

fch
UNSL

Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas
Programa de Ingreso y Permanencia
de los Estudiantes



¡INGRESO 2024

Cuadernillo de Ingreso



PROFESORADO EN TEATRO



INDICE

Saludo autoridades de la Facultad de Ciencias Humanas	05
Presentación Programa de Ingreso y Permanencia de lxs Estudiantes	07
Programa Curso de Apoyo 2024	09
La Educación Superior como Derecho	23
La universidad se pinta de pueblo. Educación superior, democracia y derechos humanos	25
La construcción de un nuevo proyecto	35
Las prácticas de estudio y sus condicionantes	39
Las prácticas de lectura en el Nivel Superior	43
Los formatos académicos en el Nivel Superior	51
EJE: DERECHO AL CONOCIMIENTO DE LA CULTURA UNIVERSITARIA	63
La historia de la Universidad argentina	65
Entre huellas y legados en la Universidad Nacional de San Luis	67
Ciudadanía, gobierno y estructura de la UNSL	77
Por una Universidad libre de violencias y discriminación	85
Programa de accesibilidad académica de la Facultad de Ciencias Humanas.....	97
EJE: DERECHO AL VÍNCULO CON EL SABER	103
Bienvenida autoridades del Departamento de Artes	107
¿Por qué y para qué es importante conocer el Plan de Estudios de la carrera elegida?	109
Plan de estudios	111
Sobre la definición del arte y otras disquisiciones	113
Discurso de Bob Dylan	119
Emprender el viaje... ..	129
Las técnicas de los grandes Directores aplicadas al taller de teatro	135
Manifiesto Liminar. Reforma del 18	159



Fotografía de portada: registro de cursado del curso de apoyo 2023. Repositorio del Pipe.

¡Hola! ¿Cómo estás? ¡**Te estábamos esperando!** ¡Qué lindo saberte parte de esta Universidad, pública, gratuita y de calidad!

Has dado un paso inmenso para estar hoy acá, como integrante de la Facultad en Ciencias Humanas. Día a día, nos esforzamos y nos esforzaremos por que este paso andado (el de **acceder a la universidad, y permanecer y egresar en ella**) sea un **derecho** tuyo y el de much@s, y no un privilegio.

¡Qué **alegría** conocerte y reconocerte! ... ¿Viste cuando después de un día de calor llega ese olor a lluvia que anuncia sosiego? ¿Viste ese beso dado como al pasar que nos inunda de pasión y complicidad? ¿Viste esa mano que llega justo a tiempo y que nos abraza de esperanza? Bueno, así nos sentimos hoy con tu llegada a la Facultad de Ciencias Humanas: con sosiego, pasión, complicidad y esperanza. Porque estamos convencidas de que llegas con ganas de romper con prejuicios y defender lo público. Llegas con la fuerza de construir desde la ciencia, las prácticas transformadoras, el arte y los procesos colectivos. Llegas y eso, simplemente, nos alegra.

¿Que ves dificultades? ¡Uf! ¡Claro que los habrá! Pero somos muchas las personas que estaremos con vos y para vos: profes, compañer@s, amig@s, familia, tutores y espacios de acompañamiento pedagógico y psicológico.

Tenés **desafíos** por delante... Nos gustaría que te sintieras cómod@ preguntando desde la incomodidad. Que seas parte de las transformaciones colectivas que tod@s ansiamos y necesitamos. Que disfrutes y goces de aprender. Que recorras (vayas, vuelvas, te caigas, te pierdas y te encuentres). Que celebres. Que abracés el compromiso por un mundo mejor y más justo. Que creas en la **educación** como lugar de transformación. Que hagas de la **comunicación** un momento de cambio. Que esperes del **arte** como espacio de reparación.

¡Qué lindo saberte parte de esta Universidad!

Viviana Reta y Verónica Longo
Decana y vicedecana de la Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis





Programa de Fortalecimiento del Ingreso y Permanencia de los Estudiantes

Facultad de Ciencias Humanas

Presentación

Este programa tiene la siguiente estructura para el Curso de Apoyo 2024:

Coordinación general: Lic. Valeria Pasqualini

Asesoría pedagógica: Esp Paola Figueroa

El Programa de Ingreso y Permanencia de los Estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas tiene como finalidad generar instancias de abordaje institucional vinculadas al ingreso, permanencia y egreso, en pos de articular espacios pedagógicos que promueven la pertenencia institucional; detectar problemáticas que generen abandono y rezago, así como promover dispositivos para el abordaje de núcleos críticos en la formación de estudiantes (Ord N°003/20).

Docentes Responsables: Son docentes de las carreras de la FCH que acompañan a los y las ingresantes de las carreras en los temas previstos en el Programa del Curso de Apoyo 2024.

Tutores de Pares: Son estudiantes avanzados en las diferentes carreras que ofrece la FCH y acompañan a los ingresantes y estudiantes regulares -desde su situación de pares- en el estudio y aprendizaje de textos académicos, como también en la orientación en actividades relativas a la vida académica universitaria.

El Programa de Ingreso y Permanencia de los Estudiantes trabaja de manera articulada con otros espacios que es importante que conozcas:



Espacio de orientación psicológica: tiene por finalidad atender y orientar a los estudiantes de la FCH, en los distintos años de todas las carreras, en todas aquellas situaciones emocionales o crisis subjetivas que consideren que interfieren con sus estudios. No se trata de realizar tratamiento psicológico, sino de encuentros con profesionales que intentan esclarecer y/u orientar en las preocupaciones de los estudiantes en su trayecto universitario.

Lic. Roberto Araya Briones. Email: soapsifch@gmail.com

Asesoría Pedagógica: tiene por finalidad atender y orientar a los estudiantes de los distintos años de todas las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, en situaciones relacionadas a la alfabetización académica, (leer, escribir, aprender en la universidad), como en aquellas que hacen a la pertenencia a la vida universitaria. Para ello se prevén intervenciones pedagógicas, tanto personales o grupales a cargo de la profesional del servicio.

Esp. Paola Figueroa. Email: paolafigueroa07@gmail.com

Programa de Accesibilidad Académica: sus objetivos son favorecer el acceso y permanencia a la educación superior de los estudiantes con discapacidad en igualdad de oportunidades, así como promover la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, favoreciendo la accesibilidad física, comunicacional y académica.

Dra. Verónica Garro. Email: accesibilidadfch@gmail.com

Equipo Técnico Interdisciplinario: Se encarga de la aplicación del *protocolo de intervención institucional ante situaciones de violencia de géneros, identidad de género y discriminación* de la Universidad Nacional de San Luis. Su finalidad es la de prevenir, detectar, atender, sancionar y erradicar las violencias y discriminación en la Universidad Nacional de San Luis, mediante el acompañamiento, asesoramiento e intervención profesional.
Email: eti.protocolo.unsl@gmail.com



Programa Curso de Apoyo 2024

Programa de Ingreso y Permanencia de los Estudiantes Facultad de Ciencias Humanas - UNSL

1. Fundamentación

El presente programa está destinado al grupo de ingresantes 2024 de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Para la elaboración del mismo se ha tenido en cuenta lo establecido por las Ordenanzas CD. 06/12, 03/20 y 211/21; los informes de actividades realizadas de años anteriores presentados por el Programa de Ingreso y Permanencia de los Estudiantes (PIPE); los aportes del dispositivo de evaluación¹ realizado durante los meses de abril y junio y; especialmente las contribuciones de docentes de primer año, comisiones de carrera y equipo de gestión de los Departamentos que participaron de las cuatro jornadas tituladas “Repensando el Ingreso a la FCH”, que dieron lugar a la modificación de algunos aspectos del Curso de Apoyo que fueron abordados como núcleos problemáticos.

Desde el PIPE asumimos el compromiso establecido en la Ley 27.204, que establece la responsabilidad principal e indelegable que tenemos como Universidad Pública sobre la Educación Superior. Allí se considera a la “educación y el conocimiento como bien público y un derecho humano personal y social en el marco de lo establecido por la ley 26.206”. Además, sostenemos los preceptos planteados en el marco de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) realizada en el año 2018, donde se ratificó el derecho a la educación superior y se la definió como un bien público, social y un derecho humano universal; por otro lado, se declaró el conocimiento como bien social, colectivo y estratégico al que deben tener acceso todas las personas sin distinción social, género, etnia ni religión.

Partimos del convencimiento de que las disciplinas que forman parte de la educación, el arte y la comunicación, ofrecen perspectivas críticas y saberes que permiten problematizar nuestra manera de estar en el mundo, apuntando a la formación de ciudadanías comprometidas con el bienestar colectivo y el respeto de la democracia. Estas disciplinas, poseen la potencia de romper estereotipos y formar en la comprensión de distintas culturas y así, lograr otra forma de relacionarse con el mundo, por fuera de las lógicas individualistas y competitivas del mercado (Nussbaum, 2010).

Nos encontramos atravesando momentos complejos, de crisis generalizada, donde el orden social se ve conmovido a nivel global y los discursos antiderechos que particularmente ponen en riesgo a la educación pública están cobrando

¹ Este fue diseñado ad hoc desde este programa con la intención de recuperar algunas de las voces de los distintos actores vinculados al ingreso a la FCH (ingresantes, docentes del Curso de Apoyo, tutores de pares, docentes de primer año), para destacar los aspectos positivos, negativos y aquellos posibles de mejorar en la propuesta formativa.



protagonismo en la sociedad. Por ello, hoy más que nunca se vuelve necesario acudir hacia orientaciones ético-políticas que nos guíen hacia prácticas sociales más justas y a generar los dispositivos necesarios para la defensa de la dignidad humana. En tiempos de radicalización de los discursos, de grietas, de lazos sociales resquebrajados, de manifestaciones de odio generalizadas y de desprestigio de los valores de la democracia; los Derechos Humanos emergen como un faro que nos orientan hacia donde enfocar la enseñanza y las prácticas universitarias.

Desde el PIPE de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), nos hemos propuesto trabajar desde el Curso de Apoyo (CDA) con esta perspectiva. Situar la formación y la construcción del oficio de ser estudiante universitario desde las orientaciones ético-políticas que emergen en clave de Derechos Humanos implica sin dudas, concebir el derecho a la educación superior como derecho humano. Supone también, problematizar a les² sujetos que a ella acuden, es decir, estudiantes universitarios en tanto sujetos de derecho que gozan del derecho a la educación superior (Rinesi, 2015).

Sostenemos que no es suficiente la enunciación de postulados orientados hacia la democratización del nivel superior para que éste devenga realidad, sino que se debe sostener con prácticas y dispositivos creativos acordes con los objetivos asumidos (Magendzo, 2017; Rodino, 2006). Para ello, el presente programa del CDA 2024 asume la perspectiva de la Educación en Derechos Humanos, reconocida en el texto normativo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que apunta no sólo al conocimiento de la normativa, sino también al logro de prácticas pedagógicas que las problematicen y orienten desde un sentido crítico de la realidad.

Desde este espacio sostenemos que constituirse en estudiante universitario es un proceso que se va aprendiendo al menos durante todo el primer año. Tal como expresa Adelaida Benvegnu (2023) “No existe un pasaje armonioso o acompañado sino un salto, un desencuentro entre los modos de relacionarse con el saber instalados en la escuela secundaria y los que supone la universidad; con frecuencia los/las estudiantes quedan “desarmados” al no encontrar entre los conocimientos, las estrategias y los hábitos ya construidos aquellos que les permitan enfrentar las nuevas exigencias del trabajo intelectual.” Es allí, donde es necesario pensar el primer año universitario como puente para transitar el proceso de ir constituyendo el oficio de ser estudiante universitario. Ese oficio que supone una triple filiación: a la universidad con todas sus lógicas administrativas que implican tiempos y condiciones particulares (cuatrimestre, inscripción por sistema, entre otros); a la vida académica (alumnos regular, libre, promocional; parciales, finales;) y a los campos disciplinares con sus lógicas de producción y reproducción de conocimiento.

² Entendemos al lenguaje como una construcción social y dinámica que construye realidades. Por ello, desde la coordinación del PIPE, se elige políticamente el uso del lenguaje no binario para poder visibilizar las múltiples identidades sexogenéricas. El uso de la letra e se encuentra avalado además, por la Resolución del Consejo Superior N° 151/20 de la UNSL.



Esta triple filiación no se adquiere de un día para otro, supone un proceso y es allí donde, institucionalmente debemos intervenir para hacer práctica efectiva ese derecho a la educación. Esto implica revisar y reconfigurar condiciones institucionales pedagógicas que permitan articulaciones entre espacios considerando el Curso de Apoyo como tramo inicial de ese proceso que tendrá continuidad durante todo el año.

El presente programa tampoco busca desentenderse de las problemáticas que ya se han considerado en programas anteriores y sus informes correspondientes: una alta tasa de abandono que generalmente se ubica en primer año en casi todas las carreras de la facultad, así como las dificultades que presentan los estudiantes para aproximarse a los textos académicos de manera comprensiva. Esto se ve reflejado en las prácticas de lectura, escritura y comprensión de textos, ya que las mismas exigen apropiación teórica y muchos estudiantes ingresan a la universidad con matrices mecánicas para la reflexión, la formulación de opiniones propias, lo conceptual. La alfabetización académica deviene en un gran desafío y es una nueva lógica que aquí no se resuelve, sino que recién comienza.

2. Presentación

El CDA, según lo establece el art. 1 de la ordenanza CD 006/12 tiene carácter irrestricto y obligatorio para quienes aspiren a ingresar a alguna de las carreras que ofrece la FCH.

Durante el presente año y a modo de experiencia piloto los/as ingresantes podrán optar por dos instancias de cursado del Curso de Apoyo:

- 1) Instancia octubre-noviembre-febrero-marzo (semipresencial)
- 2) Instancia febrero-marzo (presencial)

- 1) Instancia octubre - noviembre - febrero marzo. Esta instancia tendrá una modalidad semipresencial y permitirá el cursado del Eje 2 del presente programa durante 2 encuentros semanales de 2 horas cada uno a lo largo de 8 semanas, los meses de octubre y noviembre de 2023. Abordará contenidos comunes para todas las carreras de la FCH; y durante los meses de febrero- marzo se abordarán los otros ejes de manera presencial, únicamente los días viernes de febrero y en la primera semana de marzo, de manera conjunta con aquellos ingresantes que opten por iniciar el Curso de Apoyo en el mes de febrero.

Esta instancia prevé dos días de cursado con clases dialógicas sincrónicas y actividades de aprendizaje que posibiliten la apropiación de contenidos y estrategias de estudio y aprendizaje; durante estos meses se prevé, al menos, dos instancias presenciales a modo de síntesis de lo aprendido y para propiciar el acercamiento de estos ingresantes a la vida



universitaria, que en esa época del año se encuentra en pleno funcionamiento.

El crédito horario de la presente propuesta quedará distribuido de la siguiente manera:

-32 hs. sincrónicas (octubre-noviembre)

-8 hs. presenciales (octubre-noviembre)

-15 hs. presenciales talleres (febrero-marzo)

-15 hs. no presenciales (para realización de actividades y estudio)

Total: 70 horas.

Esta propuesta fue pensada considerando las voces de los/as ingresantes 2023 que expresaron la necesidad de vincularse con el material bibliográfico y ciertas prácticas de lectura y estudio de manera gradual y anticipada para poder acercarse al saber desde otros tiempos. Otro de los motivos de esta instancia es poder acercarnos a estudiantes que, por encontrarse en el interior de la provincia, o estar trabajando durante la temporada de vacaciones para poder solventar gastos no podían concurrir durante el mes de febrero a cursar de manera presencial el Curso de Apoyo, como así también para aquellos estudiantes que se encuentran cursando el último año de la escuela secundaria, o han culminado la misma y desean aproximarse al proyecto de ser estudiantes universitarios de manera anticipada.

- 2) Instancia febrero - marzo. Tendrá una **duración** de cinco semanas, durante los meses de febrero y marzo del 2024. La población de ingresantes de cada carrera será distribuida en comisiones, bajo la responsabilidad de docentes coordinadores y tutores de pares.

El programa del CDA 2024 **se encuentra organizado en cuatro ejes** denominados: “*Ser estudiante universitario: una cuestión de derechos y obligaciones*”, “*Derecho al vínculo con el saber y con los campos disciplinares*”, “*Derecho al conocimiento de la cultura universitaria*” y “*Derecho a conocer diversas expresiones culturales (itinerarios culturales)*”. Estos ejes están interrelacionados entre sí y con un objetivo común: la construcción del oficio de ser estudiante universitario desde un posicionamiento ético-político que entiende a la educación superior como derecho humano, social y colectivo.

El eje 1 denominado ***Ser estudiante universitario: una cuestión de derechos y obligaciones*** abordará contenidos vinculados al Derecho a la educación superior, las implicancias de ingresar a la universidad y la construcción de un nuevo proyecto de vida.

El eje 2. ***Derecho al vínculo con el saber y con los campos disciplinares*** busca problematizar la relación que los ingresantes han construido con el conocimiento, así como acercarlos a las prácticas de estudio, lectura y escritura que forman parte de la vida universitaria, entendiendo que las mismas



promueven la construcción del oficio de ser estudiante. Los contenidos que se ofrecen, apuntan a generar prácticas de lectura y estudio que buscan atribuir significados al campo disciplinar que les permitirá filiarse a la carrera, al grupo de compañeros y a prácticas comprometidas con la institución y la sociedad. Estos contenidos serán abordados en el Curso de apoyo y se dará continuidad y profundidad en las asignaturas del primer año de las carreras.

El eje 3. denominado ***Derecho al conocimiento de la cultura universitaria*** se inicia con talleres en el Curso de Apoyo y tendrá continuidad, a través de diversos dispositivos, a lo largo de todo el primer año. Esto permitirá una apropiación gradual y significativa que tienda a la construcción de pertenencia institucional. El desarrollo de dicho eje tiene como objetivo conocer los dispositivos que se han instituido para la regulación de la vida académica, de gobierno, pedagógica, política y cultural interna de la universidad; entendiendo que las mismas se ubican en un derrotero histórico que las ha constituido hasta el presente.

El cuarto eje denominado ***Derecho a conocer diversas expresiones culturales*** tiene como propósito que, quienes ingresan a la FCH puedan acceder y disfrutar expresiones culturales y artísticas que no sólo enriquecen las vidas académicas, sino que aportan a la formación integral y crítica de los sujetos, y al decir de Rodari, este acceso “*no es para que todos seamos artistas, sino para que nadie sea esclavo*”. Este eje se inicia con actividades en el Curso de Apoyo y tendrá continuidad, a través de diversos dispositivos, a lo largo del primer año.

Los contenidos del programa, de acuerdo a lo previsto por el artículo 5 de la ordenanza CD 006/12, serán al menos un **60% comunes para todas las carreras** de la FCH, en pos de facilitar eventuales cambios de carrera por parte de los ingresantes.

El crédito horario del curso de apoyo 2024 será de 70 horas reloj. La distribución será la siguiente:

Clases: organizadas para el grupo total de asistentes a cada comisión con un crédito horario de 60 horas. Se desarrollarán de lunes a jueves con una duración de tres horas diarias. Las clases consistirán en:

Clases dialógicas a cargo del docente responsable de la comisión;

Talleres a cargo de distintos actores y estamentos de la vida institucional (comisiones de carreras, centro de estudiantes, proyectos de extensión e investigación, comunidad universitaria en general).

Talleres: se realizarán los días viernes con una carga horaria de 10 hs totales, se trata de actividades complementarias que buscan acercar a la cultura vinculada con el campo disciplinar, promover el compromiso estudiantil y la ampliación/profundización del capital social-cultural.

Módulo Pre Universitario de Iniciación Musical

En el caso de aquellos estudiantes **aspirantes al ingreso a las carreras de Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana y la**



Tecnicatura Universitaria en Producción Musical, según Resolución 211/21 CD, deberán aprobar el Módulo Pre Universitario de Iniciación Musical (MPIM).

El mismo brinda los conocimientos mínimos para abordar los espacios curriculares disciplinares del plan de estudios de las carreras mencionadas y se desarrollará en dos modalidades:

Modalidad extendida: Se dictará de forma anual, de acuerdo al calendario académico y tiene como principal objetivo el desarrollo de los contenidos durante 30 semanas.

Modalidad intensiva: Se dictará en los meses de febrero y marzo y tendrá como principal objetivo abordar los contenidos del módulo en una extensión de 5 semanas. Constará de una evaluación final y la posibilidad de recuperación.

En el marco del Curso de Apoyo se desarrollará la modalidad intensiva del MPIM cuya aprobación permite cursar todos los espacios curriculares de primer año de las carreras de música de la FCH.

Por el contrario, la desaprobación del MPIM, de acuerdo a la Res. 211/21 CD, permite cursar solamente los espacios curriculares que se enuncian a continuación:

- Quienes aspiran a realizar el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana: Pedagogía, Taller Los sujetos de la educación en sus prácticas de aprendizaje e Historia General de la música europea.
- Quienes aspiren a realizar la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical: Historia General de la Música Europea (1° cuatrimestre) e Informática Aplicada a la Producción Musical (2° cuatrimestre).

Cabe aclarar que el MPIM no es condición excluyente para el ingreso a la UNSL. Quienes aspiren a ingresar y cumplan con los requisitos de ingreso dispuestos por la FCH podrán acceder a la condición de estudiantes universitarios de estas carreras con los consecuentes derechos y obligaciones que ello implica.

3. Finalidad general del Curso de Apoyo

Generar espacios que promuevan el proceso de configurarse en estudiantes universitarios, asumiéndose como sujetos con derechos y responsabilidades a estudiar en la universidad y así construir filiación institucional y académica, promoviendo participaciones activas y críticas desde el inicio de la vida universitaria.



4. Propósitos, contenidos y actividades

Eje 1: Ser estudiante universitario una cuestión de derechos y obligaciones		
Propósitos	Contenidos	Actividades
Analizar las implicancias de ser estudiante universitario desde el derecho a la educación superior reconociendo las responsabilidades que se asumen en el trayecto de formación universitaria.	La construcción de un nuevo proyecto. La educación superior como derecho humano social y colectivo.	Talleres

Eje 2: Derecho al vínculo con el saber y con los campos disciplinares		
Propósitos	Contenidos	Actividades
<p>Promover estrategias de estudio y aprendizaje que aporten a la alfabetización académica.</p> <p>Problematizar la relación con el conocimiento que les estudiantes han construido a lo largo de sus trayectorias.</p> <p>Conocer el itinerario de formación académica promoviendo un acercamiento a las lógicas del campo disciplinar de la carrera elegida.</p> <p>Interrogar los campos y prácticas profesionales elegidas, problematizando su aporte en la lucha y la defensa de los DDHH.</p>	<p>1.La relación con el conocimiento y su construcción mediante prácticas de lectura, estudio y aprendizaje.</p> <p>1.a Las prácticas de estudio en la formación académica.</p> <p>1.b Las prácticas de lectura en la formación académica. Comprensión de textos: estrategias a poner en juego en textos propios de las carreras.</p> <p>1.c Las prácticas de escritura en la formación académica. Microescritura. Resumen. Elaboración de ordenadores gráficos en los textos abordados propios de las carreras.</p> <p>2.Las características de la carrera elegida y el compromiso social. Plan de estudio.</p> <p>3.La educación, la comunicación y el arte como campos laborales que aportan a la construcción de un mundo más justo e igualitario.</p>	<p>Clases dialogadas</p> <p>Lecturas guiadas</p> <p>Talleres</p> <p>(otras modalidades que resulten como emergentes)</p> <p>Nota: este eje comienza a abordarse durante el Curso de Apoyo, y tendrá continuidad durante el primer año en articulación con las materias de ese año, como así también con diversas actividades propuestas desde las comisiones de carrera y otros espacios institucionales.</p>



Eje 3: Derecho al conocimiento de la cultura universitaria		
Propósitos	Contenidos	Actividades
<p>Brindar herramientas para conocer algunos de los dispositivos que regulan la vida académica, de gobierno, pedagógica, política y cultural interna de la universidad.</p> <p>Propiciar la construcción del sentido de pertenencia a la institución como sujetos hacedores de la historia de la universidad pública.</p> <p>Valorar el rol de la universidad pública en la defensa y lucha por la democracia y los DDHH.</p>	<p>La historia de la universidad pública argentina y la UNSL: avances y retrocesos en la conquista por el derecho a la educación superior.</p> <p>La figura de Mauricio López en la construcción de una universidad comprometida con el pueblo.</p> <p>Ciudadanía, gobierno y estructura de la UNSL. Régimen académico.</p> <p>La importancia de contar con un protocolo en violencia de género para el cuidado de los estudiantes.</p>	<p>Clases dialogadas</p> <p>Cine debate</p> <p>Lecturas guiadas</p> <p>Charla-taller</p> <p>Nota: este eje inicia durante el Curso de Apoyo con una actividad y tendrá continuidad, a través de diversos dispositivos, a lo largo de todo el primer año.</p>

Eje 4: Derecho a conocer diversas expresiones culturales		
Propósitos	Contenidos	Actividades
<p>Conocer parte de la cultura particular de la FCH desde el compromiso social y académico con una formación crítica y problematizadora de la realidad.</p>	<p>Educación, comunicación, arte, DDHH y democracia.</p> <p>Práctica de lectura y escritura académicas, creativas y reflexivas.</p>	<p>Proyección de películas/documentales.</p> <p>Lecturas literarias, espectáculos musicales, muestras de artes plásticas.</p>

Módulo Pre-Universitario de Iniciación Musical³		
Propósitos	Contenidos	Actividades
<p>Generar espacios para la introducción de las competencias mínimas necesarias en la formación de las carreras del Departamento de Artes.</p>	<p>Iniciación en lectoescritura y en audiopercepción musical.</p> <p>Iniciación al piano.</p>	<p>Clases teórico-prácticas</p>

³ Se ofrece sólo para estudiantes aspirantes a ingresar al Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana y la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical, según resolución 145/17 CD.



