, se está produciendo un notable desarrollo de las revistas de cine, música y las relacionadas con videojuegos, como *Hobby Consolas*, *Playstation Magazine* y *Nintendo Acción*. Jóvenes y adolescentes muestran también interés por revistas deportivas y del motor.

También superan muy ligeramente la media de oyentes de radio (57%, frente a un 56% de media), pero no tanto como el siguiente grupo de jóvenes (20-24 años), en el que la cifra se eleva hasta el 64,8%, casi nueve puntos por encima de la media. Parece razonable pensar que la radio fórmula musical tiene bastante que ver con el influjo de la radio entre los jóvenes.

Este grupo de edad va al cine notablemente más que la media (19%, frente a una media del 10%), aunque menos que los otros jóvenes (24,5%). A partir de los 35 años, la cifra cae ya al 7,7%.

Internet se define como un medio especialmente interesante para este grupo de edad. De hecho, su consumo casi dobla el de la media general (51,7%, frente a una media del 23,8%). Por otro lado, las tendencias de consumo siguen demostrando que este medio tiene una especial acogida entre el público joven ya que su consumo crece exponencialmente. Baste con recordar que, desde 1999, la media de usuarios de la red se ha multiplicado por tres. Sin embargo, entre los jóvenes el crecimiento ha sido mucho mayor, pasando de una media del 8,5% a la antes citada de casi el 52%.

a) Los jóvenes y el ordenador, Internet y el teléfono móvil.

Según el informe "Impacto de las Tecnologías de la Comunicación en la Juventud Navarra, 2001", este grupo de edad presentaba las siguientes características en lo que se refiere a estos dispositivos:

Teléfono móvil: de los tres grupos de edad, el de los más jóvenes era el que menor nivel de posesión presentaba: un 65,2%, frente a un 73% entre los jóvenes de 20-24 años y un 82,3% entre los de 25-29.

El nivel de posesión estaba estrechamente relacionado con quién se hacía cargo del coste del teléfono: de los jóvenes con mayor nivel de posesión, un 82,1% lo pagaba el mismo; este porcentaje desciende a un 70,9% en el caso de los más jóvenes. Casi un tercio de ellos (el 29,3%) declaraba que eran sus padres quienes se hacían cargo de la factura del móvil.

En cuanto al uso, sin embargo, son los más jóvenes los que más utilizan el móvil: por ejemplo, un 90,2% lo empleaba para enviar mensajes de texto cortos (SMS), frente al 79% de los de 20-24 y el 67,4% de los jóvenes entre 25-29. Los otros usos predominantes son "hablar con los amigos" y "llamar a sus familias". Un último comentario sobre el nivel de posesión: los datos recogidos en la encuesta de 2001 reflejaban un incremento del nivel de posesión de un 23% en 1999 en los jóvenes españoles a un 82% en los jóvenes navarros

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

en 2001. Entra dentro de lo posible suponer que el ritmo de penetración del móvil entre este grupo de edad ha seguido siendo significativo, por lo que seguramente sea mayor hoy que hace dos años.

Un 75,7% de los jóvenes navarros poseía un ordenador personal en 2001, porcentaje que se incrementaba entre los dos grupos de edad más jóvenes, 15-24 años, hasta un 80,9%.

En lo que se refiere al uso de internet, con un 66,6% de usuarios entre el total de los jóvenes, el grupo de edad estudiado destaca por ser el que más se conecta desde casa, un 72,5%, frente a un 59,3% de los jóvenes entre 20-24 y un 63,3% de los de edades comprendidas entre los 25-29 años. Esto explica también algunas de las ventajas e inconvenientes que ven los padres en el uso de internet, sobre todo en dos aspectos que influyen en las relaciones familiares: por un lado, los padres consideran que internet es un motivo de discusión por el coste económico que supone, mas, por otro, les permite tener a los hijos en casa más tiempo con la tranquilidad que supone tenerlos localizados.

Los jóvenes de entre 15-19 años destacan notablemente sobre el resto en el uso de internet, por ser los que más utilizan la red para chatear, en un 85,5% de los casos (frente a un 58% en los de 20-24, y un 41,7% en los de 25-29), y para juegos, en un 37,7% de los casos (más del doble que los de 25-29 años, 14,6%, y diez puntos por encima de los de edad intermedia).

b) Jóvenes y videojuegos.

El estudio realizado por la FAD ofrece una descripción detallada del uso y significado que tiene para este público el acceso a este tipo de pantallas. A continuación, ofrecemos una síntesis de sus principales conclusiones.

El grado de penetración de este medio entre jóvenes de 14 a 18 años es muy fuerte. Un 58,5% juegan en la actualidad, un 36,7% han jugado en algún momento y tan sólo un 4,8% manifiesta no haber jugado nunca. Como siempre, es posible matizar estas tendencias desde algunas variables sociodemográficas. Por ejemplo, existe una proporción moderadamente superior de jugadores entre aquellos jóvenes que residen en municipios pequeños. Sin embargo, la diferencia es mucho mayor si se considera desde el género: casi el 73% de los jugadores habituales son varones. Por último, la edad también condiciona el uso ya que, desde los resultados obtenidos, se demuestra que el grupo más joven (14-15 años) es el que más juega: un 66,2%, frente a la media del 43,3% de los jóvenes de 18 años.

La intensidad de la relación con los videojuegos se desprende de la frecuencia de uso. Casi la mitad de los jugadores habituales lo hace desde hace más de cuatro años y un 22,2% llevan entre dos y cuatro años jugando. En total, más del 70% de los jóvenes que juegan pueden considerarse como jugadores expertos. Por otro lado, el 19,6% juegan a diario, el 22,8% juegan entre 3 y 6 días a la semana, un 34,7% lo hace uno o dos días, y el 21,9% dicen jugar alguna vez al mes o rara vez. En cuanto a las diferencias de consumo entre días laborables y fin de semana, los datos demuestran que, en el primer caso, juegan un porcentaje algo mayor de jóvenes pero le dedican menos tiempo, mientras que los fines de semana el proceso se invierte: hay menos jugadores pero invierten un número mayor de horas (cfr. cuadro b1).

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

Cuadro b1. Tiempo medio dedicado a los videojuegos, en laborables y en fin de semana, en %. (N=1742).

	Laborables	Fin de semana
Nada	8	13,1
Menos de 1 hora	35,1	26,3
1 a 2 horas	42,2	34,4
3 a 3 horas	10,3	16,4
Más de 3 horas	4,3	9,8

Fuente: "Jóvenes y videojuegos: espacio, significación y conflictos" (2002), p. 93.

Las preferencias de juego se definen desde el cómo juegan, dónde y con quién. Lo más habitual es que la máquina que soporta el videojuego sea una videoconsola doméstica (45% de los casos) o un ordenador personal (38%). El 11,3% de los jóvenes que usan videojuegos juegan en máquinas específicas de salones recreativos y el 5,3% lo hacen con una consola portátil.

En cuanto al lugar de juego, el más habitual es el propio domicilio –un 76%- o el hogar de los amigos –un 10%- . Tan solo un 14% reconoce jugar habitualmente en salones de juegos.

Por último, es interesante conocer el grado de individualidad que supone esta actividad de juego. Para ello, el presente estudio consideró tres posibles modalidades: solo/a, con amigos y con los padres; las dos primeras incorporaban la posibilidad del juego en red. Los resultados de estas preguntas se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro b2. Con quién juega habitualmente, según género y edad, en %.

	Género			Edad		
	Total	Varón	Mujer	14-15	16-17	18
Solo/a	64,3	63,5	65,7	65,2	63,4	64,4
Solo/a pero en red	5,5	7,1	2,7	5,8	5,7	4,1
Con amigos presentes	62,3	62,7	61,6	63,2	61,7	61,5
Con amigos en red	4,5	4,8	3,9	4,9	4,4	3,5
Con los padres presentes	3,2	3	3,6	4,5	2,8	0,7

Fuente: "Jóvenes y videojuegos: espacio, significación y conflictos" (2002), p. 98.

Como puede observarse, las dos modalidades más habituales son el juego individual o con amigos presentes. Según los mismos datos, el juego en red está muy poco extendido y es totalmente insólito el caso de juego conjunto entre padres, madres e hijos. Sin duda, este aspecto es especialmente interesante en el caso de la posible mediación familiar sobre la relación entre los jóvenes y las pantallas, aspecto que abordaremos más adelante.

4.2 Las pantallas y la socialización de los jóvenes

Cuando se trata de entender a los jóvenes de hoy, no hay que olvidar que han nacido y viven en un mundo rodeado por las nuevas tecnologías, las pantallas, la publicidad.

En nuestras sociedades urbanas, en términos generales, los niños viven en espacios insularizados (casa, colegio, lugares de ocio, etc.), sin solución de continuidad. Tienen pocos hermanos; para ellos son extraños los vecinos, y los amigos del colegio están lejos para jugar. Han desaparecido los espacios terciarios, donde podían jugar cuanto querían.

Disponen de un equipamiento en nuevas tecnologías y posibilidades de consumo no conocido en épocas anteriores, pero en ocasiones, les falta la "experiencia primaria" necesaria para un desarrollo cognitivo y social adecuado, el que proporciona la vida en la interacción social, así como también el desarrollo de una buena parte de la competencia emocional y social. Tienen la experiencia y aprendizajes que les permite el contexto, ya que los procesos cognitivos operan con los datos obtenidos de las fuentes de que se disponen.

Cuando llegan a la escuela, sus hábitos perceptivos y sus procesos mentales han sido modulados por los medios de comunicación. Las pantallas han superado a la letra impresa, los cuentos maravillosos y el juego como fuentes de material para el mundo imaginativo del niño.

En la escuela, el aprendizaje que se les ofrece es científico, universal, requiere esfuerzo, disciplina y concentración. Contrariamente, el aprendizaje de la televisión es fácil, adaptado a la época tecnológica que les toca vivir, conecta más con su realidad; de hecho aprenden por inmersión sin esfuerzo. Es más vital y emocional.

El impacto de la televisión hay que entenderlo como un proceso de construcción de la realidad social que juega un importante papel en la estructura mental de los jóvenes.

De este modo, los *mass media* se constituyen en agentes de socialización primaria a través de los contenidos, normas y valores que transmiten. "Más que mil palabras", sería la conclusión que reconoce el impacto que la imagen visual de la televisión tiene en la construcción social de la realidad de niños y adolescentes. Contribuye de una parte a modificar la forma de percibir la realidad y, por otra, a construir el propio conocimiento de la misma y las estrategias de interacción y asimilación en los distintos ámbitos sociales, a través de los contenidos que se adquieren gracias a ella. Controla la visión de la realidad.

La televisión es hoy omnipresente en la vida de los niños y adolescentes desde que nacen, pero ofrece una visión panorámica no experiencial de la realidad, y, como Flecher ya observó, el poder potencial sobre los demás reside en el control de los símbolos que capturan las imaginaciones a través del relato.

La imaginación es el terreno en el que habitan las ideas, las imágenes y los símbolos. Sócrates ya advirtió que los cuentos infantiles dan forma a la mente de los niños. Pero los millones de niños y jóvenes que miran la televisión en la actualidad tienen las vías de acceso a su imaginación mediatizadas por las ideas y símbolos que llegan a través de las pantallas. El acceso a los sentimientos humanos como ha descubierto la psicología contemporánea pasa a través de la imaginación. La capacidad imaginativa desempeña un papel fundamental en la infancia y adolescencia. Sirve, por ejemplo, para la comprensión de la complejidad de los sentimientos y emociones o de la importancia de las reglas culturales en un contexto social.

La imaginación se sitúa en ese lugar propio de pensamientos y ensoñaciones donde es posible anticiparse, manejar y adaptarse a la situación. Su desarrollo permite adoptar la perspectiva del otro, comprender sus sentimientos, así como los motivos y razones de su

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

conducta. Los relatos y las imágenes les permiten aprender más que los argumentos teóricos. Sin embargo, muchos de los relatos que se ofrecen desde la televisión y otras pantallas, para el desarrollo de la imaginación de los futuros ciudadanos, no permiten generar una mente capaz de plantearse con sentido social los desafíos éticos del mundo.

Dado el tiempo de exposición, es lógico que la televisión actúe para niños y adolescentes como agente de socialización y contribuya, para bien o para mal, a potenciar y regular conductas, actitudes y valores que antes recibían de la familia, la escuela, el grupo de iguales y otras fuentes de socialización primaria. Esto la convierte en una fuente de información de las conductas más convenientes, de qué es lo que se espera de ellos y también sobre los gustos, valores y normas adecuadas.

Sin embargo, no es fácil establecer el sentido de sus funciones y consecuencias, ni establecer causas y efectos de manera rápida, pues se trata de una problemática necesariamente compleja, que exige investigación constante y que no admite planteamientos estrictamente generales. Es evidente que la televisión es un instrumento poderoso de comunicación ante el que los niños y jóvenes no pueden evitar aprender pero en el que lo adecuado o no de los aprendizajes depende de su utilización, tanto en cuanto medio, como en cuanto mensajes. Depende, en definitiva, de los contenidos positivos o negativos, de las condiciones de permanencia ante la pantalla, de la soledad e incluso de la desatención de los padres y mayores que están a cargo de los niños.

En un reciente estudio elaborado para el consejo de Radio Televisión Española de la Comunidad Valenciana (Pérez Alonso-Geta; Cánovas Leonhardt, 2003) se señala que los programas de mayor audiencia en niños y adolescentes no son programas específicamente dirigidos a ellos. Niños y adolescentes son consumidores de programas para adultos, "telerealidad", "docu-shows" y muchos otros, que no ofrecen modelos adecuados para los aprendizajes sociales a una audiencia por naturaleza acrítica y en pleno proceso de formación de referentes. En muchos de estos programas, triunfar o ser feliz es sinónimo de poseer, y conductas asociales como agresiones, sexismo, discriminación, robo, etc. se presentan en general como acciones eficaces, donde los actores muestran satisfacción y no se conmueven ante el daño causado, ni tienen sentimientos de culpa. De hecho, la televisión provee de modelos útiles y roles de comportamiento bastante atractivos para niños y adolescentes reforzando conductas ya existentes o aprendiendo nuevas formas de comportamiento, aunque no todos se vean afectados de igual forma.

Los individuos aprenden de diferentes maneras en función de sus intereses, sus capacidades y las posibilidades que ofrece el entorno. Se aprende experimentando y también observando, imitando. Pero, ¿qué aprenden los niños y adolescentes de lo que ven en la televisión?, ¿con qué modelos se identifican?

Según la investigación previamente citada, en términos generales, los más pequeños interpretan las historias que ven en la televisión como historias no reales, al tiempo que usan las construcciones que las imágenes ponen en marcha, en relación con sus vivencias personales, para conocer, imaginar y aprender. En cualquier caso, no son individuos pasivos, sino mentes que establecen con el medio televisivo un intercambio activo.