5. Modalidad

- 1) **Instancia octubre - noviembre - febrero - marzo:** semipresencial octubre - noviembre y presencial febrero- marzo.
- 2) **Instancia febrero- marzo:** presencial.

6. Material de estudio

Cuadernillo del Curso de Apoyo 2024. Audiovisuales de producción del PIPE.

7. Cronograma

Instancia octubre - noviembre- febrero - marzo. Durante los meses de octubre y noviembre se prevé dos días de cursado con clases dialógicas sincrónicas y actividades de aprendizaje que posibiliten la apropiación de contenidos y estrategias de estudio y aprendizaje; durante estos meses se prevé, al menos, dos instancias presenciales como síntesis de lo aprendido. Durante los meses de febrero y marzo deberán cumplimentar de manera presencial las instancias correspondientes al resto de los ejes que se desarrollan los días viernes y la primera semana de marzo.

Instancia febrero marzo. El cronograma de trabajo tentativo es el siguiente:

Primera semana: Introducción del curso, contenidos referidos al: ser estudiante universitario en un marco de derechos. contenidos referidos al eje del derecho al vínculo con el saber, referidos a las prácticas de estudio en la construcción del oficio de ser estudiante universitario y la relación con el conocimiento. Asistir a una Obra de teatro.

Segunda semana: contenidos referidos al eje del derecho al vínculo con el saber, referidos a las prácticas de estudio en la construcción del oficio de ser estudiante universitario y la relación con el conocimiento propio de la disciplina. Talleres .

Tercera semana: contenidos referidos al eje del derecho al vínculo con el saber, referidos a las prácticas de estudio en la construcción del oficio de ser estudiante universitario y la relación con el conocimiento propio de la carrera. Talleres referidos a los campos laborales.

Cuarta semana: contenidos referidos al eje del derecho al vínculo con el saber, referidos a las prácticas de estudio en la construcción del oficio de ser estudiante universitario y la relación con el conocimiento propio de la carrera. Talleres vinculados al recorrido formativo de la carrera y la vida universitaria

Quinta semana: Diálogos con docentes de primer año, consultas, evaluaciones. Expresiones culturales que articulen la educación, la comunicación, el arte y el vínculo entre los DDHH y la democracia como cierre del Curso del Apoyo.



En el caso del **Módulo Pre-Universitario de Iniciación Musical 2024** se dictará en conjunto con el curso de apoyo. Se presenta a continuación un cronograma tentativo:

Primera semana: Elementos del pentagrama: pentagrama, claves, armaduras, barra de compás, notas (alturas). Pulso, acento, subdivisión binaria. Tiempo fuerte/débil (ritmo). Acercamiento al instrumento con una obra de dificultad inicial (piano).

Segunda semana: Tono, semitono, intervalos, estructuras de escalas mayores (alturas). Compás simple. Figuras musicales. Síncopa (ritmo). Acordes: calidades, inversiones, voicings. Concepto de tonalidad: escalas (piano).

Tercera semana: Escalas menores. Acordes, círculo de quintas, transposiciones (alturas). Comienzos. Concepto de media clave-gramani. Puntillo. Compás ternario (ritmo). Enlaces armónicos aplicando lo visto sobre acordes (piano).

Cuarta semana. Evaluaciones. Actividad final integradora de todas las asignaturas.

Quinta semana. Evaluaciones. Recuperatorio

8. Evaluación

Para la aprobación del eje referido a la cultura universitaria será necesario cumplir con la realización satisfactoria de una actividad señalada como acreditable por los docentes responsables de cada comisión.

La aprobación del eje referido al vínculo con el saber, implica cumplir con la realización satisfactoria de dos actividades acreditables.

Cada actividad tendrá una recuperación en las fechas que consideren los docentes a cargo de las comisiones del curso.

9. Eximiciones: estarán eximidos de asistir al CdeA aquellos aspirantes que al momento de inscribirse se encuentren comprendidos en las siguientes situaciones:

- a) Poseer título en ciencias sociales o humanísticas de nivel superior.
- b) Haber aprobado en los últimos tres años, la totalidad de las asignaturas de primer año de alguna carrera vinculada a las ciencias sociales o humanísticas, siempre de nivel superior.
- c) Haber asistido y finalizado el curso de apoyo del año inmediato anterior.
- d) No poder asistir por razones justificadas laborales o de salud.

En todos estos casos el aspirante deberá solicitar la eximición, durante la primera semana de clases del Curso de Apoyo mediante nota dirigida a la secretaría



académica adjuntando a tal fin, las certificaciones que acrediten las causales de su solicitud. Para las primeras causales se les dará por aprobado el curso de apoyo.

En caso de concederse la eximición según causal d) les ingresantes deberán realizar las actividades acreditables de su comisión. En caso de no cumplir con lo estipulado deberá incorporarse obligatoriamente al Trayecto de Formación Apoyo (TFA), de acuerdo a lo que explicita la ordenanza CD 006/12.

En el caso de estudiantes aspirantes a ingresar al Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana y la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical, según Resolución 211/21 CD, deberán aprobar el módulo correspondiente que consta de tres partes:

Evaluación escrita del eje de iniciación en lectoescritura y en audiopercepción musical;

Evaluación oral del eje de iniciación en lectoescritura y audiopercepción musical;

Evaluación del eje de iniciación al piano a través de la ejecución del instrumento.

10. Trayecto de formación con apoyo (TFA)

El TFA tiene la finalidad de ofrecer un espacio de orientación, sostén y acompañamiento a les ingresantes que, al iniciar el primer cuatrimestre de clases, aún no hubieran aprobado las actividades acreditables del Curso de Apoyo. Estará bajo la responsabilidad de la coordinación del PIPE y será apoyado por el equipo de trabajo del programa.

La asistencia al TFA será de **carácter obligatorio** para quienes no hayan aprobado las actividades acreditables del curso de apoyo o se hayan incorporado en las últimas dos semanas del mismo. Su actividad se inicia simultáneamente con el primer cuatrimestre y se ofrecerá por un período que oscile entre uno y tres meses, en función del proceso de aprendizaje de cada estudiante y el acompañamiento que requiera cada una de esas trayectorias.

Los propósitos que guiarán las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, así como los contenidos que se desarrollarán en este espacio, serán los propios del curso de apoyo, ya que su fin último es brindar ayudas ajustadas para apropiarse de aquello que, por diversas razones, no se logró durante las cinco semanas del curso y lograr así la aprobación del mismo.

11. Espacios de articulación entre el Curso de Apoyo y primer año

Tal como se manifestara en la fundamentación de la presente propuesta, entendemos que el ingreso a la FCH no se agota en la instancia del Curso de Apoyo, sino que allí se inicia y tiene continuidad a lo largo de todo el primer año



de carrera. En ese sentido, es fundamental que desde el PIPE se generen las condiciones necesarias para promover articulaciones entre los contenidos y procesos iniciados durante el CdA y el primer año.

Se buscará promover espacios de articulación entre docentes y tutores del curso de apoyo y los equipos docentes de las asignaturas del primer año, con el fin de compartir características del grupo, conocer problemáticas particulares y articular dispositivos de trabajo que permitan sostener y promover la permanencia. Se está trabajando de manera sostenida con los equipos de primer año para dar continuidad y profundizar los contenidos propios del CdA vinculados a prácticas de lectura, escritura y estudio que permitan gradualmente acompañar los procesos de alfabetización académica.

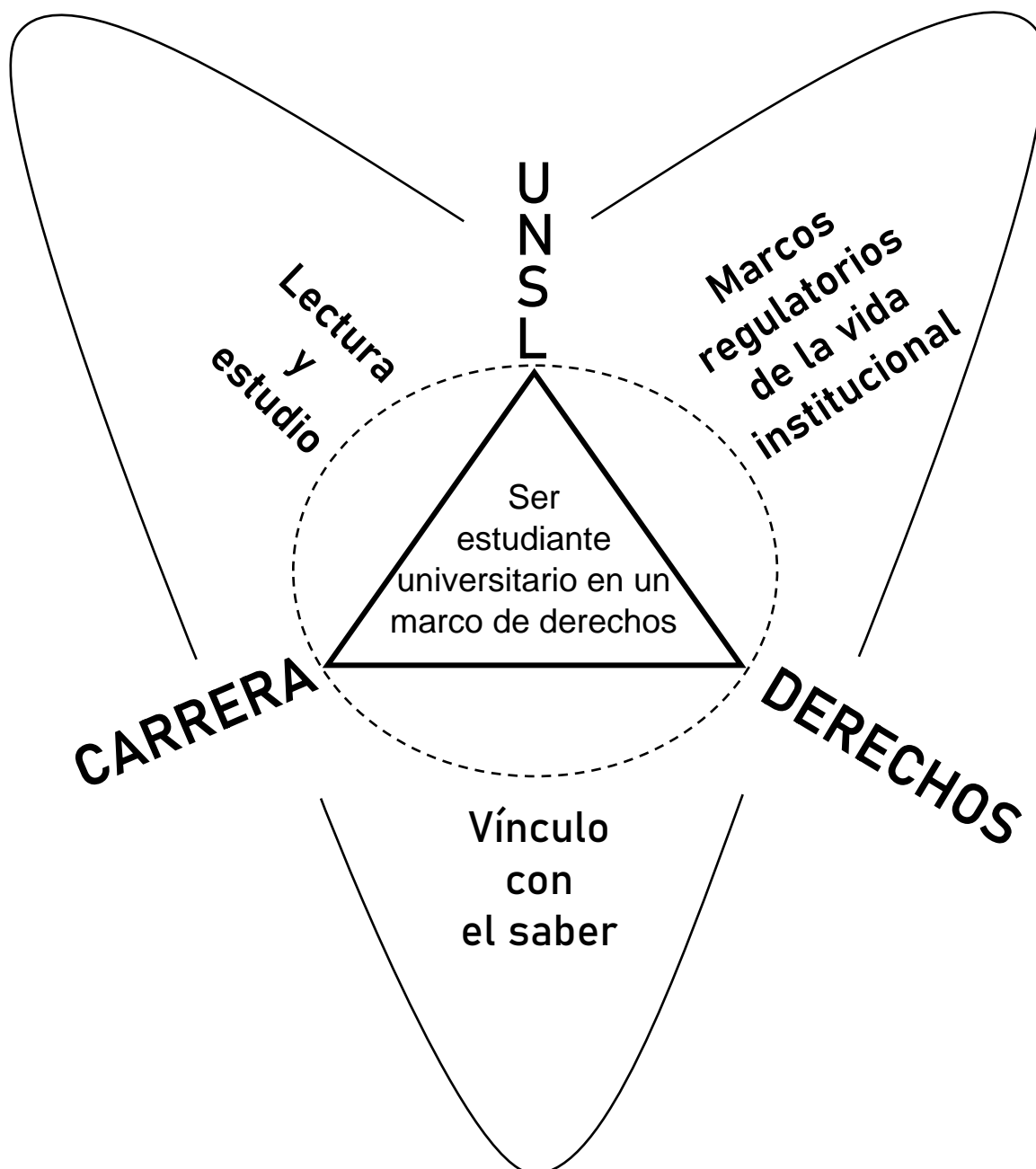
Se trabajará con distintos actores institucionales (Nodocentes, Comisiones de carreras, Departamentos, Centro de estudiantes, entre otros) para el abordaje de contenidos que deben tener continuidad en el primer año para que las apropiaciones sean significativas.



12- Síntesis de contenidos

Derecho a conocer
las estrategias
necesarias para
acceder al saber

Cultura
universitaria en
un marco de
derechos



Saberes y disciplinas
que aportan a una
ciudadanía con mayor
acceso a derechos





La educación superior como derecho...

A partir de estas páginas comenzarás a transitar un camino de formación en una universidad pública que asume a la educación superior como derecho.

Pero... ¿qué significa que la educación superior sea considerada un derecho? Significa que todos y todas podemos acceder a ella y que cada uno/a de ustedes es considerado un sujeto de derecho y por ello, el Estado y la institución deben generar políticas y condiciones para garantizarlo.

Significa que la universidad debe dejar de ser ese lugar donde se forman unos pocos y que comience a ser habitada por el pueblo, tal como lo dice Benente, el autor que les proponemos leer a continuación.

En estas próximas páginas encontrarán planteos de ideas que plantearán por qué la educación superior es un derecho y la importancia que tiene que la universidad se pinte de pueblo.





La universidad se pinta de pueblo

Educación superior, democracia y derechos humanos

Mauro Benente
(compilador)



Entrevistas a Eduardo Rinesi y Dora Barrancos
Textos de Mauro Benente, María Carolina Calvelo, Julián Dércoli,
Ana Laura Herrera, Victoria Kandel, Ariel Langer, Anabella
Lucardi, Sebastián Torres y Martín Unzué

Índice

Prólogo	9
El legado democrático de la Reforma Universitaria en el siglo XXI <i>Martín Unzué</i>	19
Lo que pueden los derechos: universidad y política latinoamericana <i>Sebastián Torres</i>	35
Educación superior y emancipación en el capitalismo cognitivo <i>Mauro Benente</i>	53
Haciendo caminos entre los derechos humanos y las universidades argentinas <i>Victoria Kandel</i>	85
Repensando el derecho a la educación superior desde la Universidad Obrera Nacional <i>Julián Dércoli</i>	103

La educación superior como derecho y el rol de las políticas públicas: un balance sobre la democratización universitaria en la Argentina reciente	
<i>Anabella Lucardi</i>	121
A 100 años de la reforma. La universidad y las luchas por la democratización del conocimiento	
<i>Ana Laura Herrera y Carolina Calvelo</i>	145
Demandas, territorio y apropiación social del conocimiento en las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense. Ampliación de su estudio en relación a las actividades de investigación y transferencia	
<i>Ariel Langer</i>	163
La universidad desde una perspectiva republicana de la libertad, y una mirada popular de los derechos. Desde y a 100 años de la Reforma	
<i>Entrevista de Mauro Benente a Eduardo Rinesi</i>	207
Género y educación superior	
<i>Entrevista de Romina Smiraglia y Anabella Di Tullio a Dora Barrancos</i>	223
Sobre las autoras y los autores	239

Prólogo

En coincidencia con el centenario de la Reforma Universitaria, entre el 11 y el 14 de junio de 2018 se celebró en la Universidad Nacional de Córdoba, la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES). En la *Declaración final* se ratificó que la educación superior es un derecho humano y un bien público social, premisas que fueron retomadas de la II CRES, realizada en Cartagena de Indias en 2008. Situar a la educación superior como un derecho humano y como un bien público, es pensarla como una herramienta de emancipación y constituir la como un artefacto que busca hacer cortocircuitos en las redes que pretenden constituir a la educación como un servicio y al conocimiento como un bien transable. Es en el marco de este paisaje que la *Declaración final* de la III Conferencia, exige que los edificios educativos devengan en una paleta de colores: “los sistemas de educación superior deben pintarse de muchos colores, reconociendo la interculturalidad de nuestros países y comunidades, para que la educación superior sea un medio de igualdad y de ascenso social y no un ámbito de reproducción de privilegios” (III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, 2018: 4).

La *Declaración final* exige que los sistemas de educación superior se pinten de muchos colores. ¿Qué significa esto? ¿Quién debe o está facultado para pintar los sistemas de educación superior? ¿Con cuáles tonalidades debe conformarse esa paleta de colores? Las preguntas pueden multiplicarse, pero la respuesta girará siempre sobre el mismo eje: el pueblo. El pueblo debe pintar la universidad con la paleta de colores que lo tiñe. De acuerdo con las lecturas que sobre la obra de Thomas Hobbes realiza Antonio Negri, el pueblo tiene una única voluntad y es por ello que puede ser representado. Frente a este concepto de pueblo, caracterizado por la homogeneidad, por su tonalidad monocromáti-

ca, Negri restituye y opone la noción de multitud, que se lee en los textos de Baruch Spinoza (Negri, 2004). De todas maneras, al concepto hobbesiano de pueblo, es posible confrontar ya no el de multitud, sino otro concepto de pueblo, el tonalizado por Ernesto “Che” Guevara.

El 28 de diciembre de 1959, el “Che” recibió, no a nombre propio sino en nombre del pueblo, el doctorado *honoris causa* de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Central de Las Villas. No era la primera vez que analizaba los contornos de la universidad en la Revolución, puesto que el 15 de octubre de aquel año, en la Universidad de Oriente, había pronunciado un discurso en el que rechazaba las aproximaciones excesivamente liberales de la autonomía universitaria (Guevara, 2004a). En la intervención de la Universidad de Las Villas, el “Che” se preguntaba cuál debería ser la función de la universidad, y como artículo primero ponía de relieve: “que se pinte de negro, que se pinte de mulato, no sólo entre los alumnos, sino también entre los profesores; que se pinte de obrero y de campesino, que se pinte de pueblo, porque la Universidad no es el patrimonio de nadie y pertenece al pueblo” (Guevara, 2004b: 148). Que la universidad se pinte de pueblo, como recuerda Eduardo Rinesi en la entrevista que se incluye en este libro, supone que la universidad se pinte de muchos colores. El pueblo referenciado por Guevara no es un pueblo homogéneo, no es un pueblo monocromático, sino que tiene el color del negro y de la negra, del mulato y la mulata, del obrero y la obrera, del campesino y la campesina. El pueblo no tiene un único color, pero su paleta de colores comparte un color primario: el de la exclusión, el de aquellos que históricamente habían quedado fuera de la universidad, a quienes la universidad les había cerrado las puertas. Es por ello que el “Che” continuaba su discurso en estos términos: el pueblo “está hoy a las puertas de la Universidad, y la Universidad debe ser flexible, pintarse de negro, de mulato, de obrero, de campesino, o quedarse sin puertas, y el pueblo la romperá y él pintará la Universidad con los colores que le parezca” (Guevara, 2004b: 148).

La universidad monocromática era la universidad con puertas cerradas, que Guevara recomendaba abrir y hasta incluso suprimir. Esta política de apertura de puertas en el marco de la Revolución cubana, había sido enarbolada por los estudiantes cordobeses en la Reforma de 1918, cuando en el *Manifiesto liminar* no dudaban en afirmar que estaban “pisando una revolución”. En el marco de esa revolución que se estaba pisando, en un discurso pronunciado en la inauguración de la Facultad de Ciencias Económicas del Litoral, el 15 de septiembre de 1920,

Deodoro Roca releía los hechos de la reforma bajo la metáfora de la apertura de puertas: “un día los jóvenes, inquietos de hondas y lejanas inquietudes, sintieron un asco invencible. Abrieron las puertas y tomaron lo suyo, ¡sin pedirselo a nadie! Animaba sus mentes un profundo anhelo de renovación. El pueblo, con instinto seguro, comprendió el significado recóndito de aquella cruzada iconoclasta” (Roca, 2018: 61).

La universidad monocromática, era la que se pintaba con el único color de los privilegios, aquella que le cerraba las puertas al pueblo. Transformar la universidad monocolor en una paleta de colores que refleje las distintas tonalidades del pueblo, implica tornar aquellos privilegios en derechos. De esta manera, Guevara insiste en que sea el “pueblo el que tenga derecho también a los beneficios de la enseñanza, que se rompan los muros de la enseñanza, que no sea la enseñanza simplemente el privilegio de los que tienen algún dinero, para poder hacer que sus hijos estudien, que la enseñanza sea el pan de todos los días del pueblo” (Guevara, 2004b: 149).

La universidad pintada con los colores del pueblo, es la que se piensa a la luz de la educación superior como derecho humano y la que concibe los derechos humanos con una lógica de oposición y combate a los privilegios. El presente libro propone una observación detenida de los colores del pueblo que tiñen la universidad. Se esfuerza por indagar los alcances, implicancias y desafíos que se presentan al concebir, y en el mismo gesto al pintar, a la universidad con los colores del pueblo. En mayor o en menor medida, los capítulos de este libro observan las instituciones y prácticas universitarias con un prisma que al mismo tiempo que contempla, contribuye a delinear a la educación superior como un derecho humano. Este trabajo conjunto, entonces, no solamente pretende analizar las implicancias de una universidad pintada de pueblo, sino que además se propone contribuir a que estos colores luzcan cada vez más brillantes.

En “El legado democrático de la Reforma Universitaria en el siglo XXI”, Martín Unzué resignifica hechos y conceptos de la Reforma Universitaria para analizar la situación actual del sistema universitario. Rescata una impronta muy politizada como característica del movimiento universitario de principios de siglo, que presentaba sus acciones colectivas bajo una gramática obrera: “huelga” estudiantil, y “gremios” estudiantiles. Para este movimiento, la universidad no solamente era una institución a transformar, sino también un agente de transformación social, y es a la luz de este compromiso emancipatorio que Unzué analiza,

problematiza y polemiza algunas discusiones actuales sobre el sistema universitario: la calidad, los rankings y la autonomía.

En “Lo que pueden los derechos: universidad y política latinoamericana”, Sebastián Torres inscribe la declaración de la educación superior como un derecho humano de la CRES de 2008, en un contexto regional marcado por gobiernos que proyectaron sus políticas gubernamentales en términos de ampliación de derechos. Para Torres, la conceptualización de los derechos se encuentra tensionada y disputada por tradiciones vinculadas a la igualdad y a la libertad. De modo muy original, sobre el derecho a la educación superior, muestra cómo el mérito es un modo de justificar la desigualdad en una sociedad que se considera igualitaria y la manera en que funciona como un dispositivo para neutralizar la igualdad y transformar los derechos en privilegios. Frente a este escenario, propone concebir a la educación superior no en una dimensión individual, inevitablemente tensionada por la lógica de los derechos y de los méritos, sino desde una ontología social, que concibe a todos los derechos como derechos sociales.

En mi trabajo, titulado “Educación superior y emancipación en el capitalismo cognitivo”, restituyo las dimensiones de derecho humano y bien público social que se leen en las declaraciones finales de la II y III CRES. A la luz de la tercera declaración, y en especial a partir de la invitación a concebir a la educación superior como una herramienta de emancipación, realizo una lectura de la Reforma de 1918. En una segunda parte, me propongo analizar la educación superior como bien público a partir de la teoría de lo común delineada por Antonio Negri, enfatizando al conocimiento como una construcción inevitablemente colectiva y por ello insusceptible de apropiación privada. Es también bajo la matriz de lo *común* que estudio la conceptualización de los derechos humanos, en general, y del derecho a la educación superior, en particular.

Victoria Kandel titula su trabajo “Haciendo caminos entre los derechos humanos y las universidades argentinas”. Tras distinguir a la educación como derecho humano, de la educación en derechos humanos, postula que una de las funciones de la educación en derechos humanos es desnaturalizar la desigualdad y ofrecer herramientas de lucha para avanzar hacia una sociedad más justa. Bajo este paradigma, realiza un estudio sobre el modo en que las cincuenta y siete universidades nacionales ponen en práctica distintos dispositivos de educación en derechos humanos y advierte que estos se encuentran en espacios de docencia, investigación, extensión y hasta de gestión de las instituciones universitarias. De esta manera, constata que las universidades nacionales ponen en juego distintos

mecanismos de educación en derechos humanos, y entonces no es posible hallar un denominador común en su implementación.

Julián Dércoli, en “Repensando el derecho a la educación superior desde la Universidad Obrera Nacional”, retoma distintas dimensiones del derecho a la educación superior. Por una parte, restituye su matriz más liberal, pero también repone su plano colectivo: el derecho del pueblo a la universidad. Es en este registro, y a la luz de los debates parlamentarios acaecidos en 1948 con motivo de la creación de la Universidad Obrera Nacional, que se interroga si es posible pensar el derecho a la educación superior sin avanzar, de modo simultáneo, en una transformación de las funciones sociales de las universidades. De alguna manera, el desafío conceptual pero fundamentalmente político, no es otro que evitar que el derecho a la educación superior se transforme y reifique en un privilegio a la educación superior.

Anabella Lucardi, en “La educación superior como derecho y el rol de las políticas públicas: un balance sobre la democratización universitaria en la Argentina reciente”, analiza las políticas de educación superior desarrolladas durante los tres períodos de gobierno del kirchnerismo. Primero desarrolla un concepto de democratización de la universidad, íntimamente vinculado a la educación superior como derecho humano. Luego, en sintonía con las formulaciones de Jacques Rancière, concibe a la igualdad no como meta sino como presupuesto, y avanza en la noción de igualdad de posiciones tal como la plantea François Dubet. Bajo este paraguas conceptual, analiza las políticas sociales y educativas del kirchnerismo, subrayando que las políticas de educación superior se inspiraron en una matriz de democratización entendida como ampliación de derechos. Asimismo, destaca que este elenco de políticas sociales y educativas se complementó con la creación de veintitrés universidades e institutos universitarios nacionales.