De hecho, los datos estadísticamente significativos de esta investigación permiten apoyar algunas conclusiones, como que la mayoría de los encuestados desarrollan procesos de "identificación" a través de los contenidos televisivos y que los personajes desencadenan imágenes proyectivas en el "yo" espectador. Los niños y adolescentes se sienten, en general, cercanos a los modelos que se les ofrecen a través de la televisión y son capaces de transferir su situación anímica y enlazarla con situaciones de su realidad.

Niños y adolescentes necesitan referentes, modelos que sigan las normas, para que se posibilite la imitación y la identificación con ellas mediante formas de conducta

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

consistentes. Su ausencia no favorece el proceso de socialización, pues no debemos olvidar que la socialización es un proceso de paulatina incorporación del individuo al grupo social al que pertenece, en el que necesariamente existen normas.

Los resultados del análisis de contenido de la investigación citada ponen de manifiesto que, desde la televisión, no se ofrece un modelo adecuado para el aprendizaje de la norma social, ya que se presentan en mayor medida situaciones de *satisfacción ante la transgresión* de la norma que sentimientos de culpa.

Cuando los modelos a que se ven expuestos no manifiestan sentimientos de culpa ante la transgresión, en la medida en que esos modelos son atractivos para ellos, pueden aprender que la transgresión de la norma es una forma de comportamiento adecuado.

Contrariamente cuando los niños observan que a otros niños o adultos, en la televisión o en la vida, tras infringir una norma, se les hace hincapié en el daño que ha causado, tienen mayores probabilidades de imaginar y aprender a anticipar el sentimiento de culpa que aparece después de la transgresión. Es decir, se refuerza el aprendizaje prosocial y la posibilidad de transferir ese aprendizaje a otras situaciones.

A modo de resumen, en términos generales, se deduce que para la mayoría de los niños, las normas se identifican con el "buen camino" y "se sienten bien con ellos mismos" cuando las siguen.

Cuando las normas se derivan de valores, principios morales (respeto a la propiedad ajena, a la verdad, etc.) la mayoría afirma "sentirse mal" si las transgrede. En términos generales, las variables edad y sexo explican diferencias significativas en el seguimiento e identificación con la norma, lo cual se resuelve en términos generales a favor del grupo de edad de los *más pequeños* y de las *niñas*.

Sin embargo, los niños y adolescentes que presentan un índice mayor de consumo televisivo son los que afirman "tener menos sentimiento de culpa" ante la transgresión. Las diferencias son estadísticamente significativas, lo cual indica la inadecuada socialización que, por parte de la televisión en el respeto a la norma social, se lleva a cabo en la población estudiada. El sentimiento personal de paz y tranquilidad debe ser la mejor recompensa que se debe recibir por el seguimiento de la norma justa. Contrariamente, los sentimientos de malestar ante la transgresión deben de ser la primera motivación para que el individuo se comprometa con la norma social, y de forma autónoma no la transgreda. Ésta es la base de una adecuada socialización.

No hay que olvidar que desde muy pequeños desarrollan sentimientos empáticos con el que sufre y promueven acciones de consuelo, como también pueden agredir y fastidiar al otro. Pero crear móviles lo bastante fuertes como para que en el futuro actúen prosocialmente en situaciones de conflicto requiere que los niños, en todos los contextos, se socialicen "activamente" en la prosocialidad para que se interesen por los demás. Es decir, padres y educadores deben reforzar la inclinación a la empatía que los niños poseen de forma natural y generar las estrategias educativas adecuadas para desarrollar una motivación moral, capaz de superar los móviles egoístas del individuo. Se trata de crear las interrelaciones necesarias entre la cognición, que le hace capaz de comprender el punto de vista ajeno, y la presión educativa (correcciones, explicaciones, etc.) que le llevan a darse cuenta de que los otros tienen derechos. Esto les permite generar el sentimiento de culpa y la *empatía* necesaria para tener en cuenta los derechos y perspectivas de los demás. La repetición continuada de este esquema en los distintos contextos (familia, escuela, etc.) hace que el componente motivacional sea lo bastante fuerte como para superar la perspectiva que el beneficio egoísta conlleva. Cuando este aprendizaje se ha consolidado, los niños experimentan que la asociación entre los "sentimientos de culpa" tras la transgresión y la motivación para reparar el daño nacen de ellos mismos. Además, los pensamientos e

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

imágenes sobre las consecuencias dañinas de sus actos sobre los demás les llevan a desarrollar sentimientos anticipatorios del daño, que actúan y sirven como móviles para la buena actuación en el futuro.

Sin embargo, si las experiencias en otras áreas de su vida, si los modelos a los que se ve expuesto (por ejemplo, en la televisión) no refuerzan el móvil prosocial, este primer móvil altruista de interesarse por los demás, aprendido en los primeros contextos, tiende a desaparecer. No hay que olvidar que el aprendizaje prosocial no se adquiere pasivamente, sino de forma activa en un proceso continuo de construcción, de síntesis, de organización de la información y relación de ésta con las consecuencias que de esto se devengan para los demás. Sólo cuando se fortalece el móvil prosocial y se ayuda a transferirlo a otros contextos, estará asegurada en el futuro la prosocialidad. Por eso son tan configurantes para bien o para mal los modelos que se ofertan desde la televisión y desde otras pantallas.

Nuestros datos muestran claramente que los escolares que menos consumen televisión son los que "más se preocupan por los demás sin obtener nada a cambio", y los de mayor consumo los que significativamente menos se preocupan por los demás. Los buenos sentimientos hacia los otros son la base de la prosocialidad e inhiben el comportamiento violento. Estos comportamientos se aprenden a lo largo del desarrollo, y la televisión no parece ofrecer en este sentido modelos adecuados a nuestros niños y adolescentes.

Finalmente la competencia emocional y los sentimientos de felicidad también se ven condicionados por el consumo de televisión. No olvidemos que la televisión proporciona momentos de diversión a los niños, les interesa y divierte. Por ello les hemos preguntado si se sienten felices. Por los datos obtenidos puede concluirse que los escolares con un nivel más alto de consumo televisivo se sienten menos felices, contrariamente los menos fieles a la televisión se perciben ellos mismos como más felices.

Refiriéndonos más específicamente a la incompetencia emocional que significa el comportamiento violento, una revisión comparada de más de 217 estudios sobre violencia y televisión que se llevaron a cabo entre 1957 y 1990 (Videodrome, 1994) llega a la conclusión de que "existe una correlación positiva y significativa entre la violencia de los programas de televisión y las conductas agresivas de los individuos". Otros estudios, como el llevado a cabo por la Asociación de Psicólogos Americanos en 1993, establecen una relación causal de carácter cuantitativo entre la cantidad de violencia exhibida en televisión y el mayor número de conductas violentas en individuos expuestos a tales contenidos. Sin embargo, otros estudios ponen de relieve que esa correlación no es tan clara. Nuestros datos muestran que a los escolares que presentan un "bajo consumo" televisivo, en mayor medida, las escenas de violencia "les resultan muy desagradables", "cierran los ojos, hasta que pasa la situación", "apagan la televisión o cambian de canal", "no vuelven a ver la serie nunca más". Son niños y adolescentes a los que de forma clara no les gustan ni interesan las escenas violentas. En el extremo opuesto, a los que tienen un "consumo alto" de televisión, las escenas violentas "les crean tensión, pero les gusta", "no pueden dejar de mirar". Las escenas violentas les parecen normales, "son cosas que pasan en la vida", "les gusta mucho el miedo". Se dan, por tanto, dos perfiles diferenciados en los que el más violento se asocia a los índices mayores de consumo televisivo, en razón de las preferencias y valoraciones positivas que estos escolares hacen de los modelos en que la violencia se presenta como útil, así como de los roles de conducta agresiva que desempeñan.

Para concluir, es innegable que la televisión es un poderoso instrumento de comunicación ante el cual los niños y adolescentes no pueden evitar aprender. Lo preocupante es que, por los datos recogidos, un mayor consumo de televisión no conlleva aprendizajes prosociales adecuados, sino que prescribe conductas de mayor agresividad, violencia, e incluso, contrariamente a lo que cabría esperar, provoca menos sentimientos de *felicidad*.

III. RETOS EDUCATIVOS

5. LAS PANTALLAS Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR

Son muchas las cuestiones que se suscitan cuando pensamos en los lenguajes de las pantallas y su influencia en el aprendizaje escolar.

En primer lugar se podrían distinguir tres niveles de análisis de los cuales a nosotros nos interesa especialmente el tercero, aunque también el segundo aporta datos de interés. El primer nivel sería el estudio de las pantallas -y sus lenguajes- en cuanto a los instrumentos utilizados; en un segundo plano estaría el diseño instruccional y, en un tercer momento, la teoría del aprendizaje que supone e implica el uso de distintos medios didácticos; es decir, una vez más, la "pragmática": las relaciones e implicaciones de las pantallas y sus lenguajes con las personas que los utilizan.

5.1 TIC y aprendizaje escolar: valoraciones de jóvenes, profesores y padres.

Para iniciar esta cuestión vamos a traer aquí algunos de los resultados del estudio recientemente realizado y aún en proceso de publicación sobre "El impacto de las TIC en las relaciones sociales de los jóvenes navarros" (Naval, Bringué, Sádaba, en prensa) en el ámbito del aprendizaje escolar.

El principal motivo para tener ordenador e internet que dan los jóvenes a sus padres es la utilidad que tiene para los estudios. Sin embargo, el principal uso que le dan es el de ocio y los padres lo saben²⁶². Los usos del ordenador e internet que los jóvenes destacan son: juegos, chatear, bajar música y películas, sacar apuntes y trabajos, buscar empleo, programación y buscar información general.

Los jóvenes manifiestan que las nuevas tecnologías influyen positivamente en su vida escolar si se utilizan para buscar información. Ahora bien, se observa que una atención excesiva al teléfono móvil, provoca dispersión y falta de concentración a la hora de estudiar, aspecto también señalado por sus padres. Los jóvenes no reflejan que internet sea el causante principal de fracaso escolar, aunque saben que es un factor que puede influir²⁶³.

Los padres afirman que los ordenadores e internet son una herramienta muy útil para los estudios pero ven que sus hijos no aprovechan sus ventajas y lo utilizan más o

²⁶² "Yo el ordenador les decía a mis padres que era para hacer trabajos pero en lo que lo usas es para juegos, únicamente para juegos" (Chicos). "Dices que es para buscar información para trabajos pero lo utilizas más para estar en contacto con las amigas" (Chicas). "Te dicen que viene muy bien para los trabajos de clase pero a la una de la madrugada no hacen trabajos y están siempre con los juegos" (Padres).

²⁶³ "Las malas notas no tienen nada que ver con internet ni con el móvil. No influye el tiempo que pases con internet porque lo puedes perder viendo la tele o en otras cosas" (Chicos). "Si apruebas no te dicen nada de internet y te conectas sin problemas. Si suspendes te lo quitan. Yo estudio para que no me lo quiten" (Chicos). "Fracaso escolar... depende de la persona, porque hay personas que se enganchan a todo, depende de la gente. La gente es vaga para estudiar por la tele, juegos, videojuegos e internet. Más enganchados los chicos a los juegos" (Chicas).

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

únicamente como ocio. Piensan que "internet les *hace* los trabajos y ellos realmente no aprenden". Otro aspecto que influye de forma negativa es la terminología utilizada en los móviles, abreviaturas por ejemplo que incrementan el número de faltas ortográficas²⁶⁴.

Los profesores –en general- afirman que internet es una gran herramienta para la educación; eso sí, son mucho más optimistas los profesores en contacto directo con las TIC. Manifiestan problemas de dispersión en los alumnos por el uso del móvil y a veces la dificultad de conseguir que se concentren en el trabajo²⁶⁵.

Se observan diferencias entre los profesores que están en contacto directo con las TIC y los que no lo están. Para los primeros, las nuevas tecnologías son una herramienta muy motivadora para el aprendizaje, facilitan las explicaciones y comprensión por parte de los alumnos; las ven útiles en cualquier materia. También manifiestan que el manejo del ordenador ayuda a potenciar el autoaprendizaje y la creatividad. Los profesores que no están en contacto directo con las TIC piensan que pueden facilitar el aprendizaje pero limitan su influencia a determinadas materias; las ven más como un elemento para romper una rutina y no creen que se vaya a aprender más por hacer uso de ellas²⁶⁶.

Los profesores, reconocen como parte de su tarea enseñar a utilizar las TIC; enseñarles, por ejemplo, que no tienen que copiar los trabajos tal y como aparecen en internet, aunque manifiestan que es tarea difícil por el tiempo que requiere. Es importante enseñar a seleccionar la información que se tiene y elegir lo que se necesita²⁶⁷.

a) Ventajas e inconvenientes del uso de las TIC en la enseñanza

Los profesores que son usuarios habituales de las TIC manifiestan que las utilizan muy a menudo tanto en sus clases como en su vida personal. Por el contrario, hay también profesores que las utilizan muy poco tanto a nivel personal como en el aula, y su uso principal consiste en buscar información para preparar sus clases.

Los profesores en contacto directo con las TIC ven más ventajas en el uso de las TIC en clase. Entre éstas destacan las siguientes: aumenta la motivación, ahorro de tiempo y facilidad en la explicación, clases más prácticas, familiariza a los alumnos para el futuro, etc. Entre los inconvenientes señalan: dispersión, falta de concentración, se hace más difícil la reflexión, requiere más trabajo por parte del profesor para la preparación de clases,

²⁶⁴ "Ayuda para los trabajos, pero los hace el ordenador y ellos no los trabajan, ni se lo leen. El profesor debería saber que no lo han hecho ellos" (Padres). "En clase a principios de curso se escribe con abreviaturas y los profes se cabrean, lo haces sin darte cuenta. También aumentan las faltas de ortografía en los exámenes por la costumbre de los móviles, he suspendido a veces por las faltas" (Chicas).

²⁶⁵ "Los jóvenes en clase están pendientes del móvil continuamente frente a los chicos de 20 años" (Profesores contacto TIC).

²⁶⁶ "En los muy jóvenes, en esa etapa no sirven de mucho, no aguantan, se dispersan... mejor para mayores, para materias muy específicas como dibujo, ciencias" (Profesores no contacto TIC).

²⁶⁷ "Los trabajos a veces hay que pedirlos a mano porque lo que hacen es seleccionan y lo imprimen y no se enteran de nada" (Profesores no contacto TIC). "Hay que enseñarles a contrastar la información y a filtrarla" (Profesores contacto TIC). "También hay que cambiar nuestra forma de plantear los trabajos, hay más medios. Que ellos fabriquen su propia enciclopedia virtual. La escuela sigue trabajando en su forma tradicional y sin embargo todo alrededor cambia mucho. Nosotros no cambiamos nuestros usos y formas a la hora de educar, no es fácil" (Profesores contacto TIC).