En “A 100 años de la reforma. La universidad y las luchas por la democratización del conocimiento”, Ana Laura Herrera y María Carolina Calvelo contrastan las políticas sociales y educativas que se dieron entre 2003 y 2015 con aquellas que se intentan poner en práctica desde entonces. De esta manera, contraponen un elenco de políticas tendientes a democratizar el sistema universitario y el conocimiento, con una racionalidad que propone leer todos los aspectos de la vida en común en clave mercantil.

Ariel Langer titula su trabajo “Demandas, territorio y apropiación social del conocimiento en las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense. Amplia-

ción de su estudio en relación a las actividades de investigación y transferencia”. Allí analiza los desafíos de la producción y apropiación del conocimiento de las Universidades del Bicentenario. Por una parte, estas universidades fueron creadas en un escenario de tensión marcado por la mercantilización del conocimiento y por la necesidad de producir conocimiento ajustado a las necesidades del territorio. Por otra parte, la producción de conocimiento asociado a las necesidades del territorio, también se encuentra disputada por dos lógicas: de un lado la tendencia hacia la construcción de conocimiento cada vez más específico y delimitado y, por el otro, la necesidad de avanzar en la interdisciplina y transdisciplina. Es en el marco de estas tensiones que Langer analiza la construcción y apropiación de conocimiento en la Universidad Nacional de José C. Paz.

En “La universidad desde una perspectiva republicana de la libertad, y una mirada popular de los derechos”, mantengo una entrevista con Eduardo Rinesi, quien recupera de la Reforma del 18 una perspectiva republicana de la autonomía y la libertad. Además, restituyendo, redefiniendo y agregando contenido al legado de la Reforma, plantea los desafíos que supone concebir a la educación superior como un derecho humano individual, pero también como un derecho de un sujeto colectivo: el pueblo. En otros términos, brinda algunas pinceladas sobre cómo las distintas funciones de la universidad deberían pintarse de pueblo.

En “Género y educación superior”, Anabella Di Tullio y Romina Smiraglia entrevistan a Dora Barrancos e interpelan la historia y la actualidad de la universidad y del sistema científico, en clave de géneros. Las preguntas circulan alrededor de la relación entre universidad, Reforma del 18 y feminismos, y las respuestas tocan esos temas, remarcando el carácter misógino de algunos procesos históricos y de, todavía, algunas experiencias actuales. Pero las respuestas desbordan las preguntas, el centro de la universidad se desplaza, y Barrancos vincula la universidad con la escuela media, con otras demandas y exigencias de organizaciones de mujeres. Di Tullio, Smiraglia y Barrancos, cierran el libro con una conversación que sigue pintando a la universidad, pero esta vez con colores que por mucho tiempo le fueron extraños, que durante varios períodos quedaron fuera de la paleta de colores.

Si uno revisa los documentos en los cuales el “Che” exigía que las universidades se pintaran de pueblo, se nota cierto disgusto con las estructuras universitarias. Para ser algo más preciso, se percibe un gesto de molestia respecto de las profesoras y los profesores, que a los ojos de Guevara parecían erigirse en una valla que impedía que la universidad se pintara de pueblo, en el último eslabón de una

universidad monocolor. Los trabajos compilados en este libro lucen profesores y profesoras pintadas de pueblo, docentes que contribuyen a pintar la universidad de muchos colores, nunca apropiándose de las pinturas del pueblo, sino siendo parte de ese pueblo que pinta y que abre las puertas de la universidad.

José Clemente Paz, septiembre de 2018

Mauro Benente

Director del Instituto Interdisciplinario de Estudios
Constitucionales de la Universidad Nacional de José C. Paz

Referencias

- III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (2018). *Declaración*. Recuperado de [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)
- Guevara, E. (2004a). Reforma universitaria y revolución (Conferencia, 17 de octubre de 1959). En *Obras Escogidas*. Santiago de Chile: Resma.
- (2004b). Discurso en el auditorium de la Universidad Central de Las Villas al recibir el doctorado *honoris causa*, (28 de diciembre de 1959). En *Obras Escogidas*. Santiago de Chile: Resma.
- Negri, A. (2004). Sujetos políticos: entre la multitud y el poder constituyente. En *Guías. Cinco lecciones en torno al Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Roca, D. (2018). La universidad y el espíritu libre. En *Textos universitarios recogidos*. Moreno: Universidad Nacional de Moreno.

La construcción de un nuevo proyecto¹

Por Ana Sola y Clotilde De Pauw²

Hay momentos en la vida en que resulta fundamental detenerse para profundizar el conocimiento sobre uno mismo. El ingreso a la Universidad es uno de ellos ya que como todo momento de apertura supone implicarse en la construcción de un nuevo proyecto.

Animarse a incursionar en sí mismo ante una situación de cambio implica empezar a transitar caminos de búsqueda interior, dar lugar a las preguntas sobre uno mismo, re-conocerse, entrontrar(se) y construir el propio mapa interior para que la nueva ruta a navegar sea más segura y el viaje resulte más placentero.

Para la mayoría de los jóvenes ciudadanos argentinos³ del Siglo XXI, el proyecto de ingresar a la universidad está fuertemente atravesado por la profundización de la crisis económica que es también educativa, política y social. El mundo que les toca vivir se devela complejo y la previsión de un futuro con un cierto grado de certezas deviene casi un imposible. Sin embargo, este contexto de crisis, turbulencia e incertidumbre puede tornarse un desafío si cada uno se permite asumir la crisis como “posibilidad” para crecer, para ir más allá, para buscar...

¹ Adaptación del texto El Estudio: su teoría y su práctica de Ana Sola Villazón y Clotilde De Pauw.

² Ana Sola es una docente jubilada de la Facultad de Ciencias Humanas. Fue la coordinadora del área de ingreso y permanencia (así se denominaba antes el PIPE) del año 2003 al 2007 y docente en la asignatura Subjetividad y Prácticas de Aprendizaje para el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial y Educación Especial. Además, fue responsable de la materia Subjetividad y Formación Docente del Profesorado en Psicología. Clotilde De Pauw es la profesora responsable del Taller: los sujetos de la educación en sus prácticas de aprendizaje que se dicta para Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación; Profesorado Universitario en Letras y Prof. Universitario en Música Popular Latinoamericana. Además, es la referente de la UNSL en la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos del Consejo Interuniversitario Nacional.

³ Se entiende que el lenguaje es una construcción social dinámica que construye realidades. Por lo que, desde la coordinación del PIPE, en este cuadernillo se opta por el uso un lenguaje inclusivo y no binario para visibilizar las múltiples identidades sexogenéricas. El uso de la letra e se encuentra avalado además, por la Resolución del Consejo Superior N° 151/20 de la UNSL.



Convertir la crisis en posibilidad requiere esfuerzo, compromiso, capacidad de espera, pero fundamentalmente supone asumirse como SUJETO capaz de reconocer que, en cada una de sus acciones, va corriendo el residuo de la responsabilidad mientras se va construyendo, se va inventando, se va definiendo.

Eric Fromm (1947), en su libro *Ética y psicoanálisis*, dirá: “En el arte de vivir, el hombre es al mismo tiempo el artista y el objeto de su arte, es el escultor y el mármol, el médico y el paciente”. Cuando el nuevo proyecto de vida incluye la elección de una carrera universitaria, ésta se constituye en la nueva obra de arte que será moldeada a la vez que irá moldeando a su autor. Esta es una tarea ardua que supone la posibilidad de re-crearse para hacer de la vida la mejor obra de arte.

Para empezar a transitar la vida desde este lugar de mayor protagonismo al que están siendo convocados, les proponemos que realicen un primer ejercicio de retorno sobre sí mismos y a partir de allí, iniciar el proceso de reconocerse y evaluarse desde su condición de estudiantes, ya que éste es el oficio que están eligiendo.

Puedes escuchar los comentarios de la autora del texto en el siguiente link:

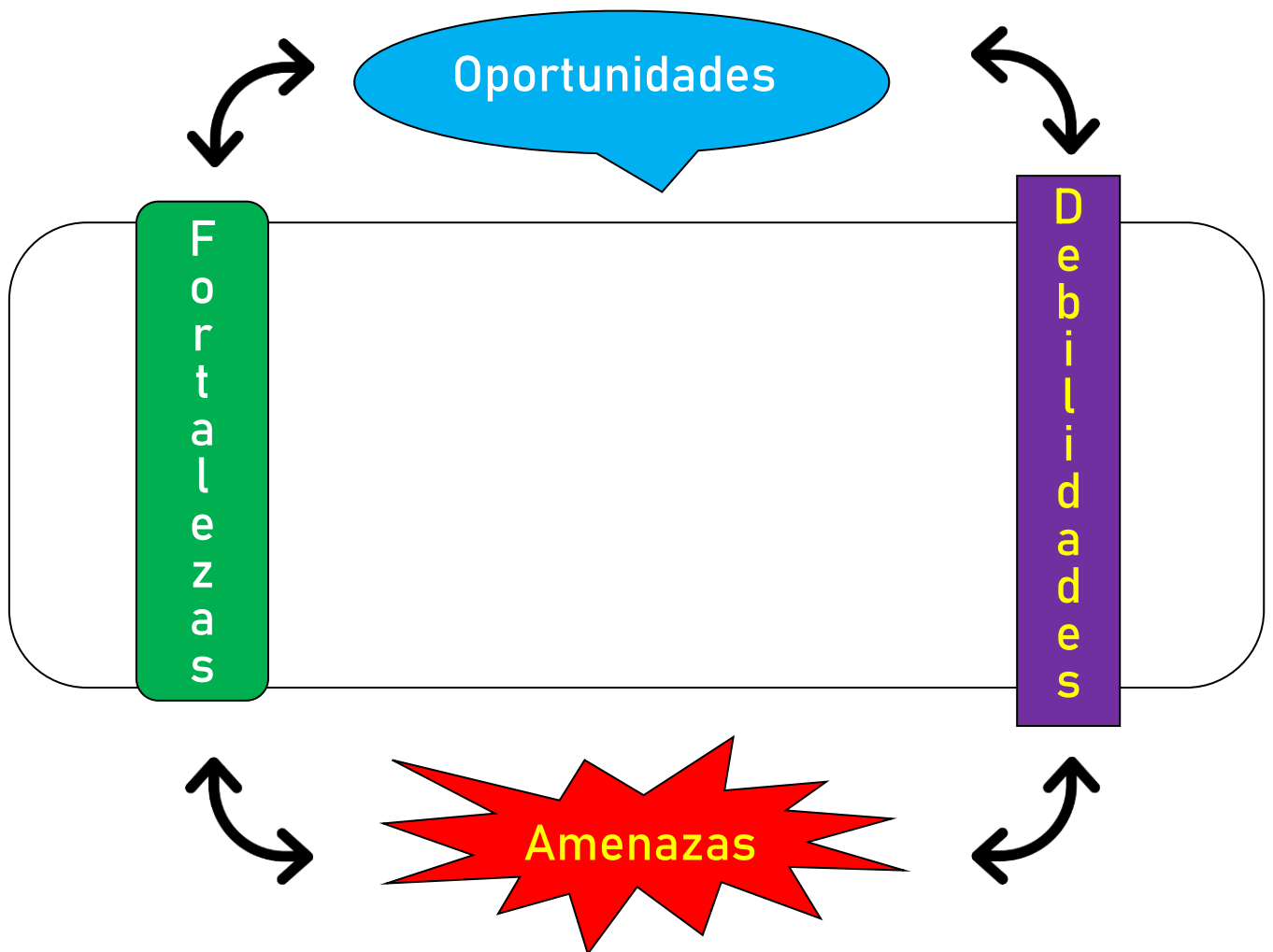
https://drive.google.com/file/d/1q_OH8V9nKT601ZegxD3JOgXRIKbFAbFO/view?usp=share_link

También puedes verlo escaneando este código QR:



Actividades para pensarnos...

La figura que acompaña a este texto muestra que la concreción de un proyecto está influenciada por factores externos e internos que se articulan y afectan su proceso.



Cuando hablamos de “factores externos” aludimos a las condiciones que provienen del contexto y que pueden ser adversos (AMENAZAS) o favorables (OPORTUNIDADES) para el proyecto que están pensando iniciar.

Cuando decimos “factores internos” por el contrario, pensamos en las cualidades, recursos, atributos, características que cada uno tiene y que pueden resultar favorecedores (FORTALEZAS) u obstaculizadores (DEBILIDADES) de dicho proceso.



De manera individual:

A. Piensa en aquellos factores externos que amenazan tu condición de ser estudiante universitario y también en aquellos que se presentan como oportunidades y favorecen dicha condición. Luego escríbelos en la zona de la figura que está delimitada para ello.

B. Identifica aquellos factores internos que favorecen tu condición de ser estudiante universitario y escríbelos en la zona delimitada para las FORTALEZAS; como así también aquellos que la obstaculizan escríbelos en la zona de las DEBILIDADES.

C. Realiza ahora una mirada panorámica de la totalidad de la figura. Ello te permitirá comprender mejor el interjuego de factores que condicionan tu realidad actual como estudiante para empezar a pensar luego qué aspectos puedes modificar y cómo hacerlo para lograr una mejor inserción en la vida universitaria.

D. Analiza la interrelación entre las amenazas y las oportunidades detectadas. Trata de detenerte buscando equilibrar, en la medida de lo posible, aquellas amenazas que neutralizan a las oportunidades. Por ejemplo, si el trabajo que tienes –oportunidad para poder estudiar- te demanda demasiadas horas, se puede convertir en una amenaza al no dejarte tiempo para asistir a clases, estudiar, etc. El análisis quizás, debiera orientarse a evaluar qué posibilidades tienes de organizarlos, disminuirlos o en caso de no ser posible que estrategias te das para avanzar en la carrera, que asignaturas conviene priorizar, etc.

E. Ahora analiza los factores internos esto es, debilidades y fortalezas reconocidas buscando el mayor equilibrio posible. Las debilidades encontradas, en muchos casos podrán devenir en fortalezas si, previo tomar conciencia de ello, te propones realizar acciones transformadoras.

En grupo total:

F. Junto a tus docentes, integren en una figura los aportes de cada uno. Analicen la diversidad de factores internos y externos que se conjugan en el grupo, las relaciones de multideterminación de estos factores y las posibilidades con que se cuenta para hacer frente a las condiciones que atentan contra la realización del proyecto de ser estudiantes de la UNSL.



Las prácticas de estudio y sus condicionantes

Por Ana Sola Villazón¹

¿Qué es estudiar? ¿De qué hablamos cuando hablamos de estudiar? En el diccionario leemos: ESTUDIO (del latín studium): “esfuerzo que pone el entendimiento aplicándose a conocer alguna cosa y en especial trabajo empleado en aprender una ciencia o arte”. Esta definición nos permite rescatar palabras tales como “esfuerzo del entendimiento” y “trabajo empleado en aprender” que resultan claves para la construcción de este concepto. El estudio requiere esforzar el entendimiento porque estudiar es buscar la comprensión de un objeto y ello supone un trabajo de intensa actividad mental por cuanto esa comprensión nunca se da repentinamente. Por el contrario, la comprensión es un proceso lento y gradual en tanto requiere del lector estudioso ir buscando las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones del conocimiento. Estudiar es predisponerse a la búsqueda asumiendo una postura curiosa para

adentrarse en las profundidades del objeto que se desea conocer tal como un minero se introduce en las oscuras profundidades de la mina dispuesto a buscar no sin esfuerzo –los metales preciados que se ocultan en su interior. Estudiar es esforzar al pensamiento para aprender a partir de los textos. Ello supone que quien estudia se anime a enfrentar el desafío de ir más allá de la mera repetición de las ideas, para lo cual necesita posicionarse activamente y entrar en diálogo con el autor buscando reconocer la organización que le dio a su texto, las ideas que quiere transmitir y los núcleos en torno a los cuales las organiza. Aportando en este mismo sentido Paulo Freire² (1991) dirá: “Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”. A partir de estas ideas se desprende que el estudio es un trabajo que, por su magnitud y características, requiere tiempo para que el pensamiento se detenga, avance, descubra, construya,

¹ La Lic. Ana Villazón es docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas. Fue varios años Coordinadora del Área de Ingreso y Permanencia de los Estudiantes. Este texto, como la estructura de las actividades que se desarrollan en el Curso de Apoyo, son producto de su dedicación al trabajo con los ingresantes.

² FREIRE, Paulo (1991) La importancia de leer y el proceso de liberación. México, Siglo XXI.



interrogue, retroceda, vuelva a avanzar mientras va tratando de comprender la razón de ser de los hechos. Requiere disciplina intelectual para perseverar en la búsqueda de manera sistemática sin desalentarse frente a aquello que presenta alguna dificultad, sin escaparse del texto dejando volar la imaginación hacia otro lado, sin engañarse diciéndose que comprende aquello que apenas explora de manera superficial y hasta mecánicamente, sin desconocerse en sus propios deseos ni domesticarse en la aceptación pasiva de la palabra del autor. Requiere disciplina corporal para poder tolerar por tiempos prolongados, la quietud física que resulta indispensable cuando hace falta centrar el pensamiento sólo en una íntima relación con la lectura y la escritura. Cuando falta disciplina se imponen las resistencias y de ello dan cuenta las voces de algunos jóvenes al plantear problemas que enfrentan a la hora de estudiar: “soy flojo”, “no aprovecho el tiempo que tengo para estudiar, doy vueltas y dejo todo para el final”, “no me gusta leer”, “cualquier cosa me distrae”, “no tengo perseverancia”, “me cuesta mucho estar sentada un rato largo”, “a veces pienso que esto no es para mí y me dan ganas de dejar todo”, “estoy muy acostumbrado a repetir de memoria”.

Modalidad de estudio y relación construida con el conocimiento. Las formas o modalidades con que cada uno aborda el estudio emergen de su historia personal-social de aprendizajes y en ellas se pone en juego el sujeto como totalidad, con sus actitudes, deseos, interrogantes, disposiciones, temores e inseguridades, experiencias e in experiencias, intencionalidad. Pero todas estas características a su vez, están muy estrechamente condicionadas por la relación que cada uno ha podido construir con el conocimiento en su historia escolar previa y con las representaciones que ha construido acerca de las prácticas de estudio.

Pero reconocer el peso de la historia en el “sujeto de estudio” que cada uno es al momento de llegar a la universidad no supone desconocer que el oficio de estudiante se puede seguir aprendiendo en la nueva institución. Si el deseo de conocer existe genuinamente, las condiciones de base para ir asumiendo un papel de sujeto, productor de sus propias prácticas de conocimiento, estarán dadas. De allí que el replanteo de las prácticas de estudio, tienen su punto de partida en la revisión de la relación que cada uno ha construido con el conocimiento.



Al respecto Gisela Vélez³ (2003) plantea dos tipos de relaciones: “La relación de extrañamiento con el conocimiento que se caracteriza por concebirlo como algo ajeno, de otro y para otro; fragmentos de saber para decir o contar; un salvoconducto para aprobar. Esta relación evita el compromiso con el saber y explica muchas de las prácticas de aprendizaje que suelen valorarse negativamente en la universidad. (...)” Un ejemplo de ello serían los alumnos que repiten sin comprender, que estudian para aprobar y sacarse la materia sin interesarse por comprender y prender los contenidos.

Por el contrario, la relación de compromiso con el conocimiento supone atribuirle sentido personal y social relacionado con la posibilidad de una apropiación significativa de los saberes. Aquí el conocimiento es algo que puede ser propio a la vez que compartido, como resultado de una reelaboración del sujeto

a través de sus experiencias con los objetos y con otros sujetos. Esta relación de compromiso se vincula con la percepción (no ingenua) de las posibilidades del conocimiento para la formación y el desempeño profesional, la conciencia de la responsabilidad social que acarrea y la esperanza de convertirlo en instrumento de constitución del mismo.

Desnaturalizar esta relación supone hacerla consciente para reconocer las características que la misma adopta en cada uno, con los matices que les son propios, con las limitantes que plantea el aprendizaje y también con los facilitadores que pone en marcha cuando prima el compromiso.

Pero también supone el paso necesario para concienciar la responsabilidad ética que conlleva el conocimiento y para habilitar la posibilidad de transformación a partir de prácticas concretas promotoras de aprendizaje permanente.

3 VELEZ, Gisela (2003) Aprender en la Universidad. La relación del estudiante

universitario con el conocimiento. Universidad Nacional de Río IV.





Las prácticas de lectura en el Nivel Superior: leer, comprender y aprender

Por Paola Figueroa y Beatriz Suriani¹

Leer le permite al lector, en ocasiones, descifrar su propia experiencia. Es el texto el que “lee” al lector, en cierto modo el que lo revela; es el texto el que sabe mucho de él, de las regiones de él que no sabía nombrar. Las palabras del texto constituyen al lector, lo suscitan (Petit, 1999, pp. 36-37).

La comprensión de un texto es un proceso que implica un esfuerzo cognitivo por parte de quien lee para apropiarse de las ideas que este expresa y a partir de ellas construir otras nuevas, otras miradas del mundo. Tal como dice Petit (1999), a partir de la comprensión del texto uno puede conocer caminos, elegir y/o construir propias rutas y encontrar maneras de decir.

Para construir ese proceso es preciso reconocer que quienes leen no presentan un único modo de leer, cada lector/a va encontrando su propio modo, pero hay ciertas estrategias comunes que usamos –conscientes o inconscientemente–, para poder llegar a la comprensión.

Esos “modos comunes” son los puntos centrales que desarrollaremos a continuación en los siguientes apartados.

1.1. La lectura como construcción de significados: texto, autor/a y lector/a

Como estudiante uno/a ha transitado caminos con la lectura, por ello es necesario pensar en las propias prácticas desde preguntas que nos ayudan a reflexionar sobre el acto de leer: ¿Qué leemos? ¿Cómo leemos? ¿Con quién leemos? ¿Para qué leemos? ¿Siempre leíamos igual o fuimos avezándonos en esta práctica? Las respuestas pueden ser múltiples y seguramente van asumiendo diversas formas: leer textos en redes, leer

¹ Paola es egresada de la FCH-UNSL, Licenciada en Ciencias de la Educación. Es docente en el Profesorado Universitario en Letras en las asignaturas “Taller de la Práctica docente I” y “Taller de la práctica docente II”. Beatriz es Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura (UNCUYO). Especialista en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNCórdoba). Doctora en Educación (UCCUYO), es docente de la asignatura “Lengua oral y escrita y su didáctica” y de “Praxis III: Escenarios de enseñanza e iniciación a la práctica” de las carreras Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial.



fotocopias, leer para un examen, leer en silencio, leer en voz alta, leer y volver a leer, leer saltando páginas hasta encontrar lo que buscamos, leer y anotar en los márgenes si leemos en papel o marcar los textos en pantallas; recordar cuando aprendimos a leer en la escuela e íbamos deletreando cada palabra sostenidos/as por la mirada y confianza (o no) de de quien nos aventuraban en esa práctica, y en ese acto nos empezábamos a sentir parte de esta cultura.

Los/as lectores/as y sus prácticas de lectura son diversas hoy y lo han sido también a lo largo de la historia. Pero entonces ¿Qué es leer?

Las teorías recientes de la lectura coinciden a grandes rasgos en que

Leer es un proceso de construcción de significados que se realiza a partir de los intercambios o transacciones entre lector, texto y contexto.

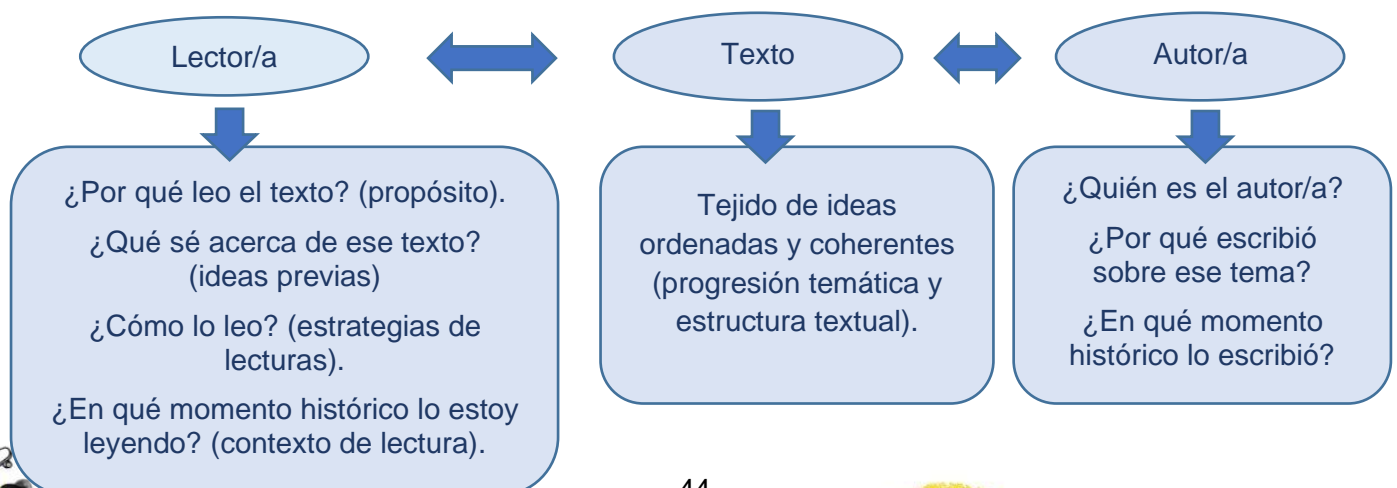
En esta concepción de lectura hay una

idea central que remarca la importancia que se asigna a la actividad del/la lector/a, no como un/a receptor/a pasivo/a decodificando los signos del lenguaje, sino como un sujeto que interviene activamente sobre el texto construyendo significados que un/a autor/a quiso compartir con otros/as en un momento dado.