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

los alumnos a veces se mandan bromas o pierden tiempo visitando páginas, se aburren, no lo toman en serio porque les parece que están jugando.

b) Demandas y necesidades a la hora de formar en el uso de las TIC

Los jóvenes suelen ver bien que además de la formación tecnológica se informe del uso correcto de las TIC y sus consecuencias. Una solución sería dar sesiones donde participen padres e hijos juntos²⁶⁸ y así ofrecer formación a los padres.

Los padres notan muchas carencias en la enseñanza del uso de las TIC: en el manejo de diferentes programas, en la formación del profesorado que imparte esta materia, etc. Además, consideran que los centros de enseñanza deben educar en el modo de utilizar las TIC porque ellos no tienen conocimientos y si tienen una base en el colegio sobre el uso correcto de estas tecnologías, a los padres les puede resultar más fácil continuar con esa educación²⁶⁹.

Es manifiesta la necesidad de una mayor formación del profesorado en este campo; en muchos casos los alumnos tienen un nivel de conocimientos informáticos superior al de su profesor.

Los profesores se ven limitados en la enseñanza de las TIC por la falta de infraestructuras en los centros, pero confían que la situación no será la misma a cinco años vista porque habrá más medios. Los profesores están de acuerdo con padres y alumnos en el hecho de que las asignaturas sobre TIC no son a veces consideradas como importantes y a veces –como se ha indicado– los profesores tampoco están preparados; se enseñan cosas básicas y no se llega a profundizar.

Los docentes afirman que se debería dar la posibilidad de que todo el mundo tenga acceso a ordenadores e internet y que no sea necesario en el hogar²⁷⁰. Los que no están en contacto con las TIC manifiestan su desconocimiento en el manejo de estas tecnologías viéndose limitados en su uso. No las utilizan porque no les compensa el tiempo que pierden debido a su falta de conocimiento.

5.2 Puntos destacables desde la perspectiva de la investigación

Desde el punto de vista de la investigación realizada en estos últimos años en este ámbito hay varios puntos que queremos destacar:

²⁶⁸ "Tal y como hacen con el tema de sexo y drogas también pueden explicar el uso de las TIC. Charlas de sexo has tenido un montón pero de informática nada y si vienen alguna vez es para hacer propaganda de los programas que tienen" (Chicas).

²⁶⁹ "Te enseñan a utilizar las cosas básicas y deberían enseñar de internet todo, sus cosas buenas y malas. Que se les enseñe todo para que ellos valoren y cojan lo que necesitan. Pero los profesores se limitan a un rato, cuatro cosas" (Padres). "Educar desde pequeños que internet no es jugar y chatear. Lo que dicen los maestros cuando son pequeños va a misa. Si tienes apoyo en el colegio los padres pueden tenerlo más fácil para insistir" (Padres).

²⁷⁰ "Se incluye en un currículum pero luego no se posibilita que todo el alumnado lo curse. Dotar la biblioteca de ordenadores controlados. Que no haya un alumno que no pueda acceder a internet simplemente porque no tiene en su casa" (Profesores contacto TIC).

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

a) Learning Technologies y Mindtools

En estos últimos años se ha desarrollado toda una interesante línea de investigación que se podría enunciar como el estudio de las *learning technologies* (Laurillard, 2002). Se trata de plantearse qué experiencias de aprendizaje producen los distintos medios o estilos de enseñanza que se utilizan, desde el punto de vista del que aprende.

Laurillard llega a plantear (cfr. 2002, p. 90) un paralelismo interesante entre: *learning experiences*; *methods and technologies*; y *media forms*, identificando cinco casos diversos, dignos de ser mencionados aquí:

<i>a) learning experience</i>	<i>b) methods/technologies</i>	<i>c) media forms</i>
Atender, aprehender	Texto impreso, tv, video, DVD	Narrativo
Investigar, explorar	Biblioteca, CD, DVD, recursos en la web	Interactivo
Discutir, debatir	Seminario, conferencia online	Comunicativo
Experimentar, practicar	Laboratorio, simulación, viaje de campo	Adaptativo
Expresar, articular conceptos	Ejercicios o ensayos escritos, productos, animaciones, modelos	Productivo

Para hacerse una idea de la propuesta completa convendría ver la parte II completa: "Analysing the media for learning and teaching", donde hace un estudio profundo sobre cada una de estas modalidades de medios señaladas.

Algunos autores han apuntado en la línea de las *mindtools*. La idea de fondo sería utilizar la tecnología para favorecer el pensamiento crítico y desarrollar habilidades y estrategias. Aunque sea una idea que ya surge alrededor de 1995 con Jonassen, que ideó el término (cfr. Jonassen, 1995), se está retomando con fuerza (Jonassen, 1996; Jonassen, Carr y Yueh, 1995 y 2000).

b) Imagen, palabra y proceso intelectual

Otra de las cuestiones a la que interdisciplinariamente se le está prestando atención es a los distintos tipos de aprendizaje que se suscitan –ya mencionado anteriormente– según la modalidad sensorial afectada.

Desde la neurología se están realizando algunos estudios muy "básicos" que quizá pueden dar pistas para un estudio psicológico y antropológico. Estudian la actividad neuronal que aparece, por ejemplo, cuando en el aprendizaje entran en juego estímulos que llegan a través de diversas modalidades sensoriales. El aprendizaje estudiado es muy elemental: movimientos repetitivos, secuencias musicales de cinco notas, combinaciones de imágenes visuales con elementos comunes, etc. Utilizan un tipo de percepción muy simple, entrenamiento repetitivo y escaso contenido intelectual. En la literatura neurocientífica se le denomina: *crossmodal learning or perception*.

Pero estos estudios no llegan a plantearse qué tipo de aprendizaje es el producto de esa "doble información". Se requiere dar un paso más: qué estilos de pensamiento se

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

pueden suscitar como consecuencia de utilizar un método con mayor o menor incidencia de las distintas modalidades sensoriales²⁷¹.

Desde otro punto de vista podemos señalar que la imagen provoca un proceso intelectual en parte diverso al que desarrolla la palabra. Se trata de un pensamiento por asociación de imágenes, y por evocación. Ellul (1983) denomina a este proceso la "fase emocional" del pensamiento. Además la imagen facilita captar el hecho globalmente, como una intuición, y posee una carga emotiva mayor. Intuición, asociación, evidencia y compromiso son características del conocimiento por imágenes.

"Estos elementos combinados hacen que el espectador se incorpore rápidamente al espectáculo, se identifique con él personalmente y se integre en él al verse interpelado. También hace que se identifique con lo que le transmiten y de ahí su eficacia en la enseñanza ya que despierta el interés y la participación" (Naval, 1996, 22). Lógicamente en el terreno intelectual y moral tiene otras consecuencias para tener en cuenta como, por ejemplo, que puede disminuir la función crítica y también la autonomía personal.

Es especialmente importante tener en cuenta estos efectos en el caso de la enseñanza ya que según los procedimientos que utilizamos, facilitamos la configuración de un determinado modo de pensar, y de hábitos mentales diversos: distintos estilos de aprendizaje.

La palabra en cambio parece sugerir un proceso intelectual de razonamiento, provoca un modo de pensar más inclinado a la demostración, adecuado a un proceso lógico o dialéctico. Comunica conocimientos, pero también experiencias, sentimientos, ya que la palabra tiene también una potencia emotiva. Pero la palabra, en cualquier caso, actúa, podríamos decir, con un cierto rodeo; no aborda a la persona abruptamente: deja una cierta distancia entre los interlocutores que es garantía de la libertad de ambos.

De aquí se deduce la necesidad en la tarea docente de elegir cuidadosamente los medios de enseñanza, de reconocimiento de la realidad, dándonos cuenta de los diversos procesos mentales que sugieren y haciendo uso de los más adecuados en cada caso.

c) Aprendizaje interactivo

Son ya bastantes las investigaciones llevadas a cabo sobre los cambios que el aprendizaje interactivo, propugnado por las TIC -nuestras pantallas-, ocasiona (cfr. Tapscott, 1998: 133-139). Entre ellos queremos destacar aquí, aunque no haya ocasión de verlos con detalle, los siguientes:

²⁷¹ Se pueden ver como referencias de algunos de estos trabajos en el campo de las neurociencias los cuatro siguientes: Macaluso, E., Frith, C., Driver, J., Modulation of Human Visual Cortex by Crossmodal Spatial Attention, *Science*, 289, 1206-1208 (18.VIII.2000 www.sciencemag.org); Picard, N., Strick, P., Imagining the premotor areas, *Current Opinion in Neurobiology*, 2001, 11, 663-672; Kurata, K., Tsuji, T., Naraki, S., Seino, M. and Abe, Y., Activation of the Dorsal Premotor Cortex and Pre-Supplementary Motor Area of Humans During an Auditory Conditional Motor Task, *The American Psychological Society*, 2000, 1667-1672 (www.jn.physiology.org); Umiltà, M., Kohler, E., Gallese, V., Fogassi, L., Fadiga, L., Keysers, C., and Rizzolatti, G., I know What You Are Doing: A Neurophysiological Study, *Neuron*, 31, 2001, 155-165.

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

- del aprendizaje lineal al aprendizaje con hipermedia,
- de la instrucción al descubrimiento,
- de la educación centrada en el maestro a la educación centrada en el alumno,
- aprender a navegar y a aprender,
- del aprendizaje en la escuela al aprendizaje durante toda la vida y en los distintos ámbitos,
- hacia un aprendizaje más personalizado,
- aprender "disfrutando",
- el maestro como facilitador.

d) ¿Vuelta al lenguaje escrito?

Un fenómeno que conviene observar con cierto detenimiento es cómo las pantallas, algunas de ellas muy en concreto, remiten a los jóvenes a una cultura de la palabra escrita (chats, mensajes de texto en móviles, correo electrónico, etc.)

Podríamos decir (Tapscott, 1998, 58) que estamos volviendo al lenguaje escrito; de la magia de la televisión estamos cambiando a la magia de los medios digitales interactivos donde la comunicación se realiza por medio de la palabra escrita y de algún modo trasciende los ojos y los oídos.

"Al carecer de expresión facial, lenguaje corporal, tono de voz, ropa, entorno físico y demás información contextual, los miembros de la Generación N han tenido que innovar (...). Como resultado de esto, está surgiendo una nueva escritura con nuevas combinaciones de caracteres, nuevas abreviaturas, nuevos acrónimos y neologismos para agregar información contextual, sutilezas y emoción a las comunicaciones" (Tapscott, 1998, 59).

Pero escribir, en el medio que sea, requiere un aprendizaje; se podría decir que el dominio de la escritura facilita al pensamiento alzar el vuelo. Nadie duda, por otro lado, de la importancia que las lecturas tienen en este proceso de aprender a escribir.

Esta cuestión encierra un aspecto interesante desde el punto de vista educativo ya que si como Wittgenstein dijo, "escribir es la manera efectiva de poner el vagón derecho sobre los raíles" (1980, 39), poner por escrito lo que pensamos y sentimos nos ayuda a reflexionar y a comprometernos con lo que decimos. "Una tarea de singular importancia en la vida intelectual es la articulación narrativa de la propia biografía, tanto de la vida pasada como de la proyección imaginaria en el futuro de las más íntimas aspiraciones vitales" (Nubiola, 2002, 85-96).

Además mediante la escritura podemos ganar el control expresivo de los afectos o de zonas de la memoria que a veces no sabemos cómo compartir, porque no sabemos expresarlos y necesitamos aprender a hacerlo. Y además la escritura puede mirar al futuro -un campo estupendo sobre el que animar a los estudiantes a escribir-: ¿qué me veo haciendo o siendo a 10 años vista o a esa edad concreta? La respuesta puede dar pistas adecuadas para acertar en una tarea de asesoramiento.

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

Animar a los estudiantes a escribir es un recurso bastante certero para ayudar a conocerse, salir de la soledad, objetivar problemas y buscarles soluciones, hacer amistades, ganar en paciencia y constancia, etc.²⁷²

Pero para aprender a escribir hay que escribir mucho, escribir despacio, ser constante, corregir lo escrito y, qué duda cabe, la ayuda que supone un profesor animante que destaca no sólo los fallos sino las expresiones felices.

Piénsese por ejemplo en la escritura a través del correo electrónico en la que el factor rapidez es decisivo y conviene estar atentos porque es un medio estupendo de ejercitarse en la escritura.

e) Diseño de materiales educativos hipermedia

Se incide en lo que podríamos llamar la retórica del hipertexto educativo (Carlton, 1988). Distintos autores proponen la conveniencia de tratar temas como la fragmentación de los contenidos, el tamaño de los nodos o el estilo de la composición de los textos, aspectos directamente relacionados con el diseño de la navegación y el interfaz (Santos, 2003).

También se estudian los criterios de eficacia comunicativa en el diseño de este tipo de materiales. Lógicamente, la elección del formato más adecuado para la transmisión de cada tipo de contenidos, así como la manera en que se combinan los formatos utilizados simultáneamente, inciden en la forma en que el estudiante percibe y procesa los contenidos de aprendizaje. La integración multimedia permite incluir en un mismo soporte distintos soportes de información como texto, audio, video, imágenes y animaciones.

5.3 Propuestas de acción e investigación

Nos gustaría destacar algunas propuestas de acción e investigación en este ámbito, reconocibles como tendencias internacionales:

1. Potenciar más la investigación, desde el punto de vista del aprendizaje de los alumnos.
2. Necesidad de insistir en la formación del profesorado, tanto inicial como continua para poder ser artífices del cambio de estilo de docencia que las circunstancias actuales piden, y que es un auténtico reto.
3. La integración curricular de las TIC (cfr. Repáraz, Sobrino y Mir, 2000), los lenguajes de las distintas pantallas entre sí, y de éstas con otros medios de docencia, es una necesidad tanto en la enseñanza presencial, como en la *on line*, como combinada. Aquí se incluiría el interesante punto de la radicalidad de la presencia en el proceso de la formación humana.
4. Suscitar un aprendizaje activo, autorregulado y cooperativo (en colaboración). Probablemente es una de las áreas donde las pantallas pueden colaborar más, precisamente paliando los riesgos en que pueden caer los alumnos de pasividad

²⁷² Como dice Salinas: quien "acaba una carta sabe de sí un poco más de lo que sabía antes; sabe lo que quiere comunicar al otro ser" (1981, 233, *Ensayos completos II*. Madrid, Taurus)

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

y aislamiento. Esto supone un cambio de metodología y de roles en profesores y alumnos.