Aquí debemos detenernos a definir la palabra texto. Etimológicamente proviene del latín “textus” y significa tejido. Por ende, podemos decir que un texto es un tejido de ideas que un/a autor/a escribió en un momento determinado, con una intención, con un posicionamiento frente a esas ideas.

A su vez, en las prácticas de lectura los/as lectores/as van destejiendo y volviendo a tejer las ideas de ese texto, poniendo en juego el propósito de lectura, los saberes previos, las estrategias lectoras, el contexto en que lee ese sujeto.

Gráfico 1. Proceso de diálogo entre lector y autor en la construcción de significados de un texto



1.2 La lectura como aprendizaje: estrategias de comprensión de textos.

Cuando un/a lector/a se enfrenta a un texto lo hace con una intención, con un propósito: para disfrutar, para informarse, para aprender ... En este apartado, solo haremos referencia a las estrategias que un sujeto pone en juego cuando se propone aprender.

Comenzaremos diciendo que los/as lectores/as realizan un conjunto de acciones para poder comprender el texto, estas acciones son las estrategias de lectura. Parafraseando a Solé (1992) podemos decir que las estrategias de lectura son acciones inteligentes que realiza un/a lector/a con el fin de comprender el texto.

Cuanto más estrategias se pongan en juego más autonomía se logrará, más protagonismo se asumirá en el acto de leer, hasta alcanzar una mayor competencia.

Para organizar el desarrollo de este tema, nos apoyaremos principalmente en la estructura que presenta Solé (1992). Esta investigadora distingue los procedimientos que se ponen en juego antes, durante y después de la lectura. Si bien estos momentos están claramente delimitados, cabe remarcar que las prácticas lectoras son recurrentes y

cíclicas; esto quiere decir que un/a lector/a, por ejemplo, puede activar conocimientos previos mientras va realizando lecturas detenidas que generalmente se efectúan durante la lectura y no únicamente antes de leer.

a) Antes de la lectura

Conciencia de los propósitos: ¿Por qué y para qué voy a leer? Estas preguntas nos hacen pensar en los motivos y propósitos que orientan la lectura. Cuando leemos para aprender es importante conocer los propósitos que tiene el/la profesor/a (qué quiere que comprendamos), y es interesante saberlo porque a partir de ello podremos acrecentar los sentidos personales de las lecturas realizadas sin quedar atrapados en “leer para otro”.

Recuperación de los conocimientos previos: ¿Qué sé de este tema? Esta pregunta ayudará a pensarnos como sujetos que poseemos conocimientos y, a partir de lo que sabemos, podremos, lectura mediante, ampliar los grados de conocimiento sobre el tema. Nadie es una “tabla vacía” que debe ser escrita por otro. Este reconocimiento nos permitirá posicionarnos activamente ante el texto.

Contextualización: ¿Quién escribió el texto? ¿Cuándo lo escribió? Las respuestas a estos interrogantes contribuyen a la comprensión, ya que nos posibilita encontrar argumentos para



pensar por qué el/la autor/a expresa esas ideas en un momento determinado.

Predicciones/Preguntas: Leyendo los títulos y subtítulos podemos comenzar a construir las primeras ideas acerca del tema que tratará el texto. En este sentido es interesante que planteemos interrogantes en relación con el tema que se abordará.

b) Durante la lectura:

Lectura global: Implica leer la totalidad del texto para ir conociendo qué temas tratará. Una vez culminada la lectura global debemos estar en condiciones de responder a la pregunta “¿de qué habla este texto?”. Esta respuesta estaría representando la idea central del texto.

Lectura detenida: Ser un/a buen/a lector/a no implica leer una vez y comprender todo. Se es buen/a lector/a cuando uno/a se posiciona activamente ante un texto, se hace preguntas en torno a lo que se va leyendo, se frena ante algo que no entiende y vuelve a leerlo o consulta el diccionario, reflexiona en torno al contexto y co-texto y lee varias

veces para acrecentar los grados de comprensión del texto.

A su vez, el texto tiene un orden, una coherencia de ideas que fue construyendo el/la autor/a para que su pensamiento fuera entendido por quien lo lee. Todo texto tiene una progresión temática, esto es, que el tema se va presentando gradualmente, poco a poco, incorporando en cada párrafo una nueva información sobre el objeto/tema abordado. Quien lee, debe destejer esa progresión temática para comprenderlo. Por ello, en primer lugar, recomendamos enumerar los párrafos del texto. Luego continuar con una lectura detenida de cada párrafo y responder “¿de qué habla este párrafo?” Ello estaría indicando la idea principal del párrafo. Al finalizar esta práctica podemos ver graficada la progresión de ideas y cómo las fue tejiendo el autor.

A continuación, ofrecemos un ejemplo de cómo trabajar el tema de un texto y sus ideas principales. En este caso se trata de un texto expositivo causal.

Texto	Progresión temática. Ideas principales del párrafo
En la actualidad, a nivel mundial se ha elevado notablemente el número de casos de obesidad infantil. Esto incide negativamente en la calidad de vida de los más pequeños, en	1. Introducción o presentación del tema o problema: aumento de la



<p>tanto ocasiona serios problemas físicos, con un marcado predominio del colesterol y la diabetes, y psíquicos, que suscitan en el niño vergüenza, aislamiento y dificultad para conseguir ropa de su talle y acorde con la edad.</p> <p>Numerosos estudiosos coinciden en afirmar que una de las causas principales del aumento del número de niños con sobrepeso, es el hecho de que estos pasan gran parte del día realizando actividades sedentarias, que son posibles gracias a los continuos avances tecnológicos: computadoras, celulares, tablets y otros juegos virtuales se encuentran frecuentemente y sin restricciones de uso al alcance de los pequeños.</p> <p>A este sedentarismo se suma el hecho de que se ha incrementado la ingesta de la llamada “comida chatarra” o “comida rápida” (<i>fast food</i>), tales como hamburguesas y papas fritas, cuyos componentes contienen exceso de grasas saturadas.</p> <p>Hay otra razón que explica la mayor tasa de obesidad infantil y que radica en la gran cantidad de azúcares, conservantes y colorantes que contienen las bebidas y golosinas, ubicadas además estratégicamente en las góndolas del supermercado próximas a las líneas de caja.</p> <p>Por último, no podemos desconocer la influencia que ejercen los medios de comunicación, especialmente a través de publicidades que incentivan la ingesta de alimentos poco saludables como sinónimo de un estilo de vida divertido y relajado.</p> <p>En conclusión, los nuevos hábitos de vida signados por el marcado predominio de lo tecnológico, sumados a una alimentación poco saludable y a una publicidad que la avala abiertamente, han aumentado de forma considerable la cantidad de niños que padecen obesidad desde la más temprana edad.</p>	<p>obesidad infantil.</p> <p>2. Causa primera: la vida sedentaria.</p> <p>3. Otra causa: la mala alimentación.</p> <p>4. Tercera causa: bebidas y golosinas poco saludables y de fácil acceso.</p> <p>5. Última causa: influencia de la publicidad.</p> <p>6. Conclusión: cierra la problemática expuesta.</p>
--	---



c) Después de la lectura

Cuando se lee para aprender, una vez culminada la lectura generalmente los estudiantes realizan elaboraciones y reelaboraciones de textos personales que den cuenta de la comprensión de los textos. Entre las formas más comunes de organización y reorganización de la información encontramos, resúmenes, esquemas, cuadros, mapas conceptuales, entre otros. Estos temas los desarrollaremos en profundidad más adelante.

1.3 La lectura del paratexto como estrategia para la comprensión: componentes paratextuales

El paratexto comprende todos aquellos elementos de un libro o publicación que acompañan al texto principal y funcionan como auxiliares para la comprensión, en tanto intervienen en el proceso de lectura, facilitando a modo de guía, el trabajo de quien lee: “los elementos del paratexto cumplen, en buena medida, una función de refuerzo que tiende a compensar la ausencia del contexto compartido entre emisor y receptor” (Alvarado, 2005, p. 20).

A continuación, se exponen los principales componentes paratextuales según sus características y finalidad.

Tapas: presenta el nombre del autor/a, el título de la obra y el sello editorial. Puede

además contener ilustraciones. Permite anticipar el tipo de texto y su temática general.

Solapa: corresponde a la extensión lateral de la cubierta de un libro que, a la manera de una pestaña, se dobla hacia adentro. Contiene referencias sobre la obra, el/a autor/a u otras publicaciones del mismo autor/a. Posibilita conocer algunos datos más precisos sobre lo que se va a leer y su contexto de producción.

Contratapa: en el caso de los libros ficcionales y ensayos, comenta brevemente y en líneas generales el contenido, a la manera de resumen o presentación. Puede contener juicios valorativos en un afán por atraer la atención del lector/a. Este elemento paratextual no suele revestir importancia en el caso de los libros académicos y aquí solo se limita a mencionar la editorial o bien contiene algún tipo de ilustración, sello o color.

Índice de Títulos y Temas: también llamado tabla de contenidos o de materias, indica a qué capítulo y a qué título específico se debe recurrir para encontrar un determinado tema. Este índice comúnmente se organiza mediante dos columnas: a la izquierda se enumeran los temas, en general encabezados por un tema más general que los engloba, y a la derecha se enumeran los títulos que les



corresponden a cada uno de ellos con la indicación de la página en la que se encuentran. Puede ubicarse al comienzo o final del libro y su finalidad es orientar a quien lee sobre las temáticas que se tratan y la modalidad de abordaje adoptada, por lo que siempre conviene revisarlo antes de comprar o seleccionar un determinado material.

Ilustraciones: incluye mapas, fotos, pinturas, reproducciones y dibujos que funcionan como un recurso de apoyo para el esclarecimiento de la información brindada.

Glosario: es una especie de diccionario especializado sobre los temas tratados en un libro. Generalmente en los textos de estudio aparecen palabras resaltadas con un asterisco, un número o en negrita para indicar que están en el glosario. Además de la definición de palabras, también pueden encontrarse explicaciones de nociones vinculadas con los tópicos desarrollados. Si bien usualmente se ubica al final del libro, en muchos casos se coloca al término de cada apartado o capítulo. Su consulta nos permite familiarizarnos con los tecnicismos y comprender la terminología específica de una temática o disciplina.

Prólogo: contiene una breve presentación del material, que incluye la intención de sus autores/as y consideraciones generales acerca del abordaje adoptado

y de los objetivos propuestos, por lo que se sitúa al comienzo del libro. Su lectura adelanta la organización y la modalidad de trabajo adoptada.

Diseño gráfico y tipográfico: alude a las claves perceptuales, tales como subrayados, cuadros, recuadros, tipos, tamaños y colores de letras; y conceptuales, palabras o expresiones resaltadas, que posibilitan jerarquizar y relacionar la información brindada.

Notas: pueden situarse al final del texto (nota al pie) o al final del libro (nota al final). Se utilizan para agregar información (aclaraciones, comentarios, confrontaciones de autores, desarrollo de conceptos o ideas) sin interrumpir el fluir del texto. También sirven para presentar más evidencia (explicaciones, ejemplos o argumentos secundarios) y para ampliar la discusión. Ayudan a quien lee a profundizar en alguna temática o esclarecer la información dada.

Anexo: incluye textos, cuadros, gráficos, encuestas, documentos, imágenes, testimonios, actividades complementarias, entre otros, que se colocan al final de un libro porque no son de lectura o referencia obligatoria, sino que funcionan como un apéndice que amplía y/o integra lo desarrollado en las distintas partes de una obra.

En síntesis, en el caso específico de los libros académicos el paratexto adquiere



una importancia central, dado que contribuye a la organización de la información y abre nuevas alternativas de

lectura que posibilitan un mejor aprovechamiento del material de estudio.



Los formatos académicos en el Nivel Superior: escribir para estudiar, relacionar, integrar y sistematizar

Por Paola Figueroa y Beatriz Suriani¹

La lectura está al principio y al final del estudio. La lectura y el deseo de la lectura. Lo que el estudio busca es la lectura, el demorarse en la lectura, el extender y el profundizar la lectura, el llegar, quizá, a una lectura propia. Estudiar: leer con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano encaminándose a la propia lectura. Sabiendo que ese camino no tiene fin ni finalidad. Sabiendo además que la experiencia de la lectura es infinita e inapropiada. Interminablemente. (Larrosa, 2003, p. 12)

En las cotidianidades de la vida estudiantil existen formatos académicos que son utilizados como prácticas de estudio o solicitados por los/as docentes para dar cuenta de conocimientos apropiados.

En este apartado abordaremos algunos de ellos, desagregaremos palabras claves para responder consignas y brindaremos algunas pautas y normas de escritura de textos académicos. El acto de escribir implica procesos de pensamiento que dan cuenta de niveles de conceptualización de complejidad

creciente ligados a la sistematización de ideas y conceptos y a su interrelación.

El Resumen

El resumen es uno de los textos más utilizados en la vida universitaria. Generalmente se construye con la intención de sintetizar la información de un texto para poder estudiarla, a partir de la selección de la información considerada más importante o central, de acuerdo con la temática que se está tratando. Así, por ejemplo, en un resumen de Geografía resulta necesario recuperar

¹ Paola es egresada de la FCH-UNSL, Licenciada en Ciencias de la Educación. Es docente en el Profesorado Universitario en Letras en las asignaturas "Taller de la Práctica docente I" y "Taller de la práctica docente II". Beatriz es Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura (UNCUYO). Especialista en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNCórdoba). Doctora en Educación (UCCUYO), es docente de la asignatura "Lengua oral y escrita y su didáctica" y de "Praxis III: Escenarios de enseñanza e iniciación a la práctica" de las carreras Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial.



los nombres de los ríos y lugares en los que estos se ubican.

A menudo se escuchan frases de profesores/as que expresan que los estudiantes no se apropian de los conocimientos porque estudian de resúmenes contruidos por otros. Frente a esta frase nos asaltan un sinnúmero de preguntas que intentaremos responder: ¿por qué no se puede estudiar del resumen construido por otro/a? ¿Qué es un resumen? ¿Cómo se aprende a escribir un resumen? ¿Alguien nos enseñó a hacerlos? ¿Por qué y para qué los elaboramos?

En nuestra vida escolar hacer resúmenes es una de las prácticas más recurrentes. Sin embargo, si nos ponemos a pensar si sabemos qué es un resumen o cómo se hace seguramente empezaremos a titubear. En muchos casos se piensa que hacer un resumen implica copiar las ideas que con anterioridad se subrayaron en un texto y que este nuevo texto permitirá luego estudiar. En otros casos se piensa que hacer un resumen implica hacer un escrito en el que se vuelcan las ideas utilizando las propias palabras.

En este apartado comenzaremos definiendo qué es un resumen. Si consultamos el diccionario, resumir se define como “Reducir a términos breves y precisos lo esencial de un asunto o materia”. Esto implica que el resumen

debe considerar los términos más esenciales de un texto y desechar los aspectos irrelevantes. Ampliando esta idea, puede definirse como “la elaboración de un texto a partir de otro; el nuevo texto debe presentar una versión condensada, integrada y fiel del texto original” (Vélez, 2004, p. 33). De acuerdo con esta autora, al resumir se van jugando prácticas que son propias del estudio, por ello deja de lado la idea tan arraigada de que “primero se resume y luego se estudia”. Para ella el resumen implica diversos procesos reductivos de la información del texto original, pero sin distorsionarla. Aquí juegan un importante papel los procesos de identificación de ideas principales, ya que ello va permitiendo identificar los ejes centrales del texto y las relaciones que existen entre las ideas principales, tarea fundamental para no distorsionar el pensamiento del autor y hacerle decir cosas que no ha dicho.

Quienes están más avezados en la tarea de resumir, al suprimir u omitir información e integrarla nuevamente generan un texto diferente del original, se construyen nuevos párrafos y se modifica la organización de las ideas. Por ello coincidimos con la autora arriba citada cuando sostiene que:

“resumir exige reflexionar sobre las ideas del texto, jerarquizarlas, relacionarlas con



nuestros conocimientos, etc.; por lo tanto, si utilizamos estratégicamente el resumen, la misma tarea implica aprendizaje, por eso deberíamos revisar la idea de 'resumo' y después 'estudio'. (Vélez, 2004, p.34).

Elaboración de un resumen

Elaborar un resumen es un proceso complejo que requiere atención y práctica sostenida. En primer lugar, se puede decir que se aprende a resumir resumiendo, pero es necesario conocer las pautas para hacerlo ya que hay algunos errores que suelen cometerse como exceso en la supresión de las ideas y/o relaciones importantes, ausencia de nexos que permiten integrar la información, deformaciones de significados porque se omiten o se incorporan incorrectamente conceptos.

Los primeros resúmenes seguramente serán construcciones textuales más similares a la estructura del texto original, esto es, siguiendo la jerarquización de las ideas pensadas por el/la autor/a. Luego, a través de la práctica, seguramente los resúmenes tendrán una organización particular y una impronta más personal sin desvirtuar lo expuesto en el texto base.

A continuación, compartiremos algunos aspectos que consideramos claves para hacer un resumen y que hemos

recuperado de los planteos expuestos por Van Dijk (1983) y Solé (1992):

Clarificar el propósito: Antes de comenzar a resumir es necesario plantearse “¿para qué voy a realizar este resumen?” Aquí se considera la situación comunicativa según el propósito que se persiga para recuperar la información relevante.

Asegurar la comprensión: La progresión temática da pistas para identificar las ideas principales del texto de acuerdo con la intención del autor/a.

Seleccionar: teniendo en cuenta el propósito que guía el resumen iremos jerarquizando las ideas, desde aquellas más importantes hasta las secundarias que también deben considerarse porque colaboran con la comprensión, y omitiremos el material innecesario o redundante.

Generalizar: permite reducir la información en el caso de que en el texto base se presenten enumeraciones de conceptos o de acciones. La generalización se realiza abarcando un conjunto de conceptos o una secuencia de acciones mediante otros más generales que permiten sustituirlos.

Construir e integrar: Una vez que se lee el texto, se comprende y seleccionan las ideas, generalmente se elabora un esquema sobre cómo reorganizar la información para construir un nuevo



texto. Ese esquema luego se convierte en un resumen. Generalmente, los/as estudiantes en sus prácticas no realizan este paso en la escritura del resumen, quedándose en la identificación de ideas principales, selección de las relevantes, supresión de ideas innecesarias, y respetando la estructura textual planteada por el/la autor/a. Nos interesa destacar que es necesario seguir estos pasos porque propician la profundización y apropiación de los conocimientos, es decir, contribuyen a la elaboración de un texto nuevo que oficie de resumen con nuestra impronta personal.

Como hemos visto en este apartado el resumen es una estrategia de estudio que posibilita apropiarse activamente de los conocimientos, integrarlos, relacionarlos y sistematizarlos de forma sintética, pero a su vez completa y ordenada. En suma *“resumir es estudiar, porque supone un leer para aprender, lo que implica construcción (...) construcción a la que sólo se accede a través de una interacción dialéctica y prolongada entre el lector y el texto”* (Kaufman y Perelman, 1999, p.15).

Los organizadores gráficos para resumir

Los organizadores gráficos son una estrategia más para construir aprendizajes significativos. Como su

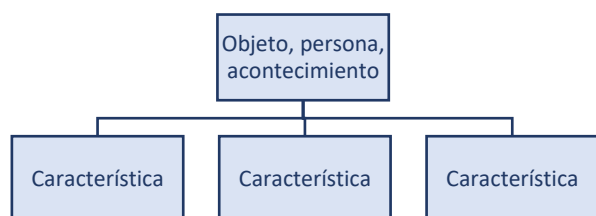
nombre lo indica, organizan gráficamente las ideas centrales del texto y en esa representación, se van poniendo de manifiesto las relaciones que el/la estudiante ha construido.

También son muy útiles para identificar la estructura textual que utilizó el/la autor/a, plantear sus ideas o construir un mapa de escritura propio cuando se debe organizar la escritura de un texto.

a- Aportes de los organizadores gráficos durante la lectura

Como hemos dicho anteriormente, el texto es un tejido de ideas con tramas propias que lo van definiendo. A continuación, presentaremos las estructuras más frecuentes en los textos académicos:

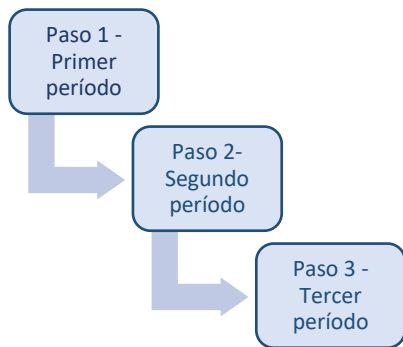
Descriptiva: se presenta el objeto, persona o acontecimiento y lo va caracterizando según los rasgos o propiedades. Predominan los adjetivos, las definiciones, el verbo *ser, presentar, tener* y sus equivalentes.



Secuencial: se va dando a conocer la sucesión de acontecimientos o pasos propios de un proceso. Las líneas de tiempo o textos instructivos son propios

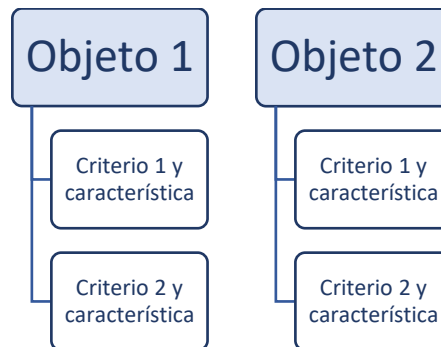


de esta estructura textual. Entre las pistas claves se destacan los conectores ordenadores y temporales

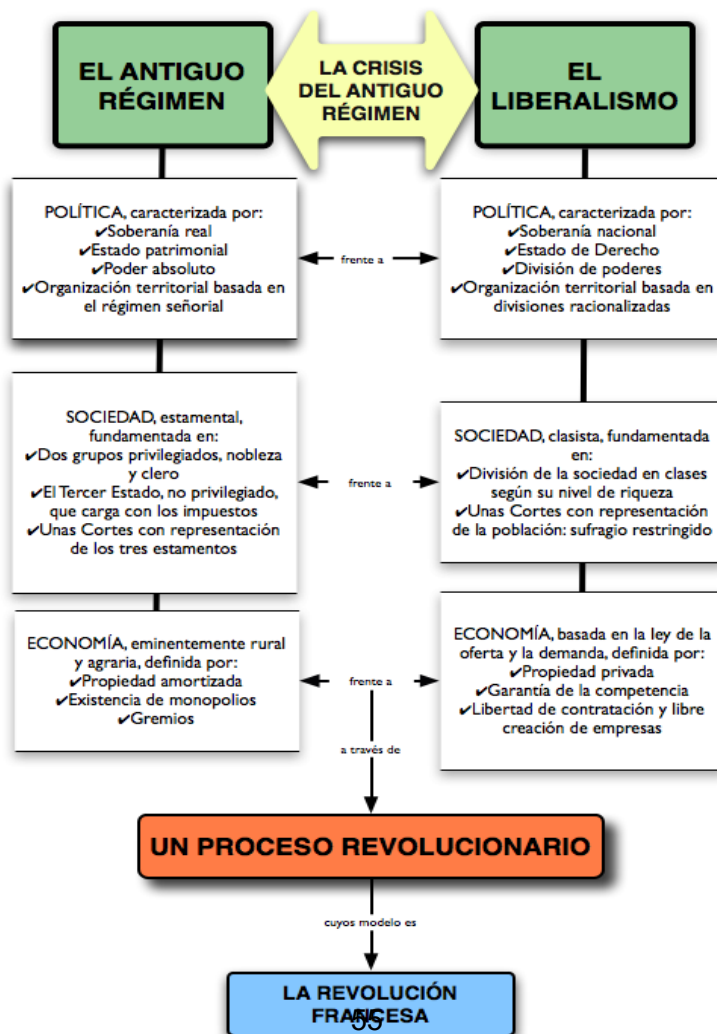


Causa(s) efecto(s): es importante mencionar que esta estructura suele ser muy compleja porque en las Ciencias Sociales especialmente las relaciones entre la causa y efecto no suelen ser lineales, sino que puede existir una multicausalidad. Los conectores que

suelen emplearse en estos textos son de causa y consecuencia.



Cabe destacar que en los textos las estructuras generalmente no son “puras”, sino que la trama de estos está constituida por más de una, como veremos en el siguiente ejemplo, donde se conjugan estructuras secuenciales y de causa consecuencia.



Aportes de los organizadores gráficos después de la lectura

Después de la lectura los organizadores gráficos permiten reorganizar esquemáticamente la información, estableciendo las relaciones entre conceptos para obtener un mapa del recorrido textual.