6. LAS PANTALLAS Y LA FAMILIA

La familia se perfila como un ámbito educativo de especial importancia en el uso y acceso a las pantallas por parte de los jóvenes. En el seno de la comunidad familiar se satisfacen diversas necesidades dedicando tiempo y atención a la amplia oferta de contenidos televisivos, navegando por internet, dedicando tiempo de ocio a los videojuegos, etc. Bajo esta perspectiva, el hogar se configura como un espacio donde el joven accede a las pantallas y también adquiere, por interacción con padres y hermanos, pautas y criterios sobre su uso.

El objetivo de este apartado es analizar estas realidades, atendiendo a tres aspectos. El primero lo constituye la definición de la mediación educativa que pueda darse en el hogar, y su peculiaridad dependiendo del tipo de pantalla. Un segundo aspecto está constituido por las influencias, positivas y negativas, que tiene el uso de estos medios en las relaciones sociales familiares. Por último, se destacarán algunas propuestas de acción e investigación en este ámbito, definidas desde las principales investigaciones internacionales.

6.1 Mediación

a) Definición

El uso de las pantallas en el espacio familiar está tamizado por una serie de factores que, directa o indirectamente, influyen en su acceso y contenido. El poder legítimo para realizar esta mediación depende de su relación con el destinatario, el mensaje o el medio que lo difunde. En este sentido, es posible definir y diferenciar estos factores según los siguientes criterios:

- a. Tipo de correspondencia con alguno de los elementos que configuran la comunicación mediática con la familia. La mediación puede ejercerse sobre la elaboración del mensaje, sobre su difusión en el medio o sobre las condiciones de recepción en el destinatario.
- b. Tipo de influencia. Puede ser directa sobre un programa, anuncio, videojuego, página web, etc., cuando se controla su contenido o se especifican las condiciones de su aparición, mientras que estas mismas medidas afectan de modo indirecto a quien finalmente recibe el mensaje. Asimismo, los padres pueden mediar directamente sobre las oportunidades de acceso de niños y jóvenes hacia los contenidos que aparecen en las pantallas.
- c. Relacionado con lo anterior está el grado de cercanía de los agentes mediadores con respecto al niño o joven destinatario. Las medidas legales sobre la difusión y elaboración de contenidos mantienen una mayor distancia que el control parental sobre la recepción e interpretación del contenido del medio televisivo, por mencionar un ejemplo.
- d. Grado de formalización de la acción mediadora. En este sentido, son formales aquéllas que expresan sus condiciones a través de textos escritos, marco de referencia para verificar su cumplimiento, mientras que en lo que afecta al joven cercanamente, la mediación viene a ser de tipo informal.

En definitiva, la mediación familiar opera en el ámbito primario desde donde el joven entra en contacto con las pantallas. El hogar y sus miembros condicionan el modo de acceso siendo su influencia importante. Este control, si bien no está reglado en la mayoría de los casos y actúa de modo informal, es muy cercano y ejerce una fuerza formativa que le predispone hacia la interpretación de claves en el uso razonable de estas tecnologías.

b) El modelo básico: TV y mediación

La investigación sobre los efectos de la televisión en niños y jóvenes ha considerado siempre a la familia como factor de mediación. Muy tempranamente se intentó tipificar no sólo cuándo ven televisión, sino también cómo ven el medio y con quién (Himmelweit, Oppenheim y Vince, 1958; Lyle y Parker, 1961). La bibliografía generada en torno a esta cuestión sugiere que no es fácil definir qué es ver televisión y menos que es ver televisión en compañía, aunque sí se pueden señalar algunos acuerdos significativos en el conocimiento de las relaciones y mediaciones con niños y jóvenes mientras están frente al televisor.

La primera idea que se debe considerar es que esta influencia de los padres se enmarca dentro del proceso de socialización que toda familia procura a sus hijos. Este proceso de interacción social, en nuestro caso frente al televisor, tiene un contenido y una estructura clara. Como contenido, se pueden considerar las normas y los comportamientos, y como estructura, la articulación de las relaciones familiares en torno a formas de comunicación y vías o modos de ejercer la autoridad (Bree, 1996,110).

La actividad de ver televisión juntos constituye un momento de cierta mediación familiar.²⁷³ Durante esos momentos se realizan actividades variadas y se producen diversas interacciones entre padres e hijos.²⁷⁴ El modo en que se realiza esta medición dependerá de diversas cuestiones. Por ejemplo, el concepto o idea de los efectos que la televisión pueda tener en los niños, influirá en el estilo de control. Los progenitores que creen mayormente en efectos de tipo cognitivo tenderán a un control por mediación, mientras que los padres preocupados por los efectos en la conducta del niño sostendrán un método centrado en la disciplina, en reglas y horarios de acceso al televisor.

También el tipo de comunicación familiar condiciona la mediación que la familia ejerce. En este caso, el modelo más aplicado es el paradigma propuesto por Newcomb y aplicado por Moschis (1985), y Moschis y Moore (1979). Este modelo define la estructura de la comunicación familiar según dos orientaciones: la orientación social y la conceptual.

²⁷³ "Co-viewing is the most frequent mode of media exposure. Field (1987) estimated that children about 5 years of age watched alone 15% of time, were their mothers 27% of the time, with their fathers 18%, and with siblings, friends, and others the remaining time. However, being in the same room together with television may not result in family interaction. Increasingly, co-viewing is seen as a function of heavy viewing rather than an indicator of family interaction. Although parents report interactions with their children about television (Messaris & Saret, 1981) and a number of observational studies describe family interaction during viewing (e.g., Lindlof, 1986), none of this research describes the amount of family interaction while viewing television. It is frequently concluded that parents tend to offer few comments and interpretations when viewing with their children (McLeod et al., 1982), although these conclusions are based on self-report rather than on observation." (Alison, 1990, 215).

²⁷⁴ Diversas investigaciones han descrito actividades como conversar, comer, jugar, dormir, etc. Ver, por ejemplo: Collins, W.S., Sobol, B.L., Westby, S.; "Effects of adult commentary on children's comprehension and inferences about a televised aggressive portrayal"; *Child Development*, 52, pp. 158-163, 1981. Anderson, D.R., Collins, P.; *The impact on children's education: Television's influence on cognitive development*; Washington, DC: US Department of Education, 1988. Los padres pueden también realizar juicios de valor sobre programas y explicar el género y los contenidos a sus hijos (Reid y Frazer, 1980)

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

La orientación social tiene como fin crear relaciones estables y agradables en el hogar. Se educa al niño para que evite controversias. También se le enseña a reprimir sus sentimientos hacia problemas que no le atañen y a evitar juicios que puedan contrariar a sus padres.

La orientación conceptual procura que el niño desarrolle opiniones propias sobre la realidad en un tono positivo. Se trata de que evalúe las alternativas (relación niños-padres) antes de realizar una elección, etc.

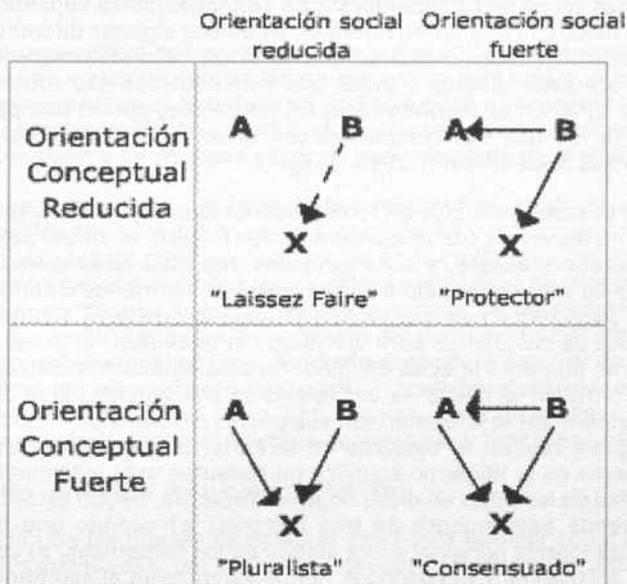
Cruzando estas orientaciones, se definen cuatro modelos de comunicación familiar:

1. *Laissez-faire*: en este modelo ninguna de las dos dimensiones está bien consolidada, por lo que no hay comunicación entre padres e hijos.
2. Protector: la comunicación familiar potencia una armonía social, basada en la obediencia. Se procura evitar que los niños tengan criterio propio para juzgar la realidad.
3. Pluralista: se favorecen las discusiones abiertas, sin insistir en la obediencia a una autoridad establecida. El objetivo es tener como elemento de contraste las opiniones de cada una de las partes.
4. Consensuado: constituye un punto medio entre los anteriores. La familia estimula todos los tipos de comunicación y el desarrollo de ideas, haciéndolo, sin embargo, de modo que permanezcan la jerarquía familiar y la armonía interna.

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

En el siguiente gráfico se muestran los cuatro modelos:

Gráfico: Modelos de comunicación familiar basada en las relaciones procedentes del paradigma ABX de Newcomb.



(Nota: A: el niño; B: el padre o la madre; X: el tema. Las flechas indican las relaciones que se establecen en cada tipo de familia)

Fuente: Reproducido de: Bree (1996, 114).

La función mediadora de los padres entre la televisión y los hijos depende de cuál sea el estilo dominante en una familia. En el primer caso, "Laissez faire", la falta de comunicación conduce a la falta de control sobre el acceso al medio. Frente a esta situación, los jóvenes de familias pluralistas, aún no viendo más televisión que la media, parecen estar mejor informados sobre la cultura televisiva gracias a la mediación que reciben de sus padres (Moschis y Moore, 1979, 359). Por otra parte, el estilo protector supone un mayor control de acceso al medio, pudiéndose dar el caso de una sobreprotección que justifica que, por término medio, esos jóvenes sean más vulnerables a los efectos de la televisión y la publicidad (Moschis, 1985, 898).

Además del estilo de comunicación familiar, en la explicación de la tarea de control de los padres también están presentes otras variables. La edad y el sexo de los progenitores es una de ellas. En este sentido, algunas investigaciones demuestran la distinta función del padre y la madre en esta tarea. En el caso del padre, el control suele realizarse de forma más autoritaria, mientras que la madre tiende a establecer procesos de negociación con sus hijos (Brown, 1974, 184). Asimismo, también influye el nivel educativo y la clase social de la familia como lo demuestra el hecho de que el control sobre los niños de clase social baja es menor (Merlo Flores, Ariagno y Grandval, 1996, 144).

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

Otro grupo de factores o variables que intervienen en el nivel de mediación son las condiciones o características del propio sujeto. Por ejemplo, las madres castigan a los niños con mayor frecuencia por el consumo que hacen de la televisión, mientras que los niños reciben mayor número de reacciones positivas de sus padres ante su conducta frente al televisor (Margoli y Patterson, 1975, 537). La inteligencia de los hijos también ha sido considerada como otro de los factores inherentes a la tarea mediadora de los padres. La acción de los padres sobre niños superdotados o con inteligencia superior, comparada con la realizada sobre niños con inteligencia normal, establece algunas diferencias. En el primer caso, los niños más inteligentes, muestran una conducta televisiva diferente y la mediación de los padres parece estar dirigida a evitar que esta actividad sea contraria al desarrollo intelectual de sus hijos. En el segundo caso, los padres regulan el tiempo de consumo de televisión con el fin de que sea compatible con el desarrollo de otras actividades más provechosas para sus hijos (Bryant, 1990, 318).

El control también se ejerce de forma distinta dependiendo del tipo de programa o contenido. Lógicamente, en el caso de la programación infantil, el control paterno se establece en términos de horario y acceso, y no a través de una mediación estricta ya que el niño suele ver este tipo de programas sólo o en presencia de hermanos o amigos. En el caso de otros contenidos, parece que hay una tendencia general que lleva al niño a acomodar sus propios gustos a los de sus padres para ver juntos la televisión. El grado de acomodación disminuye conforme aumenta la edad del niño. En esta situación incide el valor social que niños y jóvenes confieren al hecho de ver televisión con alguien. El instinto gregario del niño le llevará a preferir ver la televisión con sus padres o hermanos, intentando interactuar con ellos, antes que a realizar el consumo en solitario. Esto significa que la presencia de dos o más televisores en el hogar no significa un consumo más individualizado del medio, sobre todo si la edad de los niños en dicho hogar es reducida. Según estos datos el consumo fragmentado depende básicamente de tres factores: a) cuando uno de los miembros manifiesta un fuerte interés personal sobre alguno de los contenidos, b) cuando la edad del niño supera los 9 ó 10 años, y c) cuando el niño encuentra un aliado familiar para realizar un consumo distinto al preferido por el grupo familiar (García Muñoz, 1997, 67).

Por último, se constata que existe una mayor libertad en el visionado de contenidos televisivos infantiles y juveniles mientras esta actividad no interfiera en las normas establecidas en la vida familiar. Sólo en el caso de contenidos cuyo género es definido por los padres como "terror", "sexo" o "violencia", hay una intervención directa.

Como parte de la mediación paterna del consumo de televisión por parte de niños y jóvenes, también se produce un control de los contenidos publicitarios. Según Robertson, las tres cuestiones fundamentales al analizar ese control son las siguientes (Robertson, 1980, 195):

1. La actitud de los padres hacia la publicidad. Cómo interviene e interfiere el mensaje publicitario en los procesos de interacción familiar.
2. El tipo de mediación que los padres realizan en el visionado de televisión por parte de los hijos. Cómo los padres controlan el tiempo, y los contenidos, y en qué momentos ven la televisión con sus hijos.
3. El número y tipo de peticiones que los hijos realizan y la reacción de los padres.

La primera cuestión, la actitud de los padres hacia la publicidad, ofrece algunas paradojas. La publicidad, al ser una cuestión de trascendencia social, admite o refleja a menudo, actitudes estereotipadas. Nótese, por ejemplo, las diferencias encontradas en una temprana investigación sobre la actitud de los padres hacia la publicidad en general y la publicidad dirigida a los niños. En el primer caso, la actitud es básicamente positiva,²⁷⁵

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

mientras que en el segundo la actitud tiene un componente negativo: sobre una muestra de 615 padres, los resultados fueron un 23% de actitud fuertemente negativa, un 59% negativa, 23% neutra y sólo un 4% positiva. Estas opiniones contrastan con otras opiniones de padres y madres frente a la publicidad, y con la actitud de los jóvenes hacia los mensajes comerciales. Según describe este estudio, los jóvenes parecen tener una opinión más positiva sobre los anuncios, desarrollan valores ligados al materialismo y tienen opiniones menos claras hacia la conveniencia de regular el contenido del mensaje.

Conocida esta actitud de los padres hacia la publicidad, cabe esperar que se dé una fuerte mediación y se ejerza un control férreo del acceso al mensaje. Sin embargo, siendo elevado el porcentaje de tiempo que dedican padres e hijos a ver televisión juntos, el nivel de mediación no es muy grande. Así lo demuestran algunas investigaciones²⁷⁶ o los principios expuestos por Grossbart y Crosby que explican la ausencia de mediación.²⁷⁷

Sin embargo, aunque en el caso de la publicidad no exista el nivel adecuado de mediación, no significa que esta acción carezca de valor. Tal y como muestra Wirman (1983), los padres cuya actividad de mediación se centra en lo cualitativo frente a lo cuantitativo consiguen comunicar mejor a sus hijos la naturaleza y objetivos de la publicidad. Esto lleva a la conclusión de que, cuanto más positiva sea la actitud de los padres ante el televisor, más probable es que se impliquen en la mediación del consumo televisivo de sus hijos, y en concreto, de los contenidos publicitarios. Todo ello dependerá a su vez del resto de factores que se han analizado en este epígrafe: clase social, nivel de educación, edad de los hijos y capacidad cognitiva de los mismos, sexo, etc. Veamos, a continuación, cómo se articula la mediación familiar frente a otras tecnologías posteriores al fenómeno televisivo.

c) Nuevas pantallas y nueva mediación

La irrupción de las nuevas tecnologías en la vida familiar conlleva cambios en las relaciones entre sus miembros y, por supuesto, nuevos retos educativos para los progenitores. Estos retos dependen, en gran parte, de las variables explicadas en el anterior apartado. Sin embargo, la naturaleza propia de las nuevas pantallas, tal como ponen de manifiesto numerosas investigaciones, trae consigo cambios sustanciales en la posibilidad y formas de la mediación educativa por parte de padres y madres. Veamos, a continuación, los principales condicionantes de esta nueva mediación.

En primer lugar, tal como afirma Meyrowitz (1985) la entrada de los nuevos medios en el hogar supone un nuevo escenario en las relaciones de autoridad entre padres e hijos. La experiencia de mediación frente a medios convencionales como la radio o la televisión se basa en la experiencia de los propios padres como miembros desde su infancia de la *Tvgeneration*. Sin embargo, se da la paradoja de que, frente a las nuevas pantallas como

²⁷⁵ Los resultados fueron un 41% opinión favorable hacia la publicidad, un 14% desfavorable, un 34% opinión normal y un 8% indiferente. (Bauer y Greyser, 1988).

²⁷⁶ Greenberg, B.S., Ericson, P.M., Vlahos, M.; *Children's Television Behaviors as Perceived by Mother and Child*; En Rubinstein, E. et al: *Television and Social Behavior*, vol. 4, Washington, D.C., US GPO, pp. 395-409, 1972.

²⁷⁷ "A) Una utilización de los temas de la nutrición y de la salud en las operaciones promocionales y las primas ofrecidas. B) Una minimización de las ambigüedades en el mensaje, las cuales podrían ser discutidas por los padres que se interesan particularmente por los problemas de nutrición. C) Un respeto de los códigos que vehiculan indicaciones de respeto hacia la autoridad de los padres. D) Una utilización importante de la aprobación de personas que son consideradas como figuras de autoridad válidas", citado por Bree, 1996, 116-117.

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

internet, videojuegos, móviles, etc., los jóvenes de la *Netgeneration* van por delante en conocimiento y uso, hecho que sitúa a los progenitores en clara desventaja e, incluso, puede llegar a cuestionar su autoridad para ejercer cualquier mediación. Dicho de otro modo, niños y jóvenes descubren y usan las innovaciones digitales antes que sus padres; son elementos que forman parte de su vida cotidiana y su actitud hacia ellos es mucho más familiar. Por ejemplo, los niños perciben internet o los ordenadores como algo divertido, mientras que los padres consideran estos medios como realidades complejas, vinculadas al estatus social, etc. En definitiva, estas afirmaciones señalan cómo la falta de conocimiento del medio es un primer condicionante –aunque temporal– de la mediación familiar hacia los jóvenes.

En segundo lugar, varias investigaciones ponen de manifiesto cambios en las funciones mediadoras de padres y madres. Sobre los medios tradicionales, gran parte de la labor mediadora recae en la madre, tal como ha manifestado Pasquier (2000) en su estudio de esta cuestión en ocho países europeos. Según este autor, son las madres quienes con mayor frecuencia hablan con sus hijos sobre lecturas, música o programas de televisión. Sin embargo, frente al uso del ordenador, internet, videojuegos o móviles se produce una cierta "segregación" en la labor mediadora de los progenitores. Estas diferencias pueden verse reflejadas en los siguientes cuadros:

Cuadro c.1. Porcentaje de respuesta afirmativa a la pregunta: "¿Te dice tu madre cuándo puedes o no realizar las siguientes actividades?"

	Bélgica	Suiza	Alemania	España	Finlandia	Reino Unido	Israel	Suecia
Ver tv y vídeos	67	44	43	59	35	39	41	30
Llamar por teléfono	33	35	29	51	29	54	33	24
Usar/jugar con el ordenador	39	27	16	46	19	33	29	15
Escuchar música	24	11	5	39	3	18	21	11
Leer libros	9	6	6	36	2	7	14	7
Ns/Nc	0	18	22	12	40	12	28	37

Fuente: Livingstone y Bovill, 2001: 170. Estudio realizado sobre una muestra de 11.000 usuarios de estos medios, y con una edad comprendida entre los 4 y los 16 años.

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

Cuadro c.2. Porcentaje de respuesta afirmativa a la pregunta: "¿Te dice tu padre cuándo puedes o no realizar las siguientes actividades?"

	Bélgica	Suiza	Alemania	España	Finlandia	Reino Unido	Israel	Suecia
Ver tv y vídeos	56	37	30	53	26	33	34	25
Llamar por teléfono	20	26	16	43	21	44	27	19
Usar/jugar con el ordenador	26	30	25	45	15	31	25	15
Escuchar música	16	9	3	34	4	14	21	11
Leer libros	8	5	3	31	1	7	10	6
Ns/Nc	0	20	35	17	57	23	32	45

Fuente: Livingstone y Bovill, 2001:170. Estudio realizado sobre una muestra de 11.000, usuarios de estos medios, y con una edad comprendida entre los 4 y los 16 años.

De estos datos, junto con otras variables aportadas por los autores (clase social, nivel de estudios, número de hermanos, etc.),- se desprenden las siguientes conclusiones:

- Las madres ejercen una mediación superior hacia el uso de los medios por parte de los hijos, salvo en el caso del ordenador.
- Los medios más "controlados" parecen ser la televisión y el teléfono. En esta tarea también se da cierta igualdad en el protagonismo de ambos progenitores. Las cuestiones principales en la labor mediadora se centran en el gasto razonable y la interrupción que el uso del teléfono supone en las tareas escolares o la vida familiar.
- Los padres, sobre todo en el caso de familias con un perfil socioeconómico elevado, usan y conocen mucho mejor que las madres pantallas como el ordenador, internet o los videojuegos. De algún modo, estos medios están más cercanos a la esfera masculina y la labor mediadora -o su posibilidad- recae con mayor fuerza sobre el padre.
- En todos los casos, el control decrece según aumenta la edad de los hijos. Como es lógico, el grupo que exige mayor labor mediadora lo conforman niños de corta edad.

En tercer lugar, es necesario comparar las tendencias en la frecuencia de la labor mediadora de los progenitores con el contenido específico o los principales temas que se tratan en esta actividad educativa. Según Livingstone y Bovill (1999), en sus entrevistas con padres y madres sobre este tema, existe un conocimiento por su parte de problemas como la violencia o el sexo explícito en programas de televisión, videojuegos, internet, etc., pero su actitud es pensar que eso no afecta directamente a sus hijos. De algún modo, se desarrolla en los padres la conciencia de "una tercera persona" con dos claras dimensiones: son los hijos de otros los que se ven afectados por estos problemas, y son otras personas las que deben trabajar para solucionarlos (el poder público, la escuela, etc.). Esta actitud tiene, como consecuencia, que la problemática sobre los contenidos inadecuados esté sólo inscrita en la agenda de agentes públicos y no en la de los padres como educadores. Y

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

también explica el hecho de que el mayor foco de conflicto cotidiano, entre padres, madres e hijos, se centre en el número de horas que dedican a las pantallas, la distorsión que produce esta actividad en el rendimiento escolar, la vida familiar, el sueño, la salud, etc., y no sobre la calidad de los contenidos o su conveniencia. En definitiva, la mediación familiar se basa, en gran medida, sobre el "cuánto" y abandona el objetivo de trazar criterios sobre el "qué", y termina centrándose exclusivamente en la resolución de conflictos derivados de la competencia entre distintas actividades.

Por último, las características peculiares de nuevas y viejas pantallas suponen ciertos reajustes en las relaciones familiares y en la tarea educativa de los progenitores. Como se ha descrito, el modelo clásico de mediación se basa en el consumo familiar de la televisión, considerada como "la gran pantalla". A este medio se le dedica, todavía, la mayor parte del tiempo y su uso implica un grado elevado de interacción entre los miembros del hogar. Dicho de otro modo, la vida familiar sigue girando en torno al televisor y ofrece momentos de visionado conjunto y temas de conversación comunes. En el otro extremo se sitúan nuevas pantallas cuyas condiciones de uso son notablemente distintas al caso anterior. Los ordenadores o las videoconsolas son normalmente utilizadas en diferentes lugares: la mayoría de los niños utilizan internet fuera del hogar (en la escuela, en cibercafés, etc.), consumen juegos electrónicos en casa de sus amigos, etc. En definitiva, estos medios parecen estar mucho más relacionados con la relación social entre iguales que con la vida familiar, y la mediación debe asumir su condición de multiacceso y uso personalizado.

6.2 TIC y relaciones familiares: valoraciones de jóvenes, profesores y padres

Hasta aquí hemos descrito la relación entre el papel de los progenitores como mediadores en el uso de las pantallas y las formas que esta tarea adopta, atendiendo a las peculiaridades del medio y de los jóvenes usuarios. Como es lógico, aunque la mediación tenga principios y objetivos generales, se aplica siempre sobre situaciones muy concretas, provocadas por la influencia de las pantallas en la vida familiar de los jóvenes. En definitiva, conocer los problemas, conflictos y oportunidades que suscita esta cuestión en la vida cotidiana de los hogares permite trazar los puntos fundamentales en la agenda educativa de los progenitores, en su tarea mediadora. Veamos, a continuación, algunas de estas cuestiones tomando como punto de referencia el estudio cualitativo realizado por Naval, Bringué y Sádaba (en prensa).

En primer lugar, existe una cierta conciencia entre los jóvenes y sus progenitores sobre los problemas que genera el uso de las pantallas en las relaciones familiares. Según los jóvenes, dichos conflictos radican en el tiempo que les dedican, el coste que tiene esta actividad o la posible desatención que supone hacia otras obligaciones, familiares o escolares. Junto a esto, aparece clara la opinión de que esta falta de comprensión por parte de los padres proviene, generalmente, de su falta de conocimiento de las nuevas tecnologías.²⁷⁸

Desde el punto de vista de los padres, coinciden con sus hijos en la definición de estos conflictos y reconocen su "desventaja tecnológica" frente a estos medios.²⁷⁹ También manifiestan su preocupación hacia posibles cambios de carácter y reconocen la dificultad que encuentran para establecer medidas educativas, precisamente por el carácter de uso

²⁷⁸ "Muchos padres desconocen lo que es internet. Mejor no les enseñas por si se enganchan y te lo van a quitar" (Chicos).

²⁷⁹ "La informática ha desbordado el orden familiar porque tienes que ganar al ordenador, conocer internet y eso da lugar a descontrolar el orden, el horario... hasta las dos o tres de la madrugada que se quedan" (Padres).

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

individual que tienen algunas pantallas y el hecho de que su acceso sea universal, sin estar restringido primariamente al ámbito familiar.²⁸⁰

Como contrapunto a estas opiniones negativas, los padres reconocen como principal ventaja del uso de estas pantallas por parte de sus hijos el hecho de que les mantengan más tiempo en casa y así les pueden controlar mejor. De algún modo, renuncian a establecer medidas sobre el uso o los contenidos y asumen, como beneficio y con cierto grado de culpabilidad, el que esta actividad desplace a otras –salidas nocturnas, etc.- de mucho más difícil control.²⁸¹

En segundo lugar, es interesante la percepción de progenitores e hijos sobre los potenciales efectos nocivos de las pantallas. Sin duda, al expresar estos problemas ambos públicos están trazando sus necesidades y objetivos educativos emergentes en este ámbito.

El cuadro 2.2.1 recoge la definición en el caso del teléfono móvil sobre uso correcto, incorrecto y adictivo por parte de usuarios –jóvenes- y mediadores –padres y profesores-. Para el primer grupo, las principales ventajas de esta pantalla se definen desde la posibilidad de estar en estrecho contacto con los amigos, el envío de mensajes, la atención de urgencias, la relación con el novio o novia, la mayor privacidad en las conversaciones, el uso como despertador, etc. El contrapunto lo constituyen aspectos como: el gasto económico, los problemas de cobertura, el estar permanentemente localizable, el empobrecimiento del lenguaje o aspectos más complejos como la adicción y dependencia, o la imposibilidad de estudiar mientras el móvil está encendido. Por último, también destacan como problema los efectos que pueda tener para la salud el uso del teléfono móvil.

En cierto modo, los padres vuelven a coincidir con sus hijos en las ventajas y desventajas de esta tecnología, si bien inciden en que su punto más positivo consiste en la posibilidad de tener localizables a sus hijos, y el más negativo es la dependencia, la falta de concentración y el empobrecimiento del idioma.

²⁸⁰ "Están como más agresivos porque no te contestan, no te oyen, están tan metidos en el juego. Como no te oye le gritas y te contesta mal" (Padres). "Cuando llamaban por teléfono se cortaba la conexión y el hijo se enfadaba, impedía que llamara la gente porque se cortaba la conexión cuando buscaba información para trabajos" (Padres). "No hacían vida familiar al principio por la novedad, no participaba en nada" (Padres). "Les impones un horario, por ejemplo hasta las 23:00 horas pero no lo cumplen y es una lucha continua" (Padres). "El móvil lo puedes controlar si es con tarjeta pero internet difícil porque se mete en su habitación y no sabes qué hacen" (Padres). "Tenía broncas continuamente por el tiempo, porque se metía donde no debía... y se quitó" (Padres). "¿Dónde vas a poner el ordenador, en el salón?, estarías tirándote los trastos continuamente porque no dejas escuchar por la tele" (Padres).

²⁸¹ "Lo tienes ahí metido en la habitación, no me da guerra, está entretenido..." (Padres). "Hay muchas familias que trabajan padre y madre y es muy cómodo que los niños tengan internet y videojuegos porque el niño está entretenido, está sin compañía pero no se entera" (Padres). "A veces sirve para que se entretengan, no metan ruido y dejen en paz a los padres. Además algo aprenden y mientras no tienes que jugar con ellos. Igual nos aprovechamos" (Padres).