Generalmente se utilizan para “tener a mano” la información importante a la hora de repasar, pero también para poner en común con los profesores las relaciones construidas respecto de un texto o tema. Entre los organizadores gráficos más utilizados encontramos:

Cuadro comparativo: es un esquema que muestra las semejanzas y/o diferencias entre dos o más elementos, mediante procesos de comparación y descripción de cada uno de ellos. La representación es esquemática y se construye con columnas y filas, a través de un cuadro de doble entrada donde se explicita aquello que se compara, siguiendo determinados criterios de comparación. En el ejemplo que se muestra a continuación los criterios de aquello que se compara (en este caso los pueblos originarios) están determinados por su arquitectura, escultura y pintura.

CUADRO COMPARATIVO			
	AZTECAS	MAYAS	INCAS
Arquitectura	Emplearon como material la piedra labrada y el adobe.	En la estructura exterior predomina el estilo piramidal.	Construyeron templos, calzadas, caminos, puentes, acueductos, canales entre otras obras.
Escultura	Se expresa en sus dos modalidades clásicas: en bulto redondo y en relieve.	Tiene diversas modalidades: escultura en bulto, estelas y relieves	Se limita a algunas representaciones en bulto.
Pintura	Emplearon colores brillantes en sus pinturas al fresco.	Emplearon un rico colorido. Destacan los tonos claros.	Las plasmaban en sus piezas de cerámica y en un tipo de pintura mural lograda a través de moldes.

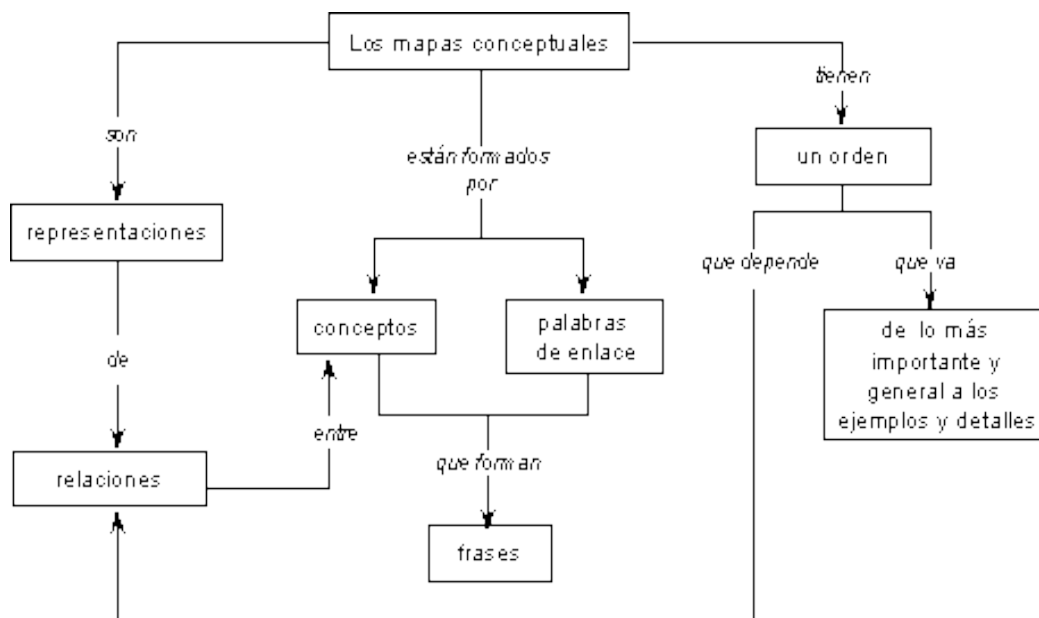
Cuadro sinóptico: es un esquema que representa entre llaves las relaciones de inclusión de diversos hechos, elementos o conceptos. Su elaboración implica clasificar y establecer la inclusión en clases según criterios en los que la clase

más abarcadora se ubica a la izquierda. *Mapa conceptual:* es un esquema que muestra las relaciones jerárquicas entre conceptos. Por eso, en su proceso de construcción se puede recurrir a comparaciones, relaciones de inclusión y



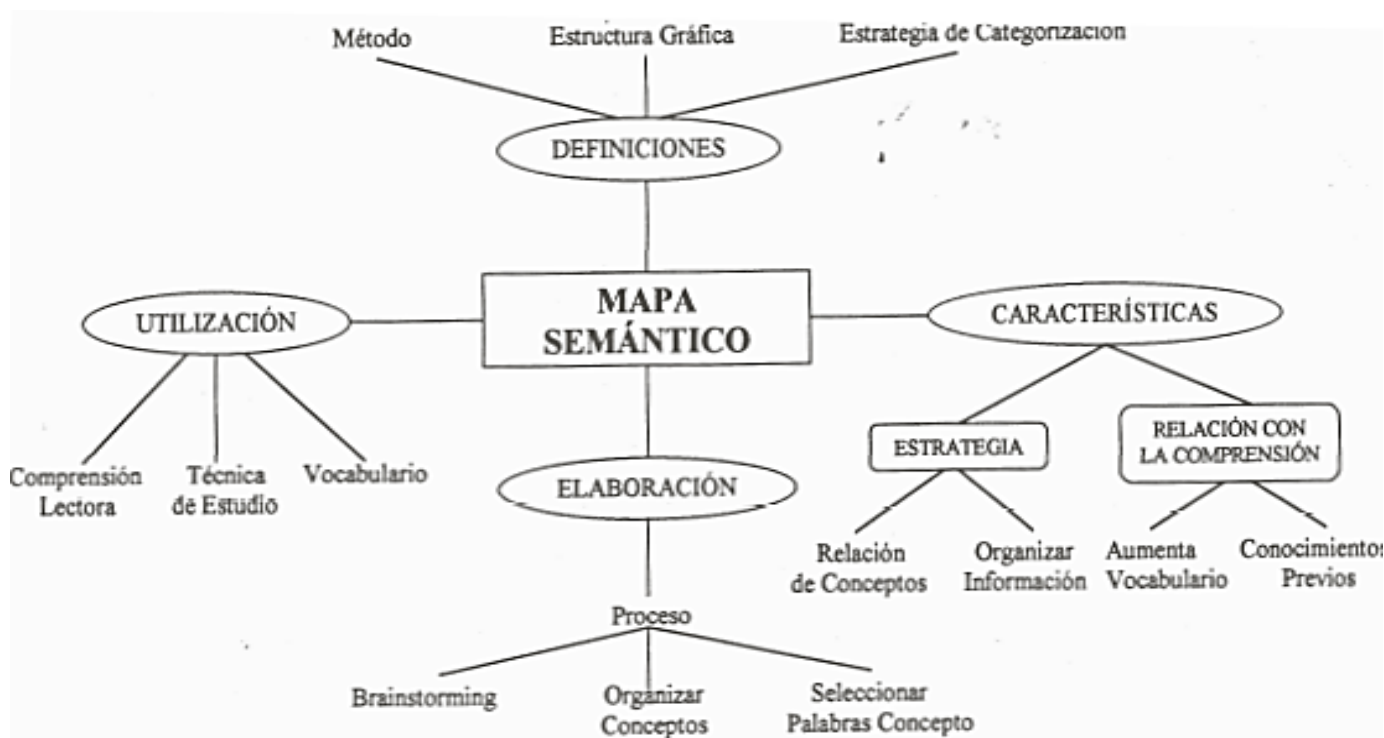
de causa efecto, entre otros. Se grafica definiendo conceptos generales ubicados en la parte superior desde los que se van

desprendiendo otros conceptos unidos mediante líneas y utilizando palabras enlaces.



Mapa semántico: es un esquema que presentan la información alrededor de una idea o concepto central. El proceso de elaboración implica la descripción y la

clasificación. Se grafica con el concepto principal en el centro y la información que se desprende de este alrededor.



La respuesta a las consignas: escritura de trabajos prácticos y parciales en la universidad

Responder a las consignas es una de las prácticas cotidianas en el ámbito universitario, pues es parte de resoluciones de trabajos o exámenes parciales.

En muchas oportunidades escuchamos a estudiantes decir “no sé qué quiere que responda el profesor”, “escribí todo, pero desaprobé porque no era lo que se pedía

en la consigna, no entiendo qué es lo que quieren”. Esas frases dan cuenta de que existen saberes que es necesario construir en relación con la comprensión de consignas.

A continuación, tomaremos algunos aportes de de Puig (2000) para conocer la significación de palabras claves que favorecen la escritura de respuestas en el sentido planteado por los/as profesores/as.

Analiza	Examina minuciosamente, punto por punto, aspecto por aspecto, cada uno de los elementos que constituyen un todo: tema, teoría, libro.
Clasifica	Distribuye por grupos, clases o categorías para ordenar adecuadamente diversos elementos.
Comenta	Expresa lo que piensas sobre lo que se te pide. Explica, aclara el sentido de alguna cosa para que se entienda con más facilidad.
Compara	Muestra los aspectos comunes que se parecen o bien los que son diferentes.
Crítica	Examina con detalle y juzga. Puesta en evidencia de los aspectos positivos y negativos de una hipótesis, teoría y da una opinión razonada.
Define	Explica en un enunciado de manera exacta y clara el significado de una palabra o un concepto.
Describe	Señala los elementos constitutivos de un objeto, paisaje, animal o persona. Relaciona detalladamente las características o



	circunstancias de un proceso o de un elemento.
Enumera	Cita en forma de lista de ideas, hechos o datos sin detallar.
Esquematiza	Simplifica la exposición de una idea o una teoría. Representa de una manera gráfica un tema teniendo en cuenta solo los aspectos más relevantes y significativos.
Explica	Declara, manifiesta, da a conocer a otro lo que sabes. Expone con palabras bien claras, con ejemplos, todo lo que sabes sobre un tema, materia, autor, texto.
Ilustra	Usa ejemplos o semejanzas, figuras, diagramas, para aclarar un aspecto que se te pide.
Interpreta	Detalla, explica el significado de algunos signos, cuadros, esquemas, situaciones de historietas, entre otros.
Justifica	Da razones a favor o en contra de un argumento o un acto.

Con este aporte intentamos acercarte esas palabras claves que orientarán la comprensión de las consignas para poder resolverlas de forma adecuada, en función de lo solicitado por el/la docente.

La monografía

Uno de los textos más solicitados en los primeros años universitarios es la monografía. Comenzaremos definiendo qué es una monografía y luego compartiremos algunas notas básicas para elaborarla.

Etimológicamente monografía es una palabra que proviene del griego; “mono” significa único y “graphos” escrito. Por

ende, una monografía es una escritura única, enmarcada en un texto informativo y crítico donde se organiza y condensa información sobre un tema, luego de que se ha consultado diversas fuentes (bibliográficas, audiovisuales, entre otras).

En síntesis, la monografía es un texto académico que se caracteriza por presentar una descripción, narración o exposición explicativa acerca de un tema abordado de manera circunscrita.

Hay al menos cuatro tipos de monografías:



De investigación: se aborda un tema nuevo o poco explorado y se realiza la investigación original.

De compilación: se redacta una presentación crítica de la bibliografía que hay al respecto. Es importante tener buen nivel de conocimiento y sentido crítico para referirse a los diferentes puntos de vista y exponer la opinión personal.

De análisis de experiencias: está destinada a las carreras que tienen prácticas de laboratorio y campo. Se detalla y explica, paso a paso y ordenadamente, los procedimientos o las acciones que se siguieron para arribar a un determinado resultado o alcanzar ciertos objetivos.

Temática básica: se aborda un tema específico desde los diversos aportes teóricos, conceptuales, miradas de autores, entre otros.

Estructura de la monografía

Si bien toda escritura implica un proceso personal que le otorga al texto una identidad o impronta que tiene que ver con el estilo propio de un escritor, los formatos académicos presentan cierta estructura basada en pautas prefijadas que permite a quien escribe organizar las ideas y a quien lee tener un mapa del escrito que colabora con la comprensión del mismo.

A continuación, compartimos la estructura y apartados básicos de una monografía:

Portada: contiene el título de la monografía y los datos básicos que identifiquen a los/as autores/as, institución de pertenencia, carrera, asignatura, año y docentes responsables. No lleva número de página.

Índice: implica listar los temas a tratar con el número de página/s donde se desarrolla. Esto permite al lector tener un mapa del recorrido del trabajo y colabora con la comprensión del mismo.

Introducción: en este apartado plantean el tema y el objetivo del escrito, es decir, qué pretendemos expresar en el desarrollo de la monografía: por ejemplo, profundizar sobre un caso en particular, dar a conocer una experiencia, realizar una descripción exhaustiva de bibliografía sobre un tema, entre otros. Pueden incluir en este apartado una breve referencia que fundamente por qué eligieron la temática.

Por otro lado, aquí se delimita el tema, porque puede ser muy amplio y es necesario elegir subtema(s), esto es, un abordaje del mismo de manera más específica, desagregando sus partes. Por ejemplo, tal como lo vimos en el texto anterior, podemos abordar el tema de la obesidad en general, pero haciendo foco en la obesidad en las infancias desde sus



causas y consecuencias. De aquí va a surgir el título de la monografía, que será un indicador del contenido real de lo abordado.

Desarrollo del tema: este es el cuerpo del escrito en el que se plantea la temática, el abordaje adoptado y su profundización desde una escritura propia que permita tejer las ideas de los diferentes autores consultados.

En el desarrollo de un tema debieran incluirse subtemas que permitan el abordaje organizado del mismo y ello implica la construcción de títulos y subtítulos. Tomaremos como ejemplo el texto que estás leyendo: el tema central es 1. Monografía. En ese gran título se presentan los siguientes subtítulos: 1.1 Qué es una monografía y 1.2 Cómo es la estructura de una monografía.

Conclusiones: aquí se sintetizan las ideas centrales a las que arribaron después de haber expuesto los distintos aspectos durante el desarrollo temático: cuáles son los ejes sobresalientes o comunes que se advierten, cuáles son los elementos que provocan nuevas problematizaciones, cuáles son los desafíos que deja este trabajo, cuál es la importancia de este abordaje, en qué medida resulta significativo, entre otros.

Referencias bibliográficas: en esta sección se enumeran por orden alfabético

las referencias bibliográficas consultadas para elaborar la monografía

Palabras finales

A lo largo de todos estos años, preocupados/as y ocupados/as por el ingreso a la Universidad, hemos escuchado a estudiantes expresar que hay pocos espacios en sus trayectorias escolares que les han enseñado a estudiar.

Por ello, en el recorrido de este primer cuadernillo hemos querido compartir algunas herramientas básicas para construir el oficio de ser estudiante universitario. Así, nuestro principal deseo es que les sirva como un material de referencia y consulta toda vez que tengan dudas al momento de iniciar la lectura de un texto, de realizar un escrito, de estudiar y de profundizar sobre un tema. Nuestro propósito entonces es que esta especie de “mapa”, que trazamos para acompañarlos en el ingreso al mundo académico y sostener su estadía, pueda ayudarlos a seguir el camino que eligieron

Las teorizaciones, sugerencias, ilustraciones y ejemplos dados no son más que un intento de que obtengan el máximo provecho de sus prácticas de estudio y aprendizaje y que, en definitiva, les otorguen un sentido a sus saberes, deberes y haceres académicos.



De eso se trata, la ruta está trazada, pero el camino es de ustedes. Esperamos que disfruten de las paradas de su viaje.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2009). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

De Puig I. (2000). *Cómo aprender a estudiar*. Octaedro.

Dijk, T. van (1983). *La ciencia del texto*. Paidós.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura.

Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.

Kaufman A. y Perelman F. (1999). El resumen en el ámbito escolar. *Revista Lectura y Vida*. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n4/20_04_Kaufman.pdf

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Olson, D. (1997). *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Sánchez Miguel, E. (1993). Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Santillana.

Solé I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Graó.

Velez, G. (2007). *Lecturas epistemológicas de la lectura*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Río Cuarto.





Eje: Derecho al conocimiento de la cultura universitaria





Este eje abordará aspectos generales vinculados a la historia de la universidad hasta llegar a la actualidad entramada con la vida de nuestra UNSL, el propósito es que puedas conocer la historia de esta institución, una historia escrita con luchas, conquistas de derechos que tienen a la igualdad y pensar el valor social del conocimiento para todos/as y no para unos pocos.

LA HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD EN ARGENTINA

Te invitamos a ver el documental “A 100 años de la Reforma universitaria” realizado por FEDUN en el siguiente link

<https://www.youtube.com/watch?v=B8JS3R7ktng&t=8s>

Guía para trabajar con el documental “A 100 años de la reforma”

Propósitos

Conocer la historia de la universidad pública en Argentina entramada en procesos de luchas y conquistas de derechos.

Aportar al posicionamiento de estudiantes activos y críticos comprometidos con el tiempo histórico.

Actividades

1. Realiza una línea de tiempo en el que destagues la historia de la Universidad en Argentina desde la creación de la Universidad de Buenos Aires hasta nuestros días. En ella incluye los hechos que fueron marcando la transformación de esa universidad, los hechos históricos del país y del mundo.
2. Caracteriza la universidad antes de la reforma y después de la reforma.
3. Como habrás observado la historia de la universidad ha tenido avances y retrocesos; el libre acceso, la gratuidad hoy son aspectos de nuestra universidad reconocidos en el mundo. El manifiesto liminar dice *“Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más, los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan”*. En grupo posiciónense como estudiante inserto en una sociedad atravesada por la crisis social económica cultural, identifiquen los dolores sociales que tenemos y piensen como aportar a la construcción de libertades.





Entre huellas y legados en la Universidad Nacional de San Luis

Por Sonia Riveros¹

Los inicios de la vida universitaria en San Luis (1939-1973)

La Universidad Nacional de San Luis cuenta con un rico legado histórico que la precede y, sólo puede ser entendida desde nuestra situacionalidad presente, si nos adentramos en los comienzos de las primeras prácticas estudiantiles y docentes. Es así que podemos decir que los estudios superiores en San Luis se remontan al año 1939, cuando se crea la Universidad Nacional de Cuyo en la ciudad de Mendoza y se incorpora a su dependencia -por San Luis- la Escuela Normal Juan Pascual Príngles, institución de larga trayectoria formadora de docentes en nuestra provincia.

La comunidad sanluiseña anhelaba contar con estudios superiores y poder jerarquizar la formación de los maestros, dando lugar primeramente a la creación del Instituto Nacional del Profesorado en 1940, dirigido por el Dr. Fausto Ismael Toranzo. El Instituto duró dos años, y brindaba formación sólo en el campo de las ciencias físico-químicas, mediante dos profesorado y doctorados: el de Matemática y Física y el de Química y Mineralogía.

Posteriormente, en el año 1941 se produce un importante acontecimiento, el mencionado Instituto es reemplazado por el Instituto Pedagógico de San Luis. Asignándole el entonces Rector de la joven UNCuyo Dr. Edmundo Correas una jerarquía que otorgaba un sesgo humanista a la formación de los

¹ Dra. en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba-Facultad de Filosofía y Humanidades, Directora del Proyecto de Investigación "Hacer la Historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas". Profesora Responsable de Historia de la Educación General y Co Responsable de Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de San Luis. Directora del Archivo Histórico y Documental de la UNSL, Coordinadora del Programa de Historia y Memoria de la UNSL. Miembro del Consejo Directivo de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, investigadora del Centro de Estudios sobre Historia Reciente de la Educación (UNRosario) e Integrante de la Red Argentina de Archivos Universitarios. Miembro Vocal por Argentina del Programa Iverarchivos.



profesores. Designa así al Dr. Juan José Arévalo -que provenía de la Universidad Nacional de La Plata- como Director Técnico de la Escuela Normal de Maestros “Juan Pascual Pringles” y organizador ad-hoc del nuevo Instituto. Cambio que respondió a la necesidad de ampliar la formación hacia una orientación más pedagógica y humanística teniendo en cuenta la fuerte tradición normalista que caracterizó a San Luis. El Instituto estaba compuesto por tres Departamentos: a) Departamento de Estudios Superiores compuesto por los antiguos profesorados de Química y Mineralogía; Física y Matemáticas más el recientemente creado de Pedagogía y Filosofía, b) Departamento de Biblioteca y Publicaciones, c) Departamento de Cultura Física, Social y Artística y d) La Escuela Normal de Maestros “Juan Pascual Pringles”, que modificó su plan de estudio y llevó la carrera del magisterio a seis años.

Hacia el año 1947, durante la Presidencia de Perón y a pedido de la Asamblea Universitaria de la UNCuyo, se produce una reestructuración académica al transformarse el Instituto Pedagógico en Facultad de Ciencias de la Educación, en la sede San Luis. En Mendoza asume, como Rector el Prof.

Ireneo Cruz y como Delegado Interventor de la Facultad de Ciencias de la Educación el Dr. Juan Carlos Saa. Se produce un importante crecimiento ya como Facultad cuyo eje va a ser la apuesta a la educación y con ello la creación de nuevas carreras.

Se otorgaba los títulos de: Profesor en Matemática y Física, Doctor en Matemática, Doctor en Física, Profesor de Química y Mineralogía, Doctor en Química, Profesor de Pedagogía y Filosofía y Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Escuela Normal de Maestros, dependiente de la Facultad, otorgaría en adelante el título de “Maestro Normal Superior”.

Se suma a estos cambios la necesidad de crear un centro para fortalecer la investigación científica en San Luis, el cual encontró su espacio de realización en la creación del Instituto de Investigaciones Pedagógicas (Resoluc. 248/48) en 1948, para cuya dirección fue designado el Prof. Plácido Alberto Horas. El mismo estaba compuesto por tres secciones que actuarían coordinadamente: a) Sección de Investigaciones Psicológicas y Antropológicas, b) Sección de Investigaciones Pedagógicas, c) Sección de Historia de la Educación y Legislación Escolar. Con el Prof. Horas se incorpora el eje de la investigación y



la creación de nuevas carreras en lo que posteriormente se va a llamar Psicología.

En el año 1956, el Instituto de Investigaciones Pedagógicas pasó a denominarse Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas. El mismo producía la Revista Anales del Instituto y mantuvo una intensa actividad en el medio social y universitario hasta principios de la década de 1970. Esta revista resulta clave para entender cómo se fue constituyendo el campo de conocimiento de las humanidades en San Luis especialmente el campo pedagógico-educativo.

En el año 1958, se renuevan los aires de cambios en los estudios superiores en San Luis. Siendo Rector el Dr. Pascual Colavita, la Facultad de docente que desde los inicios había quedado reservada para San Luis².

El constante crecimiento de la Facultad en todos sus órdenes, y el contar con una misma unidad académica estructurada por escuelas y carreras con contenidos curriculares provenientes de diferentes campos disciplinares, promovieron la

Ciencias de la Educación cambia de denominación transformándose en Facultad de Ciencias. A ello se suma, la “estructura por escuelas”, que implicaba una nueva organización para las prácticas de enseñanza y la creación de “Consejos de Escuela” como cuerpos directivos. Quedando así, la Facultad conformada por cuatro Escuelas: la de Matemática y Física; de Química, Bioquímica y Farmacia; de Pedagogía y Psicología y, por último, la Escuela de Física Atómica de San Carlos de Bariloche.

Cabe destacar que el cambio de nombre de Facultad de Ciencias de la Educación por Facultad de Ciencias, implicó una transformación que fortaleció el desarrollo de la investigación científica, sin que desapareciera la antigua orientación emergencia de nuevas condiciones de posibilidad para su desarrollo.

En 1969, el Decreto N° 7850/69 (Poder Ejecutivo Nacional), establece una modificación del Estatuto de la Universidad Nacional de Cuyo, dando como resultado, el desdoblamiento de la Facultad de Ciencias en Facultad de Pedagogía y Psicología y en Facultad de Ciencias Físico-Químico y

² Op. Cit. Riveros, S. La Universidad Nacional de San Luis. En contexto, su historia y su presente (Vol. 1). San Luis, Nueva editorial Universitaria, 2010.



Matemáticas. Esta medida da lugar a que por la Ord. N° 14/70, del 6 de abril de 1970, se establecieran nuevas Escuelas dependientes de dichas facultades; la Facultad de Ciencias Físico-Químico-Matemáticas queda entonces constituida por la Escuela de Química, Bioquímica y Farmacia; la de Matemática y Física. Así, la Facultad de Pedagogía y Psicología, quedó finalmente integrada por dos Escuelas la de Pedagogía y la de Psicología. La Ord. 19/70 de 1970, modifica la Ord. 14/70 y establece que la Escuela Normal "Juan Pascual Pringles" se constituirá en Escuela Piloto de la Facultad de Pedagogía y Psicología, visto como un espacio de formación, capacitación y de realización de prácticas y experiencias pedagógicas. El Instituto de Física José Balseiro que dependía de la ex Facultad de Ciencias pasará a depender de la Facultad de Ciencias Físico- Químico y Matemática en las mismas condiciones.

Por otra parte, en el año 1970 se comienzan a realizar acciones en la Facultad de Pedagogía y Psicología para: la separación de las carreras de Psicología y Pedagogía; la creación de Áreas de Integración Curricular que reemplazaran las Unidades Curriculares; creación y reglamentación de servicios; especialización;

reorganización del sistema de evaluación; dictado trimestral; reelaboración de contenidos; creación de un Departamento de Idiomas, becas de especialización, entre otros.