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

Cuadro 2.2.1. Definición de uso correcto, incorrecto y adictivo del teléfono móvil.

	Jóvenes	Padres	Profesores
Uso correcto	"Llamar o mandar un mensaje cuando lo necesitas" "Los que lo utilizan por motivo de trabajo"	"Una emergencia" "Al principio era el ejecutivo el que lo llevaba para trabajar, para algo útil"	"Llamar cuando es necesario"
Uso incorrecto	"Llamar o mandar continuamente mensajes por tonterías"	"El que hacen los jóvenes"	"Utilizar el teléfono para jugar"
Uso adictivo	"Estar llamando todo el día"	"Estar a todas horas con el móvil en la mano"	"No disfrutar de ver cosas en los viajes por estar mirando al móvil"

En cuanto al uso del ordenador e internet, para los jóvenes existen peligros como problemas de vista, de espalda o virus informáticos. Frente a casos de adicción o aislamiento creen que pueden evitarse siempre que se controle el tiempo de uso y que esta actividad no desplace la habitual relación social con los iguales. Además, reconocen que, en el caso de usos desviados de estas pantallas, este comportamiento es un síntoma de otros problemas más graves y nunca su causa.²⁸²

Por otro lado, la definición de uso correcto aparece vinculada exclusivamente a actividades de ocio, mientras que los padres identifican el deber ser de estas pantallas con su aprovechamiento para la realización de tareas escolares (ver cuadro d. 2). Los principales problemas, para este grupo, tienen que ver con cuestiones de salud y horario. Tal como hemos dicho anteriormente, en este punto se da una coincidencia clara con otros estudios europeos: el valor o pertinencia de los contenidos no aparece fijado, como tema importante, en la agenda educativa de los progenitores a este respecto.

²⁸² "Se agrava el problema cuando la persona es tímida e individualista pero si es normal no creo que cree más individualismo porque el ordenador no aporta las risas de los amigos" (Chicos). "Era tímido, todo el día en internet, tuvo tratamiento médico, renunció al trabajo, dejó los deportes... facturas muy caras" (Chicas).

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

Cuadro d.2. Definición de uso correcto, incorrecto y adictivo del ordenador e internet

	Jóvenes	Padres	Profesores
Uso correcto	"Debe ser usado para las horas muertas, pero no anteponerlo a tus amigos" "Marcar un tiempo y cumplirlo"	"Para hacer trabajos y usarlo cuando no tienen otra cosa que hacer"	"Usar para buscar información y tiempo de ocio limitado"
Uso incorrecto	"Estar todo el día conectado"	"Mucho tiempo jugando"	"Estar demasiado tiempo, visitar páginas no apropiadas"
Uso adictivo	"Dejar de salir con los colegas" "No salir de noche por estar en internet"	"Estar un niño hasta las tres de la madrugada"	"Dejar de hacer otras cosas y que por eso dejen de salir con sus amigos"

6.3 Propuestas de acción e investigación

Por último, trazamos algunas líneas de acción y estudio, expresadas desde la investigación internacional en este ámbito.

1. Potenciar más la investigación sobre la influencia, en la mediación familiar, de variables como: el nivel socioeconómico, el grado de penetración de las TIC en los hogares, el sexo o la educación en familias monoparentales.
2. Diagnosticar las causas y consecuencias de la actual fractura digital. Junto a esto, diseñar políticas reales para una integración universal de las TIC en los hogares.
3. Diseñar planes de acción para la formación de los progenitores en el uso de las TIC.
4. Diseñar experiencias para una mayor integración del uso de las TIC en las relaciones familiares. Aprovechar la ventaja tecnológica de los jóvenes para su mayor participación en la vida familiar y como fuente de aprendizaje para el resto de los miembros del hogar.
5. Investigar y definir las cuestiones fundamentales que deben incluirse en la agenda educativa de los padres, en su tarea mediadora frente a las TIC. Avanzar en el diseño de medidas para facilitar esta labor educativa, en el seno de las familias.
6. Establecer cauces de acción y diálogo entre escuela y familia para alcanzar una mayor efectividad en su necesaria cooperación educativa.

7. LAS PANTALLAS EN LAS RELACIONES CON SUS IGUALES, EL JUEGO Y LA AMISTAD

El tercer ámbito de análisis sobre la influencia de las pantallas en la vida de los jóvenes es el de las relaciones con sus iguales, la amistad y el juego. Al hablar de la cultura de la interacción se han aportado datos sobre la gran importancia que tiene para el grupo de edad estudiado el factor "estar con los amigos". También el juego se convierte en algo distinto para el adolescente que para el niño, ya que a través de él busca también expresar su propia búsqueda de identidad.

Una de las actividades que hoy se relacionan con el aprendizaje prosocial es el juego socializado. Efectivamente, por medio del juego los participantes aprenden a controlar sus impulsos y sentimientos, a esperar turnos, a contar con los demás, a darse normas y cumplirlas, ya que, si no, se ven excluidos; en definitiva, a comportarse socialmente. Pero el juego que produce este aprendizaje prosocial debe ser un juego entre iguales. Sin embargo, las posibilidades de realizarlo en la sociedad actual son, para muchos, escasas. Y las oportunidades que abren las redes de telecomunicaciones son inmensas en este sentido. El juego socializado es la actividad más importante en la vida de un niño y, aunque no esté ausente de riesgo, a través de él se sienten felices y aprenden de forma natural a imaginar, vivir y confiar en sí mismos y en los demás.

El juego simbólico y el juego de ficción en edades más avanzadas, en los que intervienen la ficción de estados mentales, permiten a los niños ir comprendiendo a los demás. Este tipo de juego de ficción o simulación es fundamental para "penetrar" en los deseos, creencias y sentimientos que las otras personas tienen y aprender a guiar sus conductas. A través del juego se puede desarrollar una concepción de los estados mentales que permite experimentar el mundo social y comprender los estados mentales de los demás. El juego de ficción implica la capacidad de poder actuar temporalmente, como si algo que es falso fuera verdadero. Les permite experimentar, establecer normas y percibir sentimientos de agrado o frustración ante el seguimiento y la transgresión de las mismas. Esto se puede hacer con gran facilidad a través de los videojuegos, donde el adolescente adopta una personalidad determinada, y también a través de las charlas en línea en la red, donde es habitual adoptar diferentes personalidades.

Hay estudios que postulan que la exposición continuada a la televisión, sin embargo, no proporciona todas estas posibilidades de experimentación y aprendizaje que el juego aporta de una forma natural. De acuerdo con estas líneas de investigación, no es de extrañar que el alto consumo de televisión *prescriba* conductas más asociales que, finalmente, también les separan de los demás.

Dos son los usos de las pantallas preferidos por los jóvenes: el juego y la relación con sus iguales, sus amigos. Mientras los videojuegos y los juegos en red a través de internet cumplen una función más lúdica, el teléfono móvil y el resto de aplicaciones de internet tienen una vertiente más comunicativa. Ahora bien, es innegable que la propia comunicación a través de la red, en chats y foros, se convierte en un juego para los adolescentes²⁸³. La televisión, otra de las pantallas atendidas, es un medio para el

²⁸³ En este sentido parece especialmente reveladora esta cita del estudio de la FAD, que puede explicar a la perfección el comportamiento de muchos jóvenes en sus conversaciones online en la red, concebidas como un juego: "El carácter voluntario y libre del juego nos conduce directamente a otra de sus características fundamentales: la finalidad del juego está en sí mismo (Huizinga, 1996). Es el proceso del propio juego y no el producto final lo que verdaderamente interesa. "Cuando una persona juega (de forma libre, voluntaria y espontánea), no persigue ninguna finalidad particular. Sólo desea jugar" (López Matallana, 1993)" (FAD, Rodríguez, 2002, 4).

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

entretenimiento y el deleite, pero no puede ser considerada propiamente como un juego, porque raramente exige la involucración personal del que la contempla.

7.1 Las pantallas y el juego

Quizá la pantalla que más se asocia con el juego, también porque su propio nombre la define como tal, es la de los videojuegos, aunque cada vez se hacen más patentes las preferencias de los adolescentes por los juegos electrónicos.

El sector de los videojuegos en España crece notablemente, y también el número de usuarios de videojuegos on line. Son los chicos de esta edad los que más los utilizan mientras que las chicas son consumidoras notables de chats y conversaciones en línea. De acuerdo con el estudio realizado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD, Rodríguez, 2002) el perfil del usuario de videojuego responde a un joven (de entre 14 a 24 años), urbano, de clase social media-alta. Y los sujetos que más juegan a los videojuegos (los *heavy-users*) son principalmente los adolescentes, y a medida que avanza la edad, la práctica de esta actividad desciende. Respecto a cómo se usan los videojuegos, también hay diferencias entre chicas y chicos, especialmente en lo que se refiere a la frecuencia y duración del juego, siendo una vez más los hombres quienes más juegan, y en lo que respecta a las preferencias temáticas: los chicos se inclinan por los juegos de acción y violencia. El propio estudio de la FAD atribuye la menor preferencia de las mujeres por los videojuegos a que la propia industria está orientada a satisfacer más las inquietudes de los chicos que las de las chicas en lo que a contenido se refiere.

7.2 El modelo de usos y gratificaciones

Podemos analizar y clasificar las pantallas en función de las necesidades que cubren. Así, mientras que la televisión y los videojuegos satisfacen la necesidad de entretenimiento (aunque los videojuegos exigen una actitud radicalmente distinta al mero visionado de televisión), internet y los móviles, además de entretener constituyen un medio de comunicación que sirve también para el establecimiento de relaciones sociales. Y habitualmente son las relaciones con sus iguales las que acaparan su uso. Es interesante constatar que si bien la razón que los jóvenes suelen dar a sus padres para conseguir, por ejemplo, un teléfono móvil, es que les permitirá estar en contacto con ellos, la experiencia demuestra que los jóvenes utilizan los móviles para evadirse del control paterno mientras están con sus amigos (Taylor y Harper, 2002).

A este respecto, y centrándonos en la cuestión que nos ocupa -el impacto de las pantallas en las relaciones de los jóvenes con sus iguales-, es pertinente recordar la teoría de la comunicación sobre usos y gratificaciones. Esta teoría reconoce que la conducta de la audiencia respecto a los medios se explica a partir de las necesidades e intereses del individuo. "Los modelos para la investigación de las gratificaciones -explican McQuail y Windahl (1989, 149)- incluyen frecuentemente motivos para satisfacer las necesidades y alternativas funcionales para colmarlas. Por lo que se refiere a estas últimas, un determinado tipo de consumo de los medios puede ser una alternativa funcional a otros tipos de actividad cultural".

Es decir: el hecho de que los jóvenes estén utilizando las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, y los lenguajes que éstas ponen a su disposición para establecer y fortalecer las relaciones con sus iguales, no se debe a que antes no estuvieran interesados en relacionarse, sino más bien a que han encontrado en estas tecnologías un modo más funcional de hacerlo.

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

Esta misma opinión comparten Taylor y Harper (2002, 3), cuando afirman que "los teléfonos móviles proporcionan un medio a través del cual los jóvenes sustentan y refuerzan sus relaciones sociales. (...) Postulamos que aunque los mensajes de texto y el intercambio de móviles, pueden ser fenómenos novedosos, constituyen una manifestación y un reflejo de unas necesidades profundamente arraigadas en este tipo de relaciones sociales, necesidades que tienen que ver con sistemas de reciprocidad y solidaridad social"²⁸⁴.

Si bien el uso de las pantallas no responde a nuevas necesidades, es cierto también que algunas de ellas, como internet por ejemplo, están comenzando a cubrir necesidades antes satisfechas por otras pantallas: es lo que se denomina teoría del desplazamiento. El entretenimiento en el hogar estaba tradicionalmente ligado a la televisión. La entrada de los videojuegos primero, y de ordenadores y de internet después, ha ampliado la oferta de posibilidades de entretenimiento para los jóvenes, sin separarlos en muchos casos de su interés por mantener y afianzar sus relaciones sociales. Internet está también satisfaciendo necesidades no cubiertas por otros medios, como la búsqueda de información personalizada, la comunicación interpersonal instantánea, la comunicación de uno-a-muchos (listas de correo), o de muchos-a-muchos (foros), actividades de correo electrónico, etc. (Portilla, 2003). Es decir, que no se está produciendo un efecto de desplazamiento al uso (Adoni y Nossek, 2001).

Móviles, videojuegos, internet, etc., constituyen nuevos modos de juego y relación y también nuevos espacios (virtuales) para estas actividades esenciales para los jóvenes. Un breve repaso a las opiniones de los públicos implicados permitirá definir con más claridad las líneas futuras de actuación.

7.3 TIC y relaciones sociales: valoraciones de jóvenes, profesores y padres

De acuerdo con el estudio realizado para el Instituto Navarro de Deporte y Juventud (Naval, Bringué y Sádaba, en prensa), en opinión de los chicos y chicas de 15 a 18 años las nuevas tecnologías ayudan a relacionarse con los amigos. El hecho de dedicar más tiempo a estas tecnologías no supone, para ellos, quitar tiempo a estar con sus amigos. De hecho, reconocen que en muchos casos sirve para seguir en contacto una vez que la presencia no es posible (chatear por la noche, enviar mensajes durante el tiempo de estudio, etc.). También reconocen que en el caso de internet puede haber casos de mayor dependencia y conocen casos de aislamiento producidos por un uso inmoderado de estas tecnologías.

Los padres y profesores sí que consideran que las TIC, al permitir a los jóvenes seguir en contacto con sus amigos desde casa, pueden conducir a estilos de vida más individualistas. Pero apoyan la idea de que siguen dedicando el mismo tiempo o incluso más (aunque no sea contacto presencial) a sus amigos ya que están todo el día comunicados con mensajes y llamadas *perdidas*.

²⁸⁴ "We will claim that mobile phones provide a medium through which young people can sustain and invigorate their social networks.(...) We will argue that although texting and mobile phone sharing may be new phenomena, they are a manifestation and a *reflection of deeply routed needs in these social relationships, needs* that have to do with systems of reciprocity and social solidarity".

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

El teléfono móvil es el instrumento fundamental de comunicación para este grupo de edad; es un elemento que potencia las relaciones²⁸⁵, permite más intimidad a la hora de hablar con los amigos y facilita manifestarse de un modo más extrovertido²⁸⁶.

Sin embargo, los jóvenes son conscientes de las limitaciones y los problemas de la falta de contacto visual, por un lado²⁸⁷ –el lenguaje corporal–, y del hecho de que los mensajes enviados por teléfono móvil o por internet, queden por escrito. En una expresión especialmente afortunada, Taylor y Harper (2002) apuntan que un mensaje de texto supone hacer "concreto un sentimiento" (*makes feeling concrete*)²⁸⁸.

Además de interactuar a través del teléfono móvil o de internet, los jóvenes utilizan estas pantallas para establecer las pautas de su comportamiento social, estableciendo citas y lugares de encuentro. De hecho, reconocen que carecer de este dispositivo puede ocasionarles cierto aislamiento, y quedar fuera de los planes del círculo de amigos. En el transcurso de la investigación, se propuso a los jóvenes realizar el siguiente experimento: permanecer 24 horas sin el teléfono móvil, y después de este periodo volver a participar en una sesión de discusión. Ningún joven accedió, tan sólo algunos chicos indicaron que para ellos internet era el modo de estar en contacto, y estaban dispuestos a prescindir del móvil. La principal razón aducida fue que no querían quedar desconectados de amigos, del novio o la novia²⁸⁹.

Internet ayuda a los jóvenes a mantener más contacto con sus amigos y también a hacer nuevas amistades. Tanto jóvenes como padres y educadores achacan a internet una influencia más negativa que otras nuevas tecnologías debido al tiempo que se le dedica y que por lo tanto puede influir en el tiempo presencial dedicado a los amigos.

El principal uso de internet, además de los juegos, es para mantener contacto con los amigos que tienen y a los que conocen personalmente; facilita a las personas tímidas expresar sus ideas y a intercambiar información sobre programas y páginas visitadas; sirve como tema de conversación con los amigos. Como aspectos negativos los jóvenes destacan la frialdad del medio y las mentiras potenciadas por el anonimato.

Los jóvenes tienen amigos virtuales pero son considerados como una diversión, y no se les toma muy en serio hasta que se les conoce personalmente. Son conscientes de que en el chat se miente mucho porque ellos son los primeros en hacerlo, como si fuera un

²⁸⁵ "Con el móvil les dedicas más tiempo con los mensajes, incluso entre semana cuando no puedes quedar" (Chicos).

²⁸⁶ "También influye si conoces a alguien nuevo y tiene móvil te resulta más fácil conocerle que no a otro que no tiene, te ayuda a coger confianza" (Chicas).

²⁸⁷ "Los mensajes a veces se pueden interpretar mal, no sabes en qué tono de voz te lo envían y más al estar abreviado" (Chicas).

²⁸⁸ "Alguien puede guardar mensajes íntimos y puede enseñarlos, alguno puede ser indiscreto" (Chicas).

²⁸⁹ "A mí me matas, mi novia me mata" (Chicos). "Si avisara antes... igual, así de repente no" (Chicos). "Me tengo que comunicar" (Chicas). "Me comunico con un chico y es el único modo de comunicarme con él" (Chicas). "No sabría si me llaman, se pueden enfadar si no contesto un mensaje, no podría quedar" (Chicas).

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

juego. No se llega a profundizar con los amigos virtuales y para ello es muy importante quedar, para poder empezar una amistad verdadera²⁹⁰.

Los amigos virtuales no son motivo de preocupación de los padres ni educadores, creen que los jóvenes son conscientes de que es un juego donde se miente y que por ello no se lo toman en serio²⁹¹. Consideran que es un medio frío para poder entablar verdaderas amistades²⁹² pero se interesan por saber con quién se comunican.

7.4 Puntos destacables desde la perspectiva de la investigación

Hay dos líneas básicas en la investigación sobre este tema más allá de los esfuerzos meramente cuantificadores. Por un lado están los estudios dirigidos a identificar los efectos nocivos que el uso de estas tecnologías pueden ocasionar en los adolescentes. Cabe apuntar la labor de los medios de comunicación en difundir en gran medida los aspectos negativos de estos medios –fraudes, engaños, peligros- y en generar un clima de alarma social que justifica en cierto modo esta preocupación.

Los estudios de la Fundación de Ayuda a la Drogadicción, por ejemplo, más allá de ser interesantes y necesarios, son una muestra de esta actitud de precaución. De entrada, se considera a los videojuegos como un elemento que puede generar adicción en los adolescentes. Si bien aparecen otras investigaciones que desvinculan las conductas desviadas, y en algunos casos patológicas, de los instrumentos concretos (Tejeiro, 2002), es cierto que en principio la culpa de los problemas recae sobre los medios. Algo similar ocurre con internet, de la que se habla con más frecuencia sobre sus riesgos y peligros que sobre las posibles ventajas que se pueden extraer de su buen uso.

La otra línea de investigación relevante es la que atiende al impacto que determinadas tecnologías tienen en la vida de los jóvenes: cómo se modifican sus pautas de comportamiento, cómo se relacionan con las pantallas. Desde el momento en que se reconoce la superioridad tecnológica de los jóvenes sobre sus padres y profesores, es especialmente importante analizar cómo el uso de la tecnología modifica su concepción de las relaciones sociales y del mundo que les rodea. A esta línea, además del estudio de Taylor y Harper (2001), de Ling (2000), Eldridge (2001), con un enfoque más sociológico, se pueden añadir los desarrollados por Naval, Lara, Portilla y Sádaba (2002), y Naval, Bringué y Sádaba (en prensa).

Fuera de estos ámbitos se encuentran contribuciones curiosas al tiempo que reveladoras: el *British Medical Journal* (2000) publicó los resultados de un estudio donde se relaciona el incremento de la posesión del teléfono móvil entre los jóvenes con la caída del

²⁹⁰ "Hablas de menos cosas porque no hay confianza ni seguridad de que no te está mintiendo si no le conoces. ¿Qué vas a preguntar a una persona que no conoces? Yo le puedo decir hola, qué tal, años... y ya está. Pero luego se me acaba el tema y no tengo de qué hablar" (Chicos). "Con los amigos de siempre son con los que más hablas por internet porque les conoces físicamente y te fías" (Chicos). "Difícil conocer una buena persona, no cuentas problemas a quien no conoces, necesitas tiempo para que sea amigo de verdad" (Chicas).

²⁹¹ "Tienen amigos virtuales pero cuando los conocen se llevan desilusiones" (Padres). "Internet fomenta el engaño, lo posibilita, se miente, se dan características que no son reales. Mienten mucho, es como un juego para ellos" (Padres).

²⁹² "Amistad no, el roce es el día a día. Lo enfocan más como un juego, no se lo toman muy en serio por las mentiras" (Chicas).

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

consumo de tabaco: el teléfono móvil está sustituyendo al tabaco como símbolo de status y posición en un grupo.

En otro orden de cosas, es igualmente interesante el esfuerzo realizado por el equipo de Paul Fleming en Barcelona Virtual, Generación Digital²⁹³, que ha acuñado el concepto de "ciberesfera", entendida como "aquel círculo invisible dentro del cual la Generación Digital se escuda. Armados con medios hiperpersonalizados como el móvil y e-mail, los adolescentes deciden qué mensajes entran, y cuáles no." El objetivo de esta línea de trabajo es encontrar el modo efectivo de comunicarse con los jóvenes teniendo en cuenta que el uso de la tecnología les hace rechazar los mensajes tradicionales (unidireccionales) mientras que aceptan de buen grado aquellos que admiten la interacción.

7.5 Propuestas de acción e investigación

Al igual que en los capítulos anteriores, se recogen ahora ideas para el futuro de la investigación en este tema:

1. Potenciar los estudios sobre el carácter interactivo de las pantallas, en lugar de continuar con una visión unidireccional de los medios.
2. Continuar con las líneas ya abiertas para conocer con detalle cómo los lenguajes de estas pantallas están conformando nuevas actitudes y nuevos espacios para el juego y la relación.
3. Mejorar la formación de padres y profesores tanto en el uso de la tecnología como en la comprensión del fenómeno interactivo.
4. Impulsar el desarrollo de materiales interactivos para su uso lúdico y docente, que realmente respeten el desarrollo integral de los jóvenes.
5. Reflexionar sobre modos de involucrar a los jóvenes en la formación de otras personas.

²⁹³ www.bvirtual.com

CONCLUSIÓN

A la luz de esta ponencia, y como se ha puesto especialmente de manifiesto al hilo de la lectura del apartado III, es evidente que son muchos los retos educativos que tenemos planteados fruto del impacto de los lenguajes de las pantallas en las relaciones sociales de los jóvenes.

Se han ido enumerando líneas en las que seguir trabajando con más extensión y profundidad en el ámbito escolar, familiar y en las relaciones de amistad y juego –con sus iguales-. Líneas en las que es nuestra intención continuar investigando y que animen a quienes tengan interés en ellas, para suscitar un trabajo en colaboración.

BIBLIOGRAFÍA

- ADONI, H., NOSSEK, H. (2001) The new media consumer: media convergence and the displacement effect, *European Journal of Communication Research*, marzo, 59-83.
- ALISON, A. (1990) Television and Family Interaction, en BRYANT, J. (Ed.), *Television and the American Family*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- ANDERSON, D.R., COLLINS, P. (1988) *The impact on children's education: Television's influence on cognitive development*, US Department of Education, Washington, DC.
- ARISTÓTELES, *Política*, ed. bilingüe y traducción de J. Marías y M. Araujo, Instituto de Estudios Políticos, Madrid (1971).
- ARISTÓTELES, *Retórica*, ed. bilingüe y traducción y notas de A. Tovar, Instituto de Estudios Políticos, Madrid (1970).
- AUSTIN, J.L. (1971) *Palabras y acciones: cómo hacer cosas con palabras*, Paidós, Buenos Aires.
- BAKER, B. (1995) Changing Technologies, documento de trabajo, Boston University.
- BALL-ROKEACH, S. J., KATHLEEN K. R. (1988) Monologue, dialogue, and telelog. Comparing an Emergent Form of Communication with Traditional Forms, en R. P. HAWKINS, J. M. WIERMANN and PINGREE, S. *Advancing Communication Science: Merging Mass and Interpersonal Processes*, Sage, Beverly Hills, CA, USA, vol. 16, 135-161.
- BANER, R.A., GREYVER, S.A. (1988) *Advertising in America: The Consumer View*, Harvard Business School, Boston.
- BARRIUSO, E. (1980) Apuntes en torno a una pragmática del diálogo, *Anuario filosófico*, XIII-1, 135-142.
- BERLO, D. K. (1961) *The process of communication: an introduction to theory and practice*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- BETTETINI, G. (1996) *L'Audiovísivo. Dal cinema ai nuovi media*, Bompiani, Milano.
- BOLLNOW, O.F. (1974) *Lenguaje y Educación*, Ed. Sur, Buenos Aires.
- BRÉE, J. (1995) *Los niños, el consumo y el marketing*, Paidós, Barcelona.
- BRITISH MEDICAL JOURNAL (2000) Decline in teenage smoking with rise in mobile phone ownership, *hypothesis*, volume 321, 4 November 2000, 1155.
- BROWN, R. (1976) *Children and television*, Cassell & Collier Macmillan Publishers Ltd., London.
- BRYANT, J. (1990) *Television and the american family*, L. Erlbaum Associates., Hillsdale, N.J.
- CASTELLS, P., BOFARULL, I. (2002) *Engachados a las pantallas*, Planeta, Barcelona.
- COLLINS, W.S., SOBOL, B.L., WESTBY, S. (1981) Effects of adult commentary on children's comprehension and inferences about a televised aggressive portrayal, *Child Development*, 52, 158-163.
- ECHEVERRÍA, J. (2000) *Un mundo virtual*, Plaza y Janés, Barcelona.
- ELDRIDGE, M. (2001) A Study of Teenagers and SMS, en *Proceedings of Mobile Futures Workshop, CHI 2001*. Seattle, WA, 31 March - 5 April.
- ELLUL, J. (1983) *La palabra humillada*, SM, Madrid.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1977) "Yo ideal": *Aproximación experimental a la mentalidad adolescente*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- GARCÍA MUÑOZ, N. (1997) Los hábitos del niño frente al televisor en el hogar, *Zer, Revista de Estudios de Comunicación*, 3, 67-70.
- GREENBERG, B.S., ERICSON, P.M., VLAHOS, M. (1972) Children's Television Behaviors as Perceived by Mother and Child, en RUBINSTEIN, E. et al, *Television and Social Behavior*, vol. 4, US GPO, Washington, D.C, 395-409.
- GROS, B. (1998) *Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento*, Desclée De Brouwer, Bilbao.
- HANSSEN, L., JANKOWSKI, N.W., ETIENNE, R. (1996) *Interactivity from the Perspective of Communication Studies*, in JANKOWSKI, N. W., HANSSEN, L. *The Contours of Multimedia*, University of Luton Press, Luton, 61-73.
- HOLTZ-BONNEAU, F. (1986) *La imagen y el ordenador*, Fundesco-Tecnos, Madrid.

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

- INGLEHART, R. (1991) *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*, CIS, Madrid.
- JONASSEN, D. (1995) Computers as Cognitive Tools. Learning with Technology, *Journal Computers in Higher Education*, 6/ 2, 40-73.
- JONASSEN, D. (1996), *Computers in the Classroom: mindtools for critical thinking*, Englewood Cliffs, Merrill.
- JONASSEN, D. (2000), *Computers as mindtools for schools: engaging critical thinking*, Prentice Hill, New Jersey.
- JONASSEN, D., CARR C. AND YUEH, H. (1995) Computers as Mindtools for Engaging Learners in Critical Thinking, *TechTrends*, 43 (2), 24-32.
- JOYANES, L. (1997) *Cibersociedad. Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*, Mc Graw- Hill / Interamericana España, Madrid.
- KOERNER, S.L, ERNST, D., JENKINKS, H., CHISHOLM, A. (2002) Pathways to Measuring Consumer Behavior in an Age of Media Convergence, *Paper presented at the ESOMAR Conference*, Cannes.
- LAURILLARD, D. (2002) *Rethinking University Teaching. A conversational framework for the effective use of learning technologies*, 2nd edition, Routledge/Falmer, London and New York.
- LING, R. (2000) Norwegian Teens, Mobile Telephony and Text Messages (Report No. 2-2000). *Technical Newsletter* from Telenor Research and Development, Oslo.
- LIVINGSTONE, S., BOVILL, M. (2001) *Children and Their Changing Media Environment. A European Comparative Study*, Lawrence Erlbaum Ass., New Jersey.
- MACALUSO, E., FRITH, C., DRIVER, J. (2000) Modulation of Human Visual Cortex by Crossmodal Spatial Attention, *Science*, 289, 1206-1208.
- MCQUAIL, D., WINDHAHL, S. (1989) *Modelos para el estudio de la comunicación colectiva*, EUNSA, Pamplona.
- MERLO, T., ARIAGNO, C., GRANDVAL, M. (1992) *La educación y el mensaje televisivo*, Fundación Navarro Viola, Buenos Aires, Argentina.
- MEYROWITZ, J. (1985) *No sense of place. The impact of electronic media on social behavior*, Oxford University Press, Oxford.
- MOSCHIS, G.P., MOORE, R.L. (1979) Family Communication and Consumer Socialization, *Advances in Consumer Research*, 6, 359-363.
- MOSCHIS, G. P. (1985) The role of family communication in consumer socialization of children and adolescents, *Journal of Consumer Research*, 6, 898-913.
- NAVAL, C. (1992) *Educación, retórica y poética*, EUNSA, Pamplona.
- NAVAL, C. (1996) *Enseñanza y comunicación*, (2ª ed.) EUNSA, Pamplona.
- NAVAL, C., BRINGUÉ, X, Y SADABA, C. (en prensa) *El Impacto de las Tecnologías de la información y de la comunicación en las relaciones sociales de los jóvenes navarros*, Universidad de Navarra e Instituto Navarro de Deporte y Juventud, Gobierno de Navarra, Pamplona.
- NAVAL, C., LARA, S., PORTILLA, I. Y SÁDABA, C. (2002) *Impacto de las Tecnologías de la Comunicación en la Juventud Navarra, 2001*, Universidad de Navarra e Instituto Navarro de Deporte y Juventud, Gobierno de Navarra, Pamplona.
- NEUMAN, W. R. (1991) *The future of the mass audience*, Cambridge University Press, Cambridge, Mass.
- NUBIOLA, J. (2002) El asesoramiento personal como taller de escritura, *Estudios sobre educación*, 2, 85-96.
- OLBRECHTS-TYTECA, L. (1963) *La théorie de l'argumentation*, Nauwelaerts, Louvain.
- PASQUIER, D. (2001) Media at home: Domestic Interactions and regulation, en LIVINGSTONE, S., BOVILL, M. *Children and Their Changing Media Environment. A European Comparative Study*, Lawrence Erlbaum Ass., New Jersey.
- PAVLIK, J.V. (1996) *New Media Technology. Cultural and Commercial Perspectives*, Allyn and Bacon, Boston.
- PERELMAN, CH. (1977) *L'empire rhétorique*, Librairie Philosophique, Paris.