Por estos años, ya comenzaban a respirarse otros aires marcados por nuevas reorganizaciones en el plano administrativo que irán sentado las bases para el logro de mayor autonomía universitaria y por qué no la posibilidad de poder contar con una universidad anhelada por el pueblo sanluiseño.

Desde un contexto mayor, estas proyecciones se evidencian en los planteos vigentes en el Plan Nacional de Desarrollo 1971-1975, Ley 19.039 del Poder Ejecutivo Nacional, cuyos objetivos generales tratan de:

"Promover la integración nacional mediante un desarrollo regional más justo, armonioso y equilibrado", en sus medidas en el terreno de la educación se resaltaba el "Desarrollo de una política universitaria que contemple las necesidades del desarrollo regional y el reordenamiento geográfico de las universidades" y en el apartado 5° se expresaba el "Redimensionamiento y reordenamiento geográfico de las actuales universidades" y en el 6° "Creación de nuevas universidades e institutos superiores que satisfagan la

extensión demográfica y contribuyan al desarrollo regional. En el año 1972, se procederá al reordenamiento geográfico de la Universidad Nacional de Cuyo”.

De lo transcrito se infiere el propósito del Gobierno Nacional de adoptar medidas para el reordenamiento geográfico de la Universidad de Cuyo, quedando abierta la posibilidad de creación de la Universidad Nacional de San Luis. Es por ello, que en el petitorio se solicita el cumplimiento del mencionado Plan de Desarrollo, proponiendo: 1° que se de autonomía a las actuales Facultades y 2° que se creen dos facultades con orientación de estudios tecnológicos y posible incorporación de los Institutos Superiores terciarios (Asistentes Sociales y Letras), en la ciudad de Villa Mercedes”³.

Se destaca que ya el llamado Plan Taquini⁴, planteaba como proyecto la reestructuración de la Educación Superior en la Argentina, ante el excesivo crecimiento de la matrícula en las grandes universidades nacionales, como la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Cuyo, la

Universidad Nacional de la Plata y la Universidad Nacional del Litoral y por la carencia de universidades en otras regiones del país. Frente a esta realidad se tornaba prioridad el descentralizar los tradicionales bloques geográficos universitarios. Entre las regiones se destaca la “pampa semiárida”, conformada por la zona sur de Córdoba, zona este de San Luis y norte de La Pampa, cuya regionalización vendría a fortalecer las necesidades culturales y tecnológicas necesarias para el desarrollo del país.

Transitando la creación de la UNSL

Se inaugura así, una etapa de intensa movilización social y particularmente de la comunidad universitaria para lograr la consolidación del proyecto de creación de la Universidad Nacional de San Luis.

El Plan Nacional de Desarrollo (1971-1975 Ley 19.039), fue clave en este proceso a pesar del momento histórico que se estaba viviendo. Comienza así, el reordenamiento geográfico de la Universidad Nacional de Cuyo y con la Ley N° 20.365 finalmente se produce la creación de la Universidad Nacional de San Luis, el 10 de mayo de 1973,

³ Ídem.

⁴ Representó un dinámico proceso en la universidad argentina que elevó de 8 a 23 el

número de universidades nacionales entre los años 1968 y 1973.



designándose como primer Rector a Mauricio A. López.

A partir de este momento, la universidad se define abierta a la comunidad, participativa y pluralista. Entre su propuesta se destaca; la transformación de las estructuras académicas en Áreas de integración curricular, la departamentalización, el estudio de la Realidad Nacional, una marcada política extensionista, el Servicio Pedagógico, la Planta Piloto de Medicamentos, la Comisión Asesora Regional, la Secretaria de Transferencia a la Comunidad, el papel central de los estudiantes en la participación de la vida democrática universitaria. Mauricio López también promovió la concreción de dos Complejos universitarios uno para San Luis y otro en Villa Mercedes.

Según la Ley Taiana N° 20654, el de San Luis que quedó constituido por los Departamentos de Matemática, Química, Física, Ciencias Naturales, Ciencias de la Educación, Psicología y Tecnológico, de Relaciones Sociales y Administración.

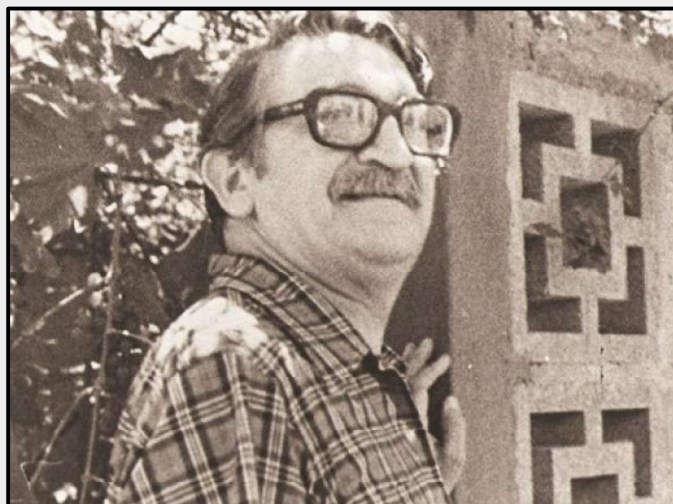
Durante la última dictadura cívico-militar argentina todas las universidades del país fueron intervenidas y en San Luis asume el Vice Comodoro Rodolfo Fernández que da de baja en sus funciones por (Resolución N° 269/1976) al Prof. López junto a una larga lista de docentes, no docentes y estudiantes. Se asiste así a uno de los periodos más oscuros y dolorosos del país montando un dispositivo de represión, censura y depuración ideológica sin precedentes.

¿Qué dice la prensa sobre la creación de la UNSL?

“...la provincia debe contar con una universidad nueva y propia que se integre totalmente a nuestra región que tiene características diferenciadas de Mendoza y San Juan. Agregase que se necesita que esta universidad brinde los técnicos adecuados a nuestro suelo y a nuestro clima y que, a través de la investigación, abra insospechados nuevos horizontes de progreso en la exposición de nuestra riqueza, dormidas; necesitamos que esa universidad sea moderna en sus estructuras y que además de ser caja de resonancia de toda la problemática del hombre de la región, contribuya a producir el cambio político, económico y social que clama este sufriente pueblo de San Luis”.
(LOS ANDES, “Expusieron inquietudes sobre la Universidad”, Mendoza, 11/11/73).

¿Quién fue Mauricio López?

López fue uno de los intelectuales más importantes por su militancia en el humanismo latinoamericano, se formó en la UNCuyo en la carrera de Filosofía. Durante esta etapa fue destacada su participación como Secretario en el Primer Congreso Nacional de Filosofía en el año 1949, así como su actividad docente en la mencionada Universidad. Desarrolló una intensa labor en el extranjero como representante de los ideales ecuménicos que lo llevaron a desempeñarse como Secretario para América Latina de la Federación Universal de Movimientos Estudiantiles Cristianos (FUMEC). Luego, fue Secretario Adjunto del Departamento de Iglesias y Sociedad del Consejo Mundial de Iglesias, radicándose posteriormente en Ginebra (1963-1968) y en París (1968-1969). Al regresar a la Argentina aproximadamente en el año 1969 comienza una etapa de fructífero trabajo y de compromiso social. Se ha desempeñado como Secretario Académico de la Facultad de Pedagogía y Psicología y como docente en el Área Filosófica en institutos con sedes en San Luis y Mendoza, dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo.



Se vuelve al régimen de Facultades, el de Villa Mercedes, por los Departamentos de Ciencias Básicas, para descentralizar el poder concentrado en los distintos cuerpos académicos, se cierran carreras la más emblemática fue la de Trabajo Social (Villa Mercedes) porque se asesinaron

a dos de sus docentes a José María Früm que lideraba un grupo de Reconceptualización por América Latina y al abogado Dante Bodo. Se modifican planes de estudio, se eliminan espacios curriculares, se produce la cesantía de docentes, alumnos, no docentes y la desaparición



física de nuestro primer Rector Mauricio Amílcar López la madrugada del 1 de enero de 1977.

Durante la reapertura democrática, el Consejo Superior Provisorio dictó la Res. N° 220/84, por la cual dispuso designar “una Comisión Especial integrada por delegados docentes y alumnos” para que actuaran en la reincorporación del personal dejado cesante. Que bajo la Ley N° 23.068 de Normalización Universitaria establecía en su Art. 10° cada Universidad asegurará la existencia de su régimen de reincorporaciones.

En 1986 la Asamblea Universitaria definió el destino de la universidad cuando se reunió para elegir nuevas autoridades, reformó el estatuto universitario y modificó el modo de elegir autoridades. Por primera vez en el año 2001 se concretó el uso del sistema directo para elegir rector, decanos, directores departamentales y otros cargos.

Durante la etapa pos dictadura ya en democracia hasta la fecha, la UNSL

comienza a transitar diferentes etapas de crecimiento, desarrollo y proyección en diferentes áreas de conocimiento abriéndose desde una fuerte política extensionista al medio social local, regional y latinoamericano. Así también, viene ejecutando diferentes acciones tendientes a poner en valor su rico patrimonio histórico que podemos constatar en la reciente Ordenanza Rectoral N° 3/2012, en la cual se crea el Programa de Historia y Memoria de la UNSL que refuncionaliza y pone en valor el Archivo Histórico y Documental de la UNSL creado por el Consejo Superior en 1999 y recién en el año 2012 es visibilizado como tal.

Bibliografía

- RIVEROS, Sonia (2010): “La Universidad Nacional de San Luis. Su historia” en, La Universidad Nacional de San Luis. En contexto, su historia y su presente (Vol. 1). San Luis, Nueva editorial Universitaria.

<http://www.unsl.edu.ar/application/assets/files/Libro1web.pdf>

Puedes escuchar los comentarios de la autora del texto en el siguiente link:

[https://drive.google.com/file/d/1ZGgNbG9LxcrcVQeyyMq32ror2vO0f2ew/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/1ZGgNbG9LxcrcVQeyyMq32ror2vO0f2ew/view?usp=share_link)

También puedes verlo escaneando este código QR:



Guía de lectura y reflexión

Texto: “Entre huellas y legados en la Universidad Nacional de San Luis”.
Sonia Riveros (2020).

Propósitos:

- Conocer algunos de los principales hitos históricos que fueron conformando la creación de la Universidad Nacional de San Luis.
- Reflexionar acerca de los valores y principios que dieron origen a la fundación de la Universidad Nacional de San Luis, para repensarlos en este presente histórico.

¿Qué va a abordar este texto?

En el presente texto, la autora realiza un recorrido histórico de la creación de la Universidad Nacional de San Luis, desde el momento pre-fundacional hasta su creación en 1973. En dicho recorrido va entramando distintos hitos y momentos de la vida institucional, con la historia y el



contexto socio – histórico político en que se fueron desarrollando los acontecimientos.

Se destina un apartado especial a la figura del primer Rector de la UNSL, detenido-desaparecido durante la última dictadura cívico militar, el profesor Mauricio Amilcar López, y los valores y principios que orientaron la vida institucional en sus inicios, y que requieren ser conocidos y resignificados a la luz de este presente histórico.

¿Qué preguntas pueden responder estos textos?

Te invitamos a conocer un poco más de la historia de tu universidad. ¡Recuerda que sos parte de esta historia!

Luego de la lectura atenta del texto:

- 1) Realiza un esquema con los diferentes cambios institucionales que se produjeron desde que dependíamos de la UNCuyo (1939-1973)
- 2) Detenete en el momento de la creación de la UNSL e investiga sobre el contexto histórico en el cual emergió, de modo tal, que te permita comprender el proceso histórico que atravesó la gestión del Rector Mauricio López.
- 3) ¿Qué aspectos de la gestión del Primer Rector de la UNSL y de su proyecto de universidad te llamaron la atención?
- 4) Con respecto a la intervención de las universidades, durante la última dictadura cívico-militar, y de nuestra universidad en particular, investiga cuáles fueron las prácticas y las estrategias que desplegaron las Fuerzas Armadas para “limpiar” “disciplinar” y/o “depurar” las universidades.

¿Qué preguntas pueden relacionar estos textos con mi propia experiencia?

- 1) Teniendo en cuenta el recorrido histórico de la UNSL en su etapa pre-fundacional y ya como UNSL, ¿qué valores y principios quisieras rescatar como estudiante para la universidad de hoy.
- 2) Te invitamos a observar detenidamente el documental “Mauricio López UNSL”, y luego comentar qué impresiones, pensamientos, reflexiones te surgen al conocer la historia contada por algunos de sus protagonistas.

<https://www.youtube.com/watch?v=rXzy7kBgxlY>

El texto “Ciudadanía, gobierno y estructura de la universidad” escrito por Manuel Serrano, introducirá aspectos específicos que hacen a tu vida como universitario/a, allí el régimen académico es clave porque ese será el marco que regule tu vida en esta institución.

Ciudadanía, gobierno y estructura de la UNSL

Por Manuel Francisco Serrano¹

En este apartado nos vamos a referir a la política dentro de la UNSL. La política entendida como la forma en que la universidad toma decisiones y cómo nosotros participamos de este proceso. En particular nos vamos a interesar en tres cuestiones: ciudadanía universitaria o comunidad universitaria, gobierno de la UNSL y estructura de la UNSL.

Estas tres cuestiones se encuentran establecidas en el Estatuto Universitario. Este estatuto es la norma fundamental de la UNSL. Allí se establecen los derechos y garantías que poseen los estudiantes, docentes y nodocentes, cómo actúan los órganos de gobierno de la UNSL, cómo se estructura la UNSL, y cómo funciona su régimen democrático. Si tuviéramos

que realizar una analogía, podríamos decir que el Estatuto es para la UNSL como la Constitución Nacional para la Argentina.

Al igual que nosotros, por el sólo hecho de haber nacido en la Argentina o nacionalizarnos (si somos extranjeros) nos convertimos en ciudadanos argentinos, las personas que estudiamos o trabajamos en las universidades nacionales no somos simples usuarios o clientes que asistimos para cursar o trabajar y al momento de recibirnos o jubilarnos termina toda nuestra relación con la universidad, sino que somos *ciudadanos* ¿Qué quiere decir esto? Que desde el momento en que ingresamos a la universidad, formamos parte de la comunidad universitaria y

¹ Docente-Investigador en “Ética y Práctica Docente” y “Ética Profesional”



como tales, adquirimos derechos y obligaciones políticas.

En la UNSL, los estudiantes, docentes efectivos y nodocentes efectivos podemos votar a nuestras autoridades. El/la rector/a, decano/a, director/a de departamento y los/as consejeros/as, son electos por nuestro voto mediante elecciones periódicas.

Por otro lado, cuando hablamos del gobierno de la UNSL, nos referimos a quién ejerce el poder de administración y legislación dentro de la institución. En otras palabras, qué órganos son los encargados de dictar las normativas, de establecer qué carreras dictar, cómo deben ser los ingresos, si se construyen más edificios o aulas, si se dan becas y en su caso cuántas y de qué monto, etc.

En la UNSL el gobierno es ejercido por:

- Asamblea Universitaria: si bien – técnicamente – no ejerce funciones de gobierno, es uno de los órganos más importantes dentro de la UNSL, porque es el encargado de modificar el Estatuto o separar de su cargo al rector o vicerrector.

No funciona periódica o constantemente, sino que, de manera excepcional, cuando es convocada en determinadas situaciones, por ejemplo, la reforma del estatuto.

- Consejo Superior: es el órgano principal de la UNSL. Tiene carácter asambleario, ya que está compuesto por docentes, nodocentes, estudiantes y graduados. Todos tienen voz y voto en las discusiones que se dan a su interior, aunque con distinta representación.

Este consejo se encuentra integrado por el Rector, los Decanos de las Facultades, dos docentes y un alumno de cada Facultad, un docente de la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles”, un nodocente por cada dos facultades y dos graduados. Es decir, la representación es: 1 rector, 8 decanos, 17 docentes, 8 estudiantes, 4 nodocentes y 2 graduados.

Sus funciones son las de dictar las normativas necesarias para el funcionamiento de la universidad y ejercer su gobierno general.

Siguiendo con las analogías, el Consejo Superior sería como el Congreso de la Nación, con la diferencia que el primero parece tener más facultades, ya que no sólo dicta normas, sino que también ejerce el gobierno de la UNSL.

- Rector: es un cargo unipersonal, es decir que lo ejerce una sola persona. Sus funciones son referidas a ejercer la representación de la universidad y realizar las gestiones administrativas



de la misma. Es decir, es él quien representa a la UNSL y por lo tanto puede firmar contratos, convenios o acuerdos a nombre de la UNSL, como así también realizar todas las tareas que impliquen garantizar el cumplimiento de lo establecido por el Consejo Superior.

El rector – podría decirse – es como el presidente de la Argentina. Si bien con funciones limitadas a la representación y gestión.

Cabe tener presente que sólo nos hemos referido a la UNSL y a la Argentina en las analogías. Esto no es casual, ya que ahora veremos la estructura de la universidad y aquí entran las facultades y los departamentos, que podríamos entenderlos como las provincias y los municipios dentro de la universidad.

En efecto, como ya se habrán dado cuenta, la carrera a la que están ingresando se encuentra en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH). Esto nos lleva a preguntarnos ¿Qué es una facultad? La facultad es la forma en que la universidad se organiza para el mejor cumplimiento de sus fines. La universidad está dividida en facultades según campos disciplinares. Por ello encontramos a nuestra facultad, la Facultad de Ciencias de la Salud, la Facultad de Ingenierías y Ciencias

Agropecuarias - por nombrar algunas. De esta manera, mientras que en la FCH se encuentran las carreras vinculadas con las ciencias humanas, como educación inicial, educación especial, periodismo y comunicación; en la segunda se dictan carreras vinculadas a la salud, como enfermería, nutrición, fonoaudiología; en la tercera, carreras vinculadas a la ingeniería como Ingeniería Química, Ingeniería Mecatrónica e Ingeniería Agronómica. Siguiendo las analogías planteadas anteriormente, podríamos decir que la UNSL es como la Argentina, mientras que las facultades son como las provincias (San Luis, Córdoba, etc.). En este sentido, cada facultad tendrá sus propias oficinas (nosotros no pagamos los impuestos o vamos a la policía de Córdoba para denunciar un delito cometido en San Luis) y órganos de gobierno. Para poder ubicarnos, las oficinas de la FCH se encuentran en el edificio de rectorado, primer piso ala derecha.

A su vez, las facultades se dividen en departamentos. Nuestra facultad posee tres:

- Departamento de Educación y Formación Docente, donde se encuentran las carreras de educación.



- Departamento de Comunicación, donde se encuentran las carreras de comunicación.

- Departamento de Artes, donde se encuentran las carreras vinculadas al arte.

Si hiciéramos nuevamente una analogía, podríamos decir que los departamentos funcionan como las municipalidades. En este sentido, en la Provincia de San Luis, tenemos la Ciudad de San Luis, la Ciudad de Juana Koslay, y la Ciudad de Villa Mercedes,

entre otras; como en la FCH tenemos tres departamentos, cada uno con sus carreras.

Por último, también se podría nombrar a las “Áreas de Integración Curricular”. Estas son las estructuras en las que se dividen los departamentos. En las áreas encontramos las asignaturas de las carreras y están compuestas por los docentes, becarios, pasantes y tesistas. Es decir, nuestra universidad no posee cátedras, sino áreas.

Régimen académico

El régimen académico se refiere a cómo se desarrolla la actividad académica dentro la UNSL, es decir, cómo se relacionan los estudiantes y los docentes en el dictado de las asignaturas.

Si bien todas estas cuestiones se encuentran desarrolladas en la Ordenanza 13/03 del Consejo Superior, aquí únicamente vamos a plantear algunas de las cuestiones más importantes.

Tipos de estudiantes:

- Aspirantes a ingreso: Son los que se inscribieron a una carrera, pero no han completado los papeles

necesarios, como el certificado analítico de la secundaria.

- Ingresantes: Son los estudiantes de primer año que ya completaron los trámites y entregaron los papeles correspondientes.

Aquí reside la importancia de la realización de todos los trámites. Si no los completan, no podrán ser considerados ingresantes y comenzar a cursar la carrera en el primer cuatrimestre.

- Efectivos: Son los estudiantes que se encuentran cursando una carrera y que hayan aprobado por lo menos dos asignaturas en el año lectivo.



Reinscripción e inscripción en los cursos:

- Inscripción a los cursos: Al principio de cuatrimestre, los estudiantes deberán inscribirse a las asignaturas que deseen cursar. Este trámite se realiza por el sistema Siu Guaraní.

- Reinscripción: Todos los años, los estudiantes deberán reinscribirse a la carrera que estén cursando. Es un trámite sencillo que se realiza mediante el sistema Siu Guaraní. Si el estudiante ha cumplido los requisitos de regularidad (2 asignaturas aprobadas el año lectivo anterior), podrá reinscribirse sin problemas.

Por el contrario, si no cumple estos requisitos, deberá realizar el trámite de readmisión para poder continuar cursando en carácter de regular.

Evaluaciones:

- Regularidad: La regularidad en una asignatura se obtiene al aprobar las instancias de exámenes parciales, trabajos prácticos y la asistencia establecida por cada asignatura.

- Aprobación: La aprobación de una asignatura se puede obtener de dos maneras (dependiendo de lo establecido en el programa de cada asignatura):

- Examen final: Implica la aprobación de un examen final, que –

generalmente – abarca todas las unidades del programa. Puede ser realizado de manera oral o escrita, dependiendo de lo establecido en el programa.

- Promoción sin examen final: Algunas asignaturas admiten esta opción para aquellos estudiantes que hayan cumplido con determinados requisitos establecidos en el programa (aprobación de parciales con determinadas notas, asistencia, etc.).

- Examen libre: Aquellos estudiantes que no hayan regularizado la asignatura, pueden cursarla nuevamente o – si el programa lo permite – rendir el examen final en condición de libre. Generalmente este tipo de examen implica, además de la evaluación teórica sobre los contenidos del programa, una evaluación práctica sobre los trabajos prácticos realizados en la asignatura.

Inscripciones a realizar como estudiante

- Inscripción a la Carrera y a Primer Año: este trámite ya fue realizado por ustedes en el momento en que decidieron inscribirse en una determinada carrera en esta Facultad. Con este primer paso quedaron inscriptos como “alumnos aspirantes a ingreso” (Ord 13/03 Art 1° del Anexo) Esto los habilita para realizar el Curso



de Apoyo y luego cursar el primer cuatrimestre. La condición de “alumno ingresante” la lograrán (y con ello obtendrán la libreta universitaria) cuando cumplan con los tres requisitos estipulados en el Art 1.2 del Anexo Único de la Ordenanza 13/03.

- Inscripción por Asignatura: al iniciar el segundo cuatrimestre de Primer Año deberán registrar obligatoriamente la inscripción en los cursos previstos en el respectivo Plan de Estudio para ese cuatrimestre. Podrán hacer este trámite por Internet. No realizar esta inscripción les significará perder el cursado de la asignatura.
- Inscripción Anual: al comenzar cada período lectivo deberán registrar una Inscripción Anual Obligatoria en las fechas que se den a publicidad oportunamente. Esta inscripción es muy importante porque de no ser realizada pierden la condición de

alumnos de la Facultad, no pudiendo realizar ningún trámite como tal.

Inscripciones a Exámenes: para poder rendir en los distintos turnos de exámenes (Generales o Especiales)

deben registrar la correspondiente inscripción a la asignatura que deseen rendir. La normativa actual exige para los alumnos regulares, inscribirse con tres días hábiles de antelación a la mesa correspondiente, mientras que, para los alumnos libres, con diez días hábiles de antelación. La nómina de inscriptos configura la lista de alumnos que el día del examen serán convocados por la Mesa Examinadora. Todas las inscripciones: ANUALES, POR ASIGNATURAS, PARA EXÁMENES, deben efectuarse mediante el sistema SIU GUARANÍ. Para ello necesitarás contar con número de registro.

Puedes escuchar los comentarios del autor del texto en el siguiente link:

https://drive.google.com/file/d/1fMgHy3rZzZQ8QvAHQdxXZx8G2ITSdJ7/view?usp=share_link

También puedes verlo escaneando este código QR:







A continuación, encontrarás en estas páginas algunos espacios que aportan, acompañan, cuidan y resguardan a los/as estudiantes y que colaboran que la UNSL camine desde prácticas efectivas hacia la igualdad y la inclusión, como lo es el Espacio Técnico Interdisciplinario, el Programa de Accesibilidad Académica de la FCH. Estos textos aportarán a los talleres donde se aborden estos temas.

Por una Universidad libre de violencias y discriminación: Protocolo de actuación institucional ante denuncias por situaciones de violencia de género, identidad de género y discriminación

Por Elizabeth Muñoz Zanón y Pedro Cocco¹

Argentina en estos últimos años se ha visto plagada de reclamos, movilizaciones y luchas que han puesto en la agenda pública las problemáticas de los movimientos de mujeres, los feminismos y las diversidades sexo-genéricas. Esto se puede ver en la aprobación de diversas legislaciones que comienzan a problematizar estructuras que ya no tienen validez en la actualidad. La Ley 26.150 de

Educación Sexual Integral; la Ley 26.485 de prevención y eliminación de toda forma de violencia a las mujeres, la Ley 26.743 de Identidad de Género; La ley 27.499 (Ley Micaela) Capacitación Obligatoria en Género, entre otras. Todas estas legislaciones ponen de manifiesto la necesidad del Estado Nacional de reconocer las demandas de los movimientos sociales.

¹ Elizabeth y Pedro son docentes de la materia “Taller: los sujetos de educación en sus prácticas de aprendizaje del primer año de Ciencias de La Educación. Además, dictan en el electivo de Educación Sexual Integral.



La Universidad no podría ser ajena a estas demandas y legislaciones. En este texto encontrarán algunas referencias o coordenadas para comenzar a pensar en el “Protocolo de intervención institucional, ante denuncias por situaciones de violencia de género, identidad de género y discriminación”. Estas coordenadas son para que podamos comprender la necesidad del mismo, su proceso de construcción y sus fundamentos. Porque cuando uno conoce las normas que regulan, tiene mayores herramientas para actuar, pensar y desarmar lo que se propone. Todo ello, con el fin de asegurar el derecho a la educación superior, garantizando trayectorias formativas libres de violencias y discriminaciones, que podrían obturar el trayecto universitario. Se encontrarán con un intento, con una intención, fundada en el compromiso político, para que todos podamos acceder a la universidad pública libre de discriminación y violencia machista.

¿Por qué es importante un protocolo que aborde las violencias a las mujeres, las identidades de género y la discriminación en la UNSL?

La Universidad Nacional de San Luis, cuenta desde el año 2019 con un “Protocolo de intervención institucional,

ante denuncias por situaciones de violencia de género, identidad de género y discriminación”, el cual se comprende como una forma de actuar concretamente ante situaciones de violencia que ocurran dentro del territorio universitario (todas las dependencias universitarias), perpetrado por cualquier persona que pertenezca a la misma de forma permanente o temporal, esto quiere decir que involucra a toda la comunidad universitaria: docentes, no docentes y estudiantes, como así también aquellos que ocasionalmente tienen contacto con la universidad, por ejemplo los lugares donde, como estudiantes, realizan sus prácticas profesionales.

El protocolo tiene dos propósitos que guían la implementación:

- Garantizar en la Universidad un ambiente libre de discriminación de cualquier tipo, de hostigamiento y violencias por razones de orientación sexual, identidad o expresión de género, clase, etnia, nacionalidad o religión.
 - Detectar, prevenir, atender, sancionar y erradicar las violencias, discriminaciones y acosos sexuales en la Universidad Nacional de San Luis.
- La construcción de la norma, que da vida al primer protocolo de la Facultad



de Ciencias Humanas (2018) comienza a partir de la confluencia del activismo de diversos grupos que abordaban esta temática dentro de la institución o fuera de ella. Pero este es el resultado de incontables murmullos en los pasillos, de escraches en redes sociales o en carteles en distintos puntos de la Universidad, de comunicados denunciando desigualdades por condición de género, de mujeres que se acompañaban a consulta por temor a estar a solas con determinados docentes, etc. Debido a la ausencia de canales institucionales para realizar una denuncia y el miedo a represalias de hacerla, se decide convocar públicamente a la construcción de un protocolo, solo en vigencia en la Facultad de Ciencias Humanas, con carácter provisorio hasta tanto se apruebe y reglamente un protocolo para la Universidad y sus dependencias. Esta norma se convierte así en el resultado de visibilizar desigualdades y de la responsabilidad política de ocuparse de la existencia de múltiples violencias machistas dentro de las paredes universitarias.

A partir de 2019, tras la aprobación en Consejo Superior, entra en vigencia el protocolo que rige para la Universidad y todas sus dependencias (el protocolo de la FCH queda sin efecto), detrás de

la norma escrita, se encuentra el Equipo Técnico Interdisciplinario (ETI) para la aplicación del Protocolo ante situaciones de violencia y discriminación de la Universidad Nacional de San Luis, este se comprende de tres profesionales designados exclusivamente para el trabajo en el protocolo, una psicóloga, una trabajadora social y una abogada, con formación en género y derechos humanos, cabe destacar que desde el esbozo del protocolo se luchó porque les profesionales contratadas para la tarea no ejerzan otros cargos dentro de la universidad, para garantizar la independencia en la toma de decisiones y que no existan medidas de resguardo o arbitrariedad por vínculo o cercanía entre el equipo técnico y demás miembros de la comunidad universitaria.

Ahora bien, cuando hablamos de violencia de género o violencia machista, nos referimos a una situación estructural, es decir, vivimos en una sociedad que reproduce históricamente condiciones de desigualdad propias de un sistema patriarcal, donde el lugar del varón representa la autoridad por sobre los cuerpos feminizados, esto mismo se expresa a través de conductas machistas, las cuales son vehiculizadas por un sinfín de prácticas violentas,



sobre mujeres e identidades diversas. Por ejemplo, un caso de violencia de género en un espacio áulico, podría ser cuando un docente varón no permite que las alumnas expresen sus ideas o las menosprecia a través de comentarios despectivos, haciéndole notar que por ser mujer no debería opinar; o podría ser cuando no se reconoce una identidad trans y permanentemente se le nombra con un género diferente al autopercebido.

Les proponemos que vean el siguiente video (por medio del código QR) de la Agencia Presentes que se encarga de difundir noticias e investigaciones sobre la comunidad LGBTI en América Latina. Este video explica qué es la Identidad de Género y las orientaciones sexoafectivas.

https://www.youtube.com/watch?v=8-wvG9KIKMA&t=1s&ab_channel=PresentesLGTB



¿Qué es violencia a las mujeres y cuáles son sus modalidades?

El protocolo que rige en la UNSL, se basa en la ley 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, promulgada en 2009, y actualizada en 2014 y 2019, donde define como violencia contra las mujeres: toda conducta, por acción u omisión, basada en razones de género, que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, participación política, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes.

Se considera violencia indirecta (...) toda conducta, acción, omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón.

Esta redacción es clave a la hora de revisar conceptualmente qué se entiende como violencia, cuáles son las formas que pueden tomar los hechos de violencia y cuáles son los ámbitos en los que se puede desencadenar.



A continuación, se desarrollarán los tipos de violencias según la ley 26.485 - art. 5°, siempre atentos a que el abordaje que se realiza desde el protocolo de la UNSL son situaciones que se encuentren dentro del territorio universitarios:

1. Física: La que se emplea contra el cuerpo de la mujer produciendo dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato agresión que afecte su integridad física.

2. Psicológica: La que causa daño emocional y disminución de la autoestima o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal o que busca degradar o controlar sus acciones, comportamientos, creencias y decisiones, mediante amenaza, acoso, hostigamiento, restricción, humillación, deshonra, descrédito, manipulación aislamiento. Incluye también la culpabilización, vigilancia constante, exigencia de obediencia sumisión, coerción verbal, persecución, insulto, indiferencia, abandono, celos excesivos, chantaje, ridiculización, explotación y limitación del derecho de circulación o cualquier otro medio que cause perjuicio a su salud psicológica y a la autodeterminación.

3. Sexual: Cualquier acción que implique la vulneración en todas sus formas, con o sin acceso genital, del

derecho de la mujer de decidir voluntariamente acerca de su vida sexual o reproductiva a través de amenazas, coerción, uso de la fuerza o intimidación, incluyendo la violación dentro del matrimonio o de otras relaciones vinculares o de parentesco, exista o no convivencia, así como la prostitución forzada, explotación, esclavitud, acoso, abuso sexual y trata de mujeres.

4. Económica y patrimonial: La que se dirige a ocasionar un menoscabo en los recursos económicos o patrimoniales de la mujer, a través de:

a) La perturbación de la posesión, tenencia o propiedad de sus bienes;

b) La pérdida, sustracción, destrucción, retención o distracción indebida de objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores y derechos patrimoniales;

c) La limitación de los recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades o privación de los medios indispensables para vivir una vida digna;

d) La limitación o control de sus ingresos, así como la percepción de un salario menor por igual tarea, dentro de un mismo lugar de trabajo.

5. Simbólica: La que, a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y



reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad.

6. Política: La que se dirige a menoscabar, anular, impedir, obstaculizar o restringir la participación política de la mujer, vulnerando el derecho a una vida política libre de violencia y/o el derecho a participar en los asuntos públicos y políticos en condiciones de igualdad con los varones.

A su vez, la ley desarrolla en su art. 6° modalidades, las cuales expresan los ámbitos en los que pueden generarse situaciones de violencia de género, en este caso solo mencionaremos los que se consideran pertinentes al ámbito universitario:

- Violencia institucional contra las mujeres: aquella realizada por las/los funcionarias/os, profesionales, personal y agentes pertenecientes a cualquier órgano, ente o institución pública, que tenga como fin retardar, obstaculizar o impedir que las mujeres tengan acceso a las políticas públicas y ejerzan los derechos previstos en esta ley. Quedan comprendidas, además, las que se ejercen en los partidos políticos, sindicatos, organizaciones

empresariales, deportivas y de la sociedad civil;

- Violencia laboral contra las mujeres: aquella que discrimina a las mujeres en los ámbitos de trabajo públicos o privados y que obstaculiza su acceso al empleo, contratación, ascenso, estabilidad o permanencia en el mismo, exigiendo requisitos sobre estado civil, maternidad, edad, apariencia física o la realización de test de embarazo. Constituye también violencia contra las mujeres en el ámbito laboral quebrantar el derecho de igual remuneración por igual tarea o función. Asimismo, incluye el hostigamiento psicológico en forma sistemática sobre una determinada trabajadora con el fin de lograr su exclusión laboral;

- Violencia pública-política contra las mujeres: aquella que, fundada en razones de género, mediando intimidación, hostigamiento, deshonra, descrédito, persecución, acoso y/o amenazas, impida o limite el desarrollo propio de la vida política o el acceso a derechos y deberes políticos, atentando contra la normativa vigente en materia de representación política de las mujeres, y/o desalentando o menoscabando el ejercicio político o la actividad política de las mujeres, pudiendo ocurrir en cualquier espacio de la vida pública y política, tales como



instituciones estatales, recintos de votación, partidos políticos, organizaciones sociales, asociaciones sindicales, medios de comunicación, entre otros.

Estos tres ámbitos que menciona la ley se encuentran comprendidos en el desarrollo del protocolo, es decir, cualquier tipo de violencia que se manifieste y exprese de alguno de estos modos, es posible de ser denunciada.

¿Cómo se realiza una denuncia según el Protocolo actual de la UNSL?

Ante todo, es necesario tener en cuenta que la función del protocolo es generar de la mejor manera posible un acompañamiento genuino en el proceso de denuncia y resguardar los datos de quien decide efectuar, incluso puedes realizar consultas con los profesionales del ETI ante cualquier duda que se tenga, están para guiarte y acompañarte.

El paso principal es contactarte con el ETI por alguno de los canales de comunicación, estos son eti.protocolo.unsl@gmail.com.

teléfono al +54 (0266) 4520300 interno 5243

En esta instancia podés acordar una cita para charlar o realizar la denuncia,

uno de los principios del protocolo es la celeridad, lo cual implica que no deberían pasar más de 48 horas para que puedas fehacientemente realizar tu consulta o denuncia.

Otro de los principios es la discreción y confidencialidad, por lo tanto, toda información que se maneje será por medio de números de expedientes y en sobre cerrado, sin identificación por medio de nombres.

El equipo técnico redactará un informe y se notificará al acusado, quien podrá ejercer su defensa por medio de descargo, sin tener contacto con quien realiza la denuncia en ningún caso.

Luego de estas instancias comienza un gran proceso administrativo, en el cual se redactarán informes y evaluarán cuáles son las medidas a tomar.

En este proceso, quien realizó la denuncia, tiene derecho a un acompañamiento psicológico, si así lo requiere. Además, se podrán tomar medidas “preventivas” para que denunciante y denunciado no tengan contacto directo, evitando generar otra situación de violencia, si el caso lo amerita.

Un protocolo de acción regula el accionar ante un hecho ocurrido (una situación de violencia ya consumada), por lo tanto, actúa en consecuencia sin



prevenir, problematizar la raíz o estructura de las violencias machistas. El protocolo actual la UNSL se ha pensado en dos niveles de intervención, la primera de ellas es cuando ya efectuada la violencia, recepciona, asiste y aconseja sobre el accionar para “mitigar” de alguna forma lo sucedido. En un segundo nivel, al ser un equipo de trabajo específico, tiene la obligación de generar propuestas institucionales que sensibilicen y problematicen la raíz de las violencias en sus diversas formas. El objetivo de esto es no esperar a que la violencia suceda, para luego actuar, sino por el contrario, generar espacios de reflexión y capacitación para toda la comunidad universitaria desandando y deconstruyendo las formas vinculares-sociales que devienen de una organización social patriarcal. Por lo tanto, el protocolo no es solo una norma que castiga o juzga situaciones, intenta iniciar procesos formativos, procesos pedagógico-reflexivos que ayuden a problematizar-nos, para que se construyan nuevas formas de relacionarnos. Es por ello que propone, espacios de discusión sobre las temáticas que se abordan, como así también generar espacios de capacitación para docentes,

estudiantes, autoridades y personal administrativo o de apoyo.

Como Universidad, como miembro de una Universidad pública, laica y gratuita, debemos asumir el compromiso social de luchar contra todo tipo de desigualdades sociales. La sociedad espera de las universidades profesionales que puedan ir al ritmo de las transformaciones históricas que los movimientos sociales dictan.

Puede que estas herramientas que ha construido la universidad no sean las mejores. Es necesario que todos participemos en espacios de lucha y construcción colectiva, para desarmar, organizar y construir nuevas herramientas que posibiliten un mejor estar en la universidad pública.

Por medio de este QR podrás acceder a la Ordenanza C.S. N° 33/17 “Protocolo de intervención institucional, ante denuncias por situaciones de violencia de género, identidad de género y discriminación”

http://www.unsl.edu.ar/application/assets/doc/protocolo_eti.pdf





Guía de lectura y reflexión

Texto: “Por una Universidad libre de violencias y discriminación: Protocolo de actuación institucional ante denuncias por situaciones de violencia de género, identidad de género y discriminación”. Muñoz Zanón Elizabeth - Cocco, Pedro (2020).

Propósitos:

- Brindar información sobre legislaciones que abordan la problemática de las violencias a las mujeres, los tipos de violencias y el significado de cada una.
- Reflexionar sobre la vida universitaria y las herramientas institucionales que resguardan nuestros derechos de transitar libremente la educación superior.

¿Qué va a abordar este texto?

Permanentemente nos encontramos con noticias, publicaciones en instagram o facebook, carteles en la calle, publicidades que nos hablan sobre violencia de género o violencias a las mujeres. Pero qué es las violencias a las mujeres o a qué se hace referencia cuando se hablan de identidad de género y/o diversidad sexual; El texto



denominado Por una Universidad libre de violencias y discriminación: Protocolo de actuación institucional ante denuncias por situaciones de violencia de género, identidad de género y discriminación nos invita a pensar estos conceptos, que reflexionemos en cómo en estos últimos años las discusiones sobre estos temas han tomado un significado importante en distintos ámbitos de nuestra sociedad. Por supuesto las universidades públicas, y en particular la UNSL, no quedó ajena a estos debates.

La UNSL cuenta con un Protocolo de actuación frente a situaciones de violencias de género, identidad de género y discriminación desde el 2019, y con un Equipo Técnico Interdisciplinario (ETI) que atiende e intenta poner fin a situaciones que puedan imposibilitar un libre desarrollo del derecho a la educación superior. Aquí encontrarán algunas pistas para conocer este protocolo, desde sus ejes rectores, hasta la forma en que se aborda una situación de violencia/discriminación, porque comenzar a ser parte de la universidad, implica conocer las normas que regulan nuestras prácticas y vínculos cotidianos.

Ser parte de la universidad es conocer y reconocer los problemas que en ella emergen construyendo nuevas formas de habitarla. Este es uno de los desafíos de ser estudiante en la universidad pública argentina.

¿Qué preguntas puede responder este texto?

¿Qué es un “protocolo de actuación” en torno a situaciones de violencias a las mujeres, identidad de género y discriminación?


¿Cómo podríamos definir “violencias a las mujeres”? ¿Cuáles son los distintos tipos de violencias? ¿Todas ellas se podrían dar dentro del territorio universitario?

¿Qué significa identidad de género y diversidad sexual? ¿Hablan de los mismo o son diferentes?

¿Cómo actúa el Equipo Técnico Interdisciplinario ante una denuncia?

¿Qué preguntas pueden relacionar este texto con mi propia experiencia?





¿Puedo pensar en situaciones cotidianas que reproduzcan o naturalizan algunas de las violencias a las mujeres? ¿Cuales? ¿Por qué es importante que me dé cuenta de ello?

¿Existieron espacios dentro de la escuela para pensar sobre las violencias a las mujeres, identidades de género o discriminación? ¿Cuáles fueron?

¿Presenciaste alguna situación de discriminación? ¿Pudiste actuar para detener esta situación? ¿Este texto te brinda información, ideas para poder afrontar una situación de violencia/discriminación en la universidad?



Programa de accesibilidad académica de la Facultad de Ciencias Humanas

Por Verónica Garro Andrada y Cecilia Rotella¹

accesibilidadfch@gmail.com

1- Introducción

El derecho a la educación es un derecho universal y, como tal, se aplica a todas las personas, incluidas las que tienen una discapacidad. La inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Educación Superior se nos presenta hoy como un desafío. El enfoque inclusivo valora a los estudiantes como personas, respeta su dignidad inherente y reconoce sus necesidades y su capacidad de hacer una contribución a la sociedad. También considera que la diferencia brinda una oportunidad para aprender y reconoce que la relación entre la institución educativa y la comunidad en general es una base para crear sociedades inclusivas con un sentido de pertenencia.

En la actualidad, el Modelo Social de la discapacidad sostenido por la Organización Mundial de la Salud

(OMS) y por el marco de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), considera que la misma no es un atributo de la persona, sino la resultante de la interacción entre las características de la persona y las barreras que encuentra dentro de su contexto social para su participación plena. En este sentido, dicha Convención en su art. 1 señala: “Las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales (...) que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás”.

Se reconoce de esta manera a la persona con discapacidad como sujetos de derecho, como sujetos políticos que tienen derecho a la

¹ Coordinadoras del Programa de Accesibilidad Académica- FCH.



palabra, no sólo a manifestar sus necesidades y deseos, sino también a participar con sus opiniones en la toma de decisiones, sobre todo en aquellos aspectos que los afectan o inciden sobre su vida personal y el ejercicio de su ciudadanía.

En este marco el derecho de acceder, permanecer y egresar de la educación en todos sus niveles, incluida la educación superior, con igualdad de oportunidades, está reconocido mundialmente, y se encuentra ampliamente legislado y reconocido por un vasto cúmulo de declaraciones e informes suscritos por organizaciones internacionales que reafirman el compromiso con la educación de estos niños, jóvenes y adultos².

La obligación de garantizar la accesibilidad debe ser un requisito legal y estar respaldada con una decisión política y económica suficiente que permita adoptar medidas para que todos los estudiantes puedan participar de manera provechosa.

La accesibilidad debería inspirar también el diseño de las políticas de educación. En este sentido, enseñar respetando las diferencias requiere

pensar cómo hacer que el aprendizaje sea accesible a todos. De este modo, se hace necesario pensar en la accesibilidad, como base de una inclusión real, entendiéndola a la misma como “el conjunto de características que debe disponer un entorno urbano, edificación, producto, servicio o medio de comunicación para ser utilizado en condiciones de comodidad, seguridad, igualdad y autonomía por todas las personas” (Boudeguer Simonetti, D. 2010).

Es así como se pueden encontrar tres formas de accesibilidad:

Accesibilidad física: supone asegurar las modificaciones edilicias: presencia de ascensores y rampas; salvar los desniveles, adaptación de baños y todo espacio que posibilite garantizar el acceso y la circulación; incorporar mobiliario especial y mejorar las condiciones de sonorización y/o de luminosidad. El término accesibilidad implica que se elimine cualquier tipo de barrera en el entorno físico para garantizar que todas las personas puedan realizar sus actividades cotidianas sin dificultades en sus desplazamientos o en su autonomía,

² Constitución de la Nación Argentina, ONU (1989) Convención sobre los Derechos del Niño. Doc. A/44/49, ONU (2006) Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asamblea General de las Naciones

Unidas, Ley 26.378 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, Ley de Educación Nacional N° 26.0206, Ley de Educación Superior N° 24.521 y su modificatoria Ley N° 25.573.



favoreciendo la integración y la calidad de vida de todas las personas en el mundo.

Accesibilidad comunicacional: garantiza que todas las personas con discapacidad puedan acceder a todo tipo de información ya sea de carácter pública y privada, política o cultural y de esparcimiento, a través del medio que le sea más accesible. La accesibilidad comunicacional en la universidad abarca desde la realización de trámites administrativos, la utilización web, redes sociales, señaléticas, etc.

Accesibilidad académica: hace referencia a las dimensiones curriculares y pedagógicas para respaldar la formación académica de los y las estudiantes con discapacidad de cada comunidad universitaria en función de los alcances de cada trayecto individual.

La accesibilidad educativa, remite a “todas las acciones institucionales para eliminar los obstáculos y las barreras que posibilitan condiciones más justas y que reconozca el derecho a la individualidad de cada alumno en la educación” (Moreno, Grzona y Parlanti, 2014).

2- Necesidades que dan origen al programa

La Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL está siendo interpelada, en los últimos años, por la presencia de estudiantes con discapacidad (intelectual, motriz y sensorial) que eligen diferentes carreras para realizar sus estudios en el nivel superior.

Por ello, como un modo de dar respuestas a las necesidades planteadas, se crea dentro de la facultad este programa en el año 2015. El mismo se va consolidando con el aporte de diferentes docentes y estudiantes de la Carrera de Educación Especial y se concreta en una propuesta escrita que se presenta en el Consejo Directivo de la Facultad y se aprueba en el año 2017, bajo Ord. N° 04/17.

3- Objetivos generales

- Favorecer el acceso y permanencia a la educación superior de los estudiantes con discapacidad en igualdad de oportunidades.
- Promover la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, favoreciendo la accesibilidad física, comunicacional y académica.
- Fomentar la producción y el intercambio de conocimientos sobre las



temáticas vinculadas a la accesibilidad académica.

- Promover niveles crecientes de formación profesional en las diferentes áreas vinculadas con las personas con discapacidad.

4- Destinatarios

- Estudiantes y postulantes con discapacidad de la FCH.
- Comunidad educativa de la FCH: docentes, no docentes y alumnos

5- Conclusión

Para cerrar, creemos que la obligación de garantizar las condiciones de accesibilidad de las personas con discapacidad a la universidad pública, debe estar respaldada por una decisión política que la haga viable, permitiendo adoptar medidas para que todos los estudiantes puedan aprender y participar en igualdad de condiciones dentro de la misma.

Consideramos que es necesario construir una universidad capaz de atender a una colectividad de estudiantes diversos, convirtiendo esta declaración de principios ampliamente planteados en distintas normativas, en una práctica concreta.

En este desafío, la comunidad debe ser capaz de diseñar metodologías y técnicas cuya especificación permita avanzar sobre la transformación

institucional e ideológico-cultural de la organización; asociada a la implementación de una práctica inclusiva que comprometa a todas las áreas y dimensiones posibles, superando, de este modo, una mera declaración de buenas intenciones (Ocampo González, 2014). Es un camino que nos plantea retos que como Programa estamos dispuestos a enfrentar.

6- BIBLIOGRAFÍA

- BOUDEGUER SIMONETTI, D. (2010). Manual de Accesibilidad Universal. Chile: Corporación Ciudad Accesible.
- GRZONA, M.A. y otros (2009). Una propuesta de estrategias didácticas para la formación docente universitaria. Informe final. SeCTyP. Mendoza:UnCuyo.
- MORENO, A.; GRZONA, A. y PARLANTI, S. (2014). La Educación Superior en condiciones de equidad para garantizar la accesibilidad educativa de los estudiantes con discapacidad. Facultad de Educación Elemental y Especial, Mendoza. UnCuyo.
- OCAMPO GONZÁLEZ, A. (2014). Inclusión, universidad y discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad de oportunidades. Temas de Educación, 19(2), 55-68.
- PAHUD, M. F. y HARDOY, M. V. (Comp.) (2021). Construyendo la accesibilidad académica en el nivel superior. La experiencia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Nueva Editorial Universitaria.



PASTOR, C. (2011). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. Universidad Complutense de Madrid.

<http://humanas.unsl.edu.ar/accesibilidad/index.php>

Guía de lectura y reflexión

Texto: “Programa de accesibilidad académica de la Facultad de Ciencias Humanas”.
Verónica Garro Andrada - Cecilia Rotella (2022).

Propósitos:

Reflexionar sobre la inclusión educativa de personas con discapacidad en el ámbito de la educación superior.

Brindar información en torno al Programa de accesibilidad de la Facultad de Ciencias Humanas para personas con discapacidad para garantizar el derecho a la educación superior.

¿Qué va a abordar este texto?

Si algo ha quedado claro desde hace ya varios años es que somos distintos. Y que ser distintos significa que no aprendemos de la misma forma, y sobre todo, que cada uno dependiendo de las características personales y nuestro contexto social requerimos de acompañamientos para desarrollarnos de forma plena en los distintos escenarios sociales. Ser distintos no puede significar ser desiguales, es por ello que la Facultad de Ciencias Humanas por medio del programa de accesibilidad comienza un camino para garantizar el derecho a la educación superior para personas con alguna discapacidad (intelectual, mental, motriz, sensorial).

El texto: “Programa de accesibilidad académica de la Facultad de Ciencias Humanas” de Verónica Garro Andrada - Cecilia Rotella, nos ofrece elementos para comprender que la obligatoriedad de todo el sistema educativo (incluyendo la universidad) tiene que garantizar el acceso a la educación de las personas con discapacidad, desde una mirada que quita el peso de la persona individual, generando mecanismos o estrategias para que las instituciones (el contexto inmediato) garanticen el reconocimiento de las personas como sujetos de derecho y como sujetos políticos.



Porque la vida universitaria, no es solo poder estudiar - aprender, es participar de las distintas instancias políticas y culturales que se ofrecen. Es por ello, que la Facultad de Ciencias Humanas cuenta con un programa de accesibilidad desde el 2015 y continúa sumando esfuerzos para garantizar el derecho a la educación de todes.

¿Qué preguntas puede responder este texto?

¿Qué significa “persona con discapacidad”? ¿Cuál es la relación que existe entre las características personales y el contexto inmediato donde se desarrolla la persona?

¿Qué quiere decir que para garantizar la accesibilidad debe haber “inclusión real”?

¿Por qué es importante contar con un programa de accesibilidad en la Facultad de Ciencias Humanas?

¿Qué preguntas pueden relacionar este texto con mi propia experiencia?

¿Qué características personales te hacen diferente o distinta? ¿Esas diferencias o distinciones han causado que no puedas acceder, de igual forma que otros, al derecho a la educación en algún momento? ¿Por qué algunas diferencias se aceptan y otras se transforman en desigualdades?

En tu recorrido educativo ¿has tenido alguna experiencia compartida con algún estudiante con discapacidad? Cuenta brevemente cómo fue la misma.





Eje: Derecho al vínculo con el saber





Te presentamos los textos específicos para que conozcas más sobre la carrera Profesorado en Teatro ¡Esperamos que te ayuden a reafirmar tu elección!

Pero antes queremos que observes la imagen... nuevamente aparece una mochila ¿qué observas que contiene? Y si pensás en vos... ¿qué cargás sobre tu espalda en este inicio de tu carrera? Podes escribirlo acá si lo deseas.





¡Bienvenidxs ingresantes 2023 al Departamento de Artes!

Si tenemos presente que el conocimiento artístico es un tipo de conocimiento basado en la creatividad y la habilidad de cada individuo, el cual se profundiza con la experiencia, el estudio y la observación, podemos afirmar que el ser humanos se puede comunicar con sus semejantes y puede expresar sus pensamientos, emociones y sentimientos a través de este.

Este tipo de conocimiento permite recrear el mundo posibilitando nuevas formas de recepción de aspectos sociales y humanos, permitiendo otras formas de comunicación que no son las de enseñanza aprendizaje tradicionales.

Algunas de las características que definen y diferencia este tipo de conocimiento de los demás son, por un lado, la transmisión de estos conocimientos, que se da mediante la transferencia desde un punto de vista estético, donde se pone en juego la emocionalidad tanto de los creadores como de los receptores. Por este motivo este tipo de conocimiento presenta un alto grado de subjetividad, debido al carácter personal que el artista imprime en su obra. En esta se encuentran contenidos y elementos muy personales del autor, como ideologías, sentimientos, experiencias, etc.. Además, no es un conocimiento estandarizado o inalterable, ya que la percepción del arte cambia dependiendo del contexto, la cultura y el estado de la sociedad que lo recibe. El arte es una expresión de la creatividad humana orientada a la creación de objetos y manifestaciones estéticas de valor y aporte cultural, a través del arte se crean obras textuales, visuales o auditivas que expresan la habilidad imaginativa, el estilo, la intuición y la técnica artística de su autor.

Pero para esto es necesario el aprendizaje de técnicas artísticas, a través de las cuales se muestran y ejercitan las habilidades humanas.

En las carreras de arte también se desarrolla la capacidad de análisis de los fenómenos estéticos, apoyándose fundamentalmente en las ciencias sociales y humanas.

Existen una infinidad de ejemplos de los casos de conocimiento artístico como en la pintura, danza, teatro, música, literatura, escultura, entre otros.

En nuestra facultad el Departamento de Artes se creó el 7 de abril de 2017. Su nacimiento se debe a que la Facultad de Ciencias Humanas, desde el



Departamento de Educación y Formación Docente, proyectó el desarrollo de carreras afines al arte, específicamente profesorados en Música, en Teatro, en Danza y en Artes visuales. Con la finalidad de optimizar la gestión y la organización de las nuevas carreras es que se crea este nuevo órgano, que alberga hasta el momento dos áreas curriculares: Literatura y Música. Literatura comprende las asignaturas del Profesorado Universitario en Letras referidas a los estudios literarios, mientras que Música aloja las asignaturas disciplinares de las carreras Profesorado en Música Popular Latinoamericana y Tecnicatura Universitaria en Producción Musical. También alberga proyectos de investigación que se dedican al análisis del arte en todas sus expresiones y al proceso de creación propiamente dicho.

Por otro lado, el Departamento de artes está trabajando en la creación de nuevas carreras ya aprobadas por el Ministerio de Educación de la Nación, como son el Profesorado en Teatro, el Profesorado en Danzas Populares y el Profesorado en Artes Visuales.

Desde el Departamento de Artes queremos dar la bienvenida a los nuevos integrantes de esta casa: los estudiantes ingresantes, diciéndoles que el sentido de todo lo que llevamos adelante es lograr las mejores condiciones para su formación profesional. Esperamos que este año signifique para todos, un período donde se sostenga el entusiasmo del nuevo camino que recorreremos juntos.

Alberto Palasí

Director del Departamento de Artes



¿Por qué y para qué es importante conocer el Plan de Estudios de la carrera elegida?

Por Valeria Pasqualini¹

*¿Cuál es aquel camino que tengo que tomar?
¿Cuál es la hora exacta en que tengo que partir?
¿Cuántas son las señales que tengo que seguir?
“Sólo un momento” (Vicentico)*

Imaginate que te vas de viaje a algún lugar desconocido y no tenés ningún tipo de mapa que te indique rutas, caminos alternativos, paradas intermedias, lugares donde cargar combustible... ¿qué sentirías? ¿qué crees que podría pasar? ¿llegarías a tu destino? ¿cómo lo harías?


Es probable que, si viajaras de esa manera, en algún momento llegues al lugar planeado, sin embargo, la incertidumbre sería muy fuerte, al igual que el temor a perderse. Algo parecido a eso sería iniciar este nuevo proyecto de constituirse en estudiante universitario y no conocer nada acerca del Plan de estudios de la carrera que elegiste.

Ahora bien, es momento de preguntarse ¿qué es el Plan de estudios? En términos generales, al hablar de plan nos referiremos a un proyecto, programa de cosas que se van a hacer y cómo se harán. Todo plan refleja una intención. Cuando nos referimos al Plan de estudios de una carrera, haremos referencia al proyecto que una determinada institución diseña para quienes deciden cursar una determinada carrera. Todo plan de estudios refleja intenciones, una fundamentación acerca de la importancia y relevancia de esa carrera en un determinado momento y contexto histórico, como así también los objetivos que se proponen desde la formación, la duración de la carrera, el título a obtener, el perfil del estudiante esperado, cuáles son los alcances e incumbencias, es decir aquello para lo que un determinado título te habilita a realizar en el campo laboral o mundo del trabajo.

Los planes de estudio contienen también lo que se denomina estructura o malla curricular que son todas las asignaturas, seminarios, talleres, o espacios optativos que deberás cursar a lo largo de la carrera, estipula la carga horaria de cada uno de

¹ Valeria Pasqualini es Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la FCH-UNSL. Es docente de “Práctica I Problemática de la realidad educativa” del Prof. de Educación Especial y de “Seminario: Condiciones estructurales del trabajo docente” del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, también es docente en materias pedagógicas de los Profesorados en Biología y de Química de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. Actualmente es la asesora pedagógica del Programa de Ingreso y Permanencia de lxs estudiantes de esta facultad.





esos espacios, el momento (cuatrimestre) en que se propone que lo curses, la duración (cuatrimestral o anual) y las materias correlativas.

Conocer el plan de estudios es fundamental por varias razones. En primer lugar, para que conozcas en profundidad cuál es la propuesta de formación que la Facultad de Ciencias Humanas pensó para vos, en tanto estudiante de la carrera escogida; y por otro lado, para que puedas diseñar la manera en que transitarás el proyecto de ser estudiante en la universidad, ya que a diferencia de la escuela secundaria, no hay una única forma de cursar las materias, puesto que según sean tus circunstancias (si además de estudiar, trabajás o tenés hijos u otras responsabilidades) **podés decidir no hacer todas las materias que te propone el plan en un determinado tiempo**, y para ello es necesario evaluar las distintas posibilidades para tomar decisiones.

A continuación, encontrarás una síntesis de algunos de los principales aspectos del Plan de estudios de tu carrera, para que puedas leerlo detenidamente y con la ayuda de docentes y tutores ir comprendiéndolo de a poco. Ojalá el Plan de estudios sea **una herramienta de consulta permanente a lo largo de tu formación**, pues eso quiere decir que estás en camino. A tu tiempo, a tu manera, según tus posibilidades y limitaciones, ¡pero siempre avanzando!!

¡Éxitos en este proyecto que estás iniciando!!! 😊

Te invitamos a conocer más sobre el Plan de Estudios de la carrera que elegiste

Profesorado Universitario en Teatro

http://digesto.unsl.edu.ar/docs/202310/20231010090211_10953.pdf





Longan Phillips, Shirley

Sobre la definición del arte y otras disquisiciones
Revista Comunicación, vol. 20, núm. 1, enero-junio, 2011, pp. 75-79
Instituto Tecnológico de Costa Rica
Cartago, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=16620943011>

Revista
Comunicación

Revista Comunicación
ISSN (Versión impresa): 0379-3974
recom@itcr.ac.cr
Instituto Tecnológico de Costa Rica
Costa Rica

¿Cómo citar?

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista

REFLEXIONES SOBRE EL ARTE

Sobre la definición del arte y otras disquisiciones

Shirley Longan Phillips
Recibido: 21- IX-2011
Aprobado: 06- X - 2011

Resumen

La crítica de arte actual plantea que la definición del arte es la no-definición (o la des-definición); sin embargo, tanto definir como no hacerlo conlleva los mismos riesgos. Este texto plantea una propuesta de definición: el arte es filosofía visual, y filosofía entendida como los sistemas de pensamiento imperantes en cada época. Por eso hoy nos enfrentamos a la "objetivación" de lo humano y a un arte angustiado.

Abstract

Based on the definition of Art and some other Acquirements.

The current art criticism states that the art definition is not correct. However, this text states a proposal for that definition: The art is visual philosophy and philosophy in the systems of prevailing thought in each decade. Therefore, nowadays we confront to an afflicted art and to the fact of being objective of the human.

En noviembre del año 2002, la artista Marina Abramovic estuvo doce días en la Galería Sean Kelly de Nueva York. La exposición estuvo abierta al público durante las veinticuatro horas del día, tiempo en que los visitantes podían verla –y fiscalizarla–; mientras, ella no hablaba con nadie y sobrevivía con solamente con agua. Durante el *performance*, ella debía decidir si morir de hambre en el segundo piso donde se encontraba (puesto que solo contaba con agua) o destrozarse los pies al bajar por las escaleras que, en lugar de peldaños, tenían cuchillos de cocina con el filo hacia arriba. ¿Es esto arte?

Y, ¿qué es arte? Tal como lo presenta Carmen Oliveras en su artícu-

lo *Los conceptos principales*, más que preguntarse "¿Qué es arte?", hoy sería más pertinente preguntarse "¿Cuándo hay arte?". Este cambio de pregunta abre una serie nueva de posibilidades; pero, no soluciona el problema de la existencia. La nueva pregunta asume una ontología: hay "algo" que se llama arte; el problema es que a veces no hay de "eso" (cualquier cosa que ese *je ne sais quoi* sea). El arte acompaña al ser humano en su transitar histórico; la estética está plasmada en todas las culturas, no siempre con las mismas manifestaciones. Cada época privilegia ciertos valores estéticos por encima de otros, de ahí que la definición de arte es una tarea compleja; sin embargo, posible, imperativa y urgente.

Shirley Longan Phillips. Sobre la definición del arte y otras disquisiciones. Comunicación, 2011. Enero-Junio, año 32 / vol. 20, número 001. Instituto Tecnológico de Costa Rica. pp. 75-79. ISSN Impresa 0379-3974 / e-ISBN 0379-3974

PALABRAS CLAVE:

Definición de Artes visuales / Filosofía / Teoría del arte / Crítica de arte

KEY WORDS:

Definition of virtual arts, Philosophy, Theory of the Art, Art Appreciation.

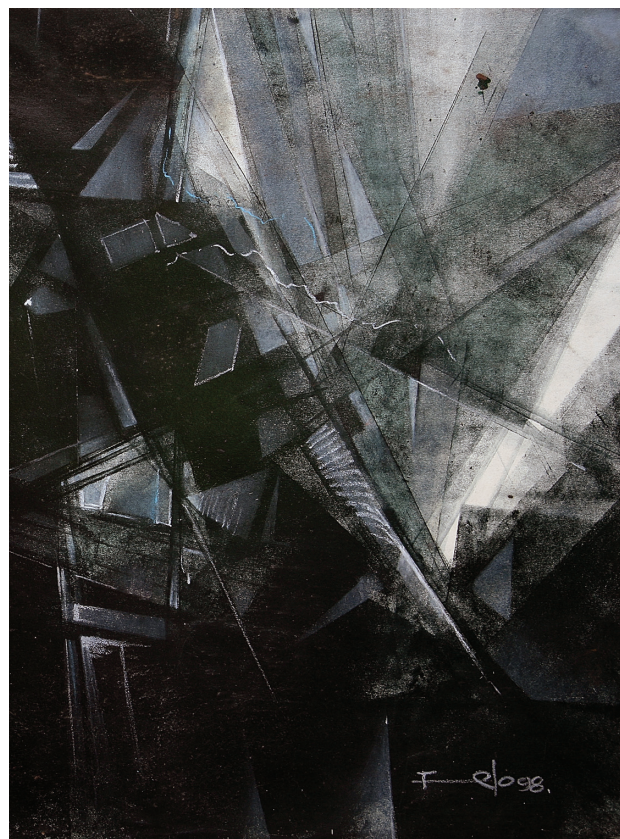
Desde la Antigüedad, se ha buscado una definición; sin embargo, por cada intento que se hace, aparece una gran cantidad de proposiciones en contra, ya que las definiciones siempre dejan algo por fuera. No obstante, como bien apunta la misma estudiosa Oliveras, el arte de hoy no puede medirse con las medidas clásicas; de ahí que sea urgente plantear las propuestas actuales con sus propias medidas. Y hoy, ¿qué es arte y qué no? El presente texto propone una definición de artes visuales desde la filosofía; es decir, el arte definido como filosofía visual. Dicho de otro modo, cada vez que un artista logra actualizar –en su acepción aristotélica de poner en acto– los sistemas de pensamiento filosóficos de su propia época construye una pieza artística.

EL PROBLEMA DE LA INDEFINICIÓN

La teoría del arte es un campo de grandes confrontaciones. Algunos teóricos de arte, como la mencionada Oliveras, proclaman la indefinición del arte actual. Según ella, después de Duchamp vivimos en una era en la cual “se podría afirmar que el rasgo principal del arte de los últimos tiempos es su *des-definición*” (Oliveras, 2004: 64). Esta misma idea la comparte la *Revista de información y debate sobre el arte actual*, en el “Tema central” de su edición del 2008, titulado “Pero... ¿es esto arte?” expresamente dice: “La falta de límites de la creación actual coloca en un mismo lugar el chiste y la crítica social, la fealdad y la ironía, despreciando la formalización y revisitando continuamente las fronteras entre lo correcto y lo inesperado” (VVAA, 2008: 16).

En principio, abrir totalmente los límites de una definición parece una excelente idea, puesto que no habría una regularidad entre el qué hacer y qué no. Sin embargo, ese “todo es válido” y el empuje del límite hasta lo inimaginable puede llevar a puntos donde lo humano rebasa y desborda a lo inhumano. ¿Es el *performance* de Marina Abramovic en el 2002 arte? En el episodio número 86 de la famosa serie *Sex and the City*, la obra de arte de Abramovic fue recreada y varios de los personajes la visitaron y una de ellas dijo: “There are depressed women all over New York doing the exact same thing as her and not calling it art...”²

Es decir, ¿cuántas veces se está frente a una pieza artística que definitivamente la mayor parte del público no logra comprender, pero es artística porque algún crítico la denominó de esa manera? ¿Cuántas veces con la bandera de la interpretación se fuerza un texto a decir algo que, a ciencia cierta, no dice? Como bien aclara el teórico José Jiménez, hoy los museos, las ferias de arte, las exposiciones, los festivales, las galerías, el diseño, la publicidad, los medios de comunicación y la crítica influyen en este decir qué es arte. Son muchas voces para estar de acuerdo. ¿O será que sí es arte y sólo algunos iniciados pueden verlo? Para esto, una digresión literaria.



Felo García. Monotipia (Detalle). Foto: R. Rubí

DIGRESIÓN: EL VESTIDO NUEVO DEL REY O EL PROBLEMA DE LA CRÍTICA DE ARTE

“El vestido nuevo del rey” es un cuento del siglo XIV, sin embargo, siglos después apareció *El traje nuevo del emperador*, de Hans Christian Andersen, con la misma secuencia de eventos y con una variación en el final. Una versión cuenta así la historia: un rey muy presumido todos los días estrenaba un vestido y salía a mostrárselo a sus súbditos. Sus sastres estaban consternados porque era muy difícil para ellos inventar un nuevo atuendo para cada día. Pero, un buen día llegó un sastre con una tela maravillosa: sólo los inteligentes la podían ver. Por lo tanto, el rey dijo: “Qué tela tan bonita”, y pagó una cantidad importante de dinero por ella. Seguidamente, los sastres, “inteligentes” (por eso podían verla), empezaron a cortar el vestido que al día siguiente estrenaría el rey. A pesar de las alabanzas, el rey no estaba muy convencido, sin embargo, todos en el reino conocían la extraña cualidad de la tela y nadie quería pasar por tonto. Por consiguiente, todos decían: “Pero qué hermoso el vestido nuevo del rey”. Hasta que llegó un niño y dijo: “¡Su Majestad va en calzones!” y en la multitud se levantó un rumor que pronto se convirtió en una carcajada. El rey, avergonzado, se refugió en su palacio y estuvo encerrado reflexionando cómo se habían aprovechado de su vanidad.

La versión de Andersen tiene un final un poco diferente, después de que todo el pueblo grita que no llevaba traje "...el emperador se sintió inquieto porque pensó que tenían razón, pero se dijo: 'Debo seguir la procesión.' Y se irguió con mayor arrogancia y los chambelanes le siguieron portando la cola que no existía" (Andersen, 1994:16).

Ya sea una u otra la historia, muchas veces sucede que la crítica (o cualquier otra institucionalidad relacionada) emite un juicio performativo. Un juicio performativo consiste en decir un comentario que no puede ser constatado como falso o verdadero, sino que al decirse inmediatamente se realiza la acción a la que se refiere. En general, se habla de verbos performativos, pero también puede ser aplicable a los comentarios (Culler, 1982:112). Básicamente se cae en la figura lógica de la tautología: esa pieza es arte porque es arte. Dicho de otro modo, la pieza es arte porque sí, o, en una forma más castiza: es arte porque lo digo yo (cualquiera de los Aparatos Ideológicos de Estado que ocupe ese lugar de discurso en ese momento).

Innumerable cantidad de veces, el público lector de la obra de arte, por más que cuadre los ojos, no logra ver la grandeza; sin embargo, nadie se atreve a contradecir lo dicho porque, como dice sabiamente el cuento anterior, nadie quiere pasar por tonto. Si los que "saben de arte" dicen que lo es, pues debe ser cierto, aunque el lector sea incapaz de verlo. Pero la duda es grande, ¿es arte todo lo que "los que saben de arte" dicen que es? Ciertamente muchas veces se le cuelga la etiqueta de arte a algo que... igual que el niño del cuento se podría decir "el rey va en calzones": se dice que es arte, se dice que sólo los inteligentes lo ven, pero en realidad lo único que existe es una "sobrelectura", un obligar al texto a decir lo que no dice, porque el vestido no existe (no significa que la obra no exista, sino que no es arte, o por lo menos no pone en acto lo que su época plantea).

Por lo tanto, proponer el arte desde la "des-definición" hace que la bandera de la apropiación y "todo es posible" justifiquen cualquier propuesta. Cerrar una definición conlleva tomar un criterio que puede dejar algunas posibilidades por fuera; sin embargo, abrir una definición establece exactamente lo contrario: entrarán dentro de ella posibilidades que no pertenecen a la categoría. Des-definir el arte implica que todo es arte, y "todo" es una palabra muy grande. Esta es la razón por la cual es imperativo dar una definición de arte que, como menciona José Jiménez, varíe y oscile lo suficiente como para resistir el tiempo.

HACIA UN INTENTO DE LA DEFINICIÓN DE ARTE

La historia de la literatura se funda en la no-literatura, siempre estará la duda de cuáles textos fueron desechados en su tiempo que por algún motivo no cumplían el

canon vigente de la época. Y el problema se vuelve más interesante cuando, más bien, textos rechazados en su época son ampliamente alabados después, ¿por qué esos segundos sobreviven y otros no? El teórico literario Terry Eagleton, en un artículo titulado "What is Literature?", básicamente se hace la misma pregunta ontológica aquí planteada. En ese texto dice:

"Our Homer is not identical with the Homer of the Middle Ages, nor 'our' Shakespeare with that of his contemporaries; it is rather that different historical periods have constructed a 'different' Homer and Shakespeare for their own purposes, and found in these texts elements to value or devalue, though not necessarily the same ones. All literary works, in other words, are 'rewritten', if only unconsciously, by the societies which read them; indeed there is no reading of a work which is not also a 're-writing'. No work, and no current evaluation of it, can simply be extended to new groups of people without being changed, perhaps almost unrecognizable, in the process; and this is one reason why what counts as literature is a notably unstable affair" (2003: 11).

La anterior cita muestra dos elementos fundamentales, que, aunque estén destinados a la literatura, finalmente se refieren al texto estético y las artes visuales entran en ese campo también. El primero, es la noción de re-escritura y el segundo es la aseveración de que ningún texto tiene su puesto asegurado. Nuestro Homero no es el Homero de su tiempo ni el de la Edad Media y tampoco tiene su puesto seguro. Hay un *je ne sais quoi* en Homero que todavía es posible reescribirlo, por eso todavía se lee (para entender esta idea, es necesario entender la lectura-escritura como la misma operación). Lo mismo sucede con las artes visuales: algo hay en una vasija griega, en las pirámides y en el *David* de Miguel Ángel que todavía podemos reescribir, pero ¿qué? La respuesta se puede dar en una palabra: filosofía.

Las pirámides de Egipto, el Panteón Romano y la catedral gótica de Notre Dame son arte porque logran visualmente capturar la forma de entender, comprender, resolver y enfrentar el mundo de los seres humanos de esa época. Dicho en otras palabras, lograron plasmar visualmente la filosofía de su época, de ahí que todavía sea posible reescribirla. Al estudiar estas épocas, estos edificios quedan como portavoces de quienes vivieron en ese mismo lugar, pero en otro tiempo. No es gratis que los ejemplos fueran arquitectónicos. La razón la explica Walter Benjamin:

"Las edificaciones han acompañado a la humanidad desde su historia primera. Muchas formas artísticas han surgido y han desaparecido. La tragedia nace con los griegos para apagarse con ellos y revivir después sólo en cuanto a sus reglas. El epos, cuyo origen está en la juventud de los pueblos, caduca en Europa

al terminar el Renacimiento. La pintura sobre tabla es una creación de la Edad Media y no hay nada que garantice su duración ininterrumpida. Pero la necesidad que tiene el hombre de alojamiento sí que es estable. El arte de la edificación no se ha interrumpido jamás. Su historia es más larga que la de cualquier otro arte, y su eficacia al presentizarse es importante para todo intento de dar cuenta de la relación de las masas para con la obra artística” (1982: 53).

La arquitectura, en muchos casos, logra condensar visualmente las preocupaciones, ocupaciones y quehaceres de una época. Sin embargo, generalmente cuando estas ideas logran plasmarse arquitectónicamente significa que el centro de gravedad ya está mutando de sitio. También, esto explicaría por qué hoy la arquitectura no es considerada arte: está más cerca de la ingeniería, ergo del discurso dominante de la ciencia. Sin embargo, a pesar de que la “necesidad de alojamiento” (no sólo de los humanos, también de los dioses) es estable, su posición como discurso favorecido del discurso dominante no