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

- PERELMAN, CH. ET OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958) *La nouvelle rhétorique, Traité de l'argumentation*, Presses Universitaires de France, Paris.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P.M, CÁNOVAS LEONHARDT, P. (2003) *El impacto socializador de la televisión en niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años)*, Generalitat Valenciana, Valencia.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P.M, CÁNOVAS LEONHARDT, P. (2003) *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*, Fundación Santa María, SM Madrid.
- PICARD, N., STRICK, P. (2001) Imagining the premotor areas, *Current Opinion in Neurobiology*, 11, 663-672.
- PORTILLA, I. (2003) La lucha por el tiempo: el efecto de internet en la dedicación de la audiencia a otros medios, en ARRESE, A. (Coord.) *Empresa Informativa y mercados de la comunicación*, EUNSA, Pamplona, 275-304.
- REID, L.N., FRAZER, C. (1980) Children's use of television commercials to initiate social interaction in family viewing situations, *Journal of Broadcasting*; 24, 149-158.
- REPÁRAZ, CH., SOBRINO, A. Y MIR, J.I. (Eds.) (2000) *Integración curricular de las nuevas tecnologías*, Ariel, Barcelona.
- RHEINGHOLD, H. (1993) *Virtual Communities Homesteading on the Electronic Frontier*, Harper Perennial, New York.
- ROBERTSON, T.S. Television Advertising and Parent-Child Relations (1980), en ADLER, R. *The Effects of television advertising on children: review and recommendations*, D.C. Heath, Lexington, Mass.
- RODRÍGUEZ, E. (Ed.) (2002) *Jóvenes y videojuegos: espacio, significación y conflictos*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, INJUVE, Madrid.
- SANTOS, M.L. (2003) *Criterios de eficacia comunicativa en el diseño de materiales hipermedia para educación*, Tesis Doctoral, Universidad de Navarra (inédita).
- SCHRAMM, W., LYLE, J., PARKER, E. B. (1961) *Television in the lives of our children*, Oxford University Press, London.
- TAPSCOTT, D. (1997) *Creciendo en un entorno digital. La Generación Internet*, Mc GrawHill, Colombia.
- TAYLOR, A. S., & HARPER, R. (2002, April 20-25) Age-old practices in the 'New World': A study of gift-giving between teenage mobile phone users, Paper presented at the *Conference on Human Factors and Computing systems, CHI 2002*, Minneapolis, Minnesota.
- TEJEIRO, R. (2002) *Los videojuegos, ¿adicción o abuso? Categorización, consideraciones metodológicas y análisis de factores de riesgo*, Tesis doctoral, Universidad de Málaga (inédita)
- VITTADINI, N. (1995) Comunicar con los nuevos media, en BETTETINI, G. y COLOMBO, F. *Las nuevas tecnologías de la comunicación*, Paidós, Barcelona, 103-176.
- WIMAN A. R. (1983) Parental influence and children's responses to television advertising, *Journal of Advertising*, 12 (1), 12-18.
- WITTGENSTEIN, L. (1980) *Culture and Value*, Blackwell, Oxford.

Addendas:

"Criterios pedagógicos en el uso de multimedia en educación: los agentes pedagógicos"

Clara Barroso Jerez, Universidad de La Laguna

R E S U M E N

En esta comunicación se defiende que el valor comunicativo y educativo de herramientas multimedia deben ser el resultado de análisis previos sobre los destinatarios, los contenidos a enseñar y el modelo didáctico en el que enmarcar el uso de estas 'Nuevas Tecnologías de la Información'. Por último se presentan los agentes pedagógicos como instrumentos que, bajo las premisas mencionadas, incrementan la interacción usuario-ordenador incrementando las posibilidades de comunicación.

"Las tecnologías de las pantallas en la vida cotidiana de chicos y chicas de 12 a 16 años en Barcelona"

M^a Rosa Buxarrais Estrada, Universidad de Barcelona

R E S U M E N

Uno de los retos más importantes de los profesionales de la educación debe centrarse en el estudio de la relación que los jóvenes establecen con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Es necesario conocer y comprender con profundidad qué piensan los jóvenes de las TIC, cómo las utilizan y las relacionan con su futuro, a través de expectativas, deseos y aspiraciones, y cómo estas tecnologías mediatizan sus relaciones interpersonales con el grupo de iguales y el de los adultos. En la presente adenda se presentan los resultados más significativos de una investigación realizada por tres grupos de investigación miembros de la *Xarxa Catalana Interdisciplinaria d'Investigadors/es sobre la Infància (XCIII)*, porque creemos que pueden complementar los resultados obtenidos en la investigación que se presenta en la ponencia.

"Pantallas, violencia, educación y videoclips"

Felix Etxeberria Euskal Herriko Unibertsitatea

R E S U M E N

En texto se analiza el fenómeno de la violencia presentada en las pantallas (cine, televisión, vídeo, videojuego, ordenadores...) y se examina el grado de influencia que tiene el ver la violencia virtual en los comportamientos de los niños y jóvenes. ¿Existe algún efecto negativo o son todo meras conjeturas? ¿No será, incluso, beneficioso, el efecto de la violencia en las pantallas para así poder superar la violencia real?.

Se aportan conclusiones de varias investigaciones en las que se afirma que la influencia de la violencia virtual sobre los espectadores no deja lugar a dudas,

IV Ponencia: "Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos"

actuando a través de conocidos mecanismos de aprendizaje social. Por otra parte, la gama de los sujetos más susceptibles de ser afectados por esa violencia es casi tan amplia como la población infantil y juvenil, es decir, afecta en menor o mayor medida a todos.

Reforzamos estas afirmaciones sirviéndonos del lenguaje de las pantallas, con la presentación de varios videoclips en los que se reflejan determinados mecanismos de influencia social y otros aspectos teóricos sobre el fenómeno de las pantallas, la violencia y la educación.

"Otros lenguajes en educación. Pedagogía visual"

David Reyero García, Universidad Complutense de Madrid

R E S U M E N

Con esta addenda quiero llamar la atención sobre el justo papel que la imagen debe tener en educación y la imposibilidad de que éstas vengán a situarse en el primer lugar de la reflexión pedagógica. La obsesión por el uso de imágenes en las prácticas educativas puede terminar convirtiéndose en un reflejo de la ausencia de cosas interesantes que decir.

"El lenguaje de las pantallas en la educación no formal de los jóvenes. Estado de la cuestión y nuevos planteamientos educativos"

Carolina Fernández-Salineró Miguel, Universidad Complutense de Madrid

R E S U M E N

La educación se ha valido siempre del lenguaje para poder establecer vías de comunicación entre los participantes en sus procesos formativos. El lenguaje oral y escrito han sido tradicionalmente los más comunes en el contexto educativo. Sin embargo, en el momento actual, nuevos lenguajes surgen auspiciados por nuevas pantallas, los cuales son utilizados de manera especialmente intensiva por los jóvenes, quienes los emplean como instrumento de comunicación informal (entre iguales) y como herramienta para el trabajo escolar (ámbito formal de la educación). Otros usos aparecen hoy en el ámbito no formal de la educación, el cual va adquiriendo cada vez mayor protagonismo, siendo los nuevos lenguajes educativos y sus pantallas elementos a tener muy en cuenta en este contexto, desde la investigación más teórica a la actividad práctica más contundente. ¿Seremos capaces de asumir los nuevos retos que representan para la educación? Ésta es la pregunta.

RELACIÓN DE PARTICIPANTES

Altarejos Masota, Francisco faltarejos@unav.es	Universidad de Navarra
Álvarez Rodríguez, José alvarez@ugr.es	Universidad de Granada
Asensio Aguilera, Josep M ^a josepmaria.asensio@uab.es	Universitat Autònoma de Barcelona
Ayuste González, Ana annaayuste@ub.edu	Universitat de Barcelona
Aznar Minguet, Pilar pilar.aznar@uv.es	Universitat de València
Bárcena Orbe, Fernando fernando@edu.ucm.es	Universidad Complutense de Madrid
Barroso Jerez, Clara cbarroso@ull.es	Universidad de La Laguna
Bringué Sala, Javier jbringue@unav.es	Universidad de Navarra
Buxarrais Estrada, M^a Rosa mrbuxarrais@ub.edu	Universitat de Barcelona
Canals Cadafalch, Montserrat Montserrat.Canals@uab.es	Universitat Autònoma de Barcelona
Casares García, Pilar pcasares@ugr.es	Universidad de Granada
Cobo Suero, Juan Manuel cobo@chs.upco.es	Universidad Pontificia Comillas, Madrid
Colom Canyelles, Antoni J. vilanova65@ono.com	Universitat de les Illes Balears
Cortada Corominas, Ramon ramon.cortada@udg.es	Universitat de Girona
Escámez Sánchez, Juan juan.escamez@uv.es	Universitat de València

Esteve Zarazaga, José Manuel esteve@uma.es	Universidad de Málaga
Etxeberria Balerdi, Félix hdpetbaf@sc.ehu.es	Euskal Herriko Unibertsitatea
Fernández-Salineró Miguel, Carolina cfernand@edu.ucm.es	Universidad Complutense de Madrid
Fernández March, Amparo M.Amparo.Fernandez@uv.es	Universitat de València
García Carrasco, Joaquín carrasco@usal.es	Universidad de Salamanca
García del Dujo, Ángel agd@usal.es	Universidad de Salamanca
Gil Cantero, Fernando gcantero@edu.ucm.es	Universidad Complutense de Madrid
González Faraco, Juan Carlos faraco@uhu.es	Universidad de Huelva
Hernández Prados, M^a Ángeles mangeles@um.es	Universidad de Murcia
Jover Olmeda, Gonzalo gjover@edu.ucm.es	Universidad Complutense de Madrid
Larrosa Bondía, Jorge jlarrosa@d5.ub.es	Universitat de Barcelona
Limón Domínguez, Dolores dlimon@us.es	Universidad de Sevilla
López Herrerías, José Ángel jherrer@edu.ucm.es	Universidad Complutense de Madrid
Lorenzo Moledo, M^a del Mar hemlcc@usc.es	Universidade de Santiago de Compostela
Martínez Martín, Miquel miquelmartinez@ub.edu	Universitat de Barcelona
Martínez Mut, Bernardo bermar@ice.upv.es	Universitat Politècnica de València

Mèlich Sangrà, Joan-Carles joancarles.melich@uab.es	Universitat Autònoma de Barcelona
Mínguez Vallejos, Ramón rmínguez@um.es	Universidad de Murcia
Naval Durán, Concepción cnaval@unav.es	Universidad de Navarra
Núñez Cubero, Luis lnc@us.es	Universidad de Sevilla
Peiró i Gregori, Salvador salvador.peiro@ua.es	Universitat d'Alacant
Peña Calvo, José Vicente vipe@pinon.ccu.uniovi.es	Universidad de Oviedo
Pereira Domínguez, M^a del Carmen mcdguez@uvigo.es	Universidad de Vigo
Pérez Alonso-Geta, Petra M^a petra.m.perez@uv.es	Universitat de València
Prats Gil, Enric epratgsi@ub.edu	Universitat de Barcelona
Quintana Cabanas, Josep M^a jquintana@edu.uned.es	U.N.E.D.
Reyero García, David reyero@edu.ucm.es	Universidad Complutense de Madrid
Roca Casas, Enric enric.roca@uab.es	Universitat Autònoma de Barcelona
Rodríguez Hernández, Juan A. jrodriz@ull.es	Universidad de La Laguna
Rodríguez Martínez, Antonio hearm@usc.es	Universidade de Santiago de Compostela
Rodríguez Neira, Teófilo trneira@correo.uniovi.es	Universidad de Oviedo
Romero Pérez, Clara crp@cica.es	Universidad de Huelva

Ros Ros, Concepción concepcion.ros@uv.es	Universitat de València
Sádaba Chalezquer, Charo csadaba@unav.es	Universidad de Navarra
Santos Rego, Miguel Anxo hemicchu@usc.es	Universidade de Santiago de Compostela
Romañá Blay, Teresa tromana@ub.edu	Universitat de Barcelona
Úcar Martínez, Xavier xavier.ucar@uab.es	Universitat Autònoma de Barcelona
Valdivielso Gómez, Sofía sofival@idecnet.com	Univ. de Las Palmas de Gran Canaria
Valero Iglesias, Luis Fernando lvi@fcep.urv.es	Universitat Rovira i Virgili
Vega Mancera, Felipe felipevega@uma.es	Universidad de Málaga
Vera Vila, Julio juliovera@uma.es	Universidad de Málaga
Viñuela Hernández, M^a Paulina paulina@correo.uniovi.es	Universidad de Oviedo

Han patrocinado:

Ministerio de Ciencia y Tecnología

Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona

Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona

Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona

Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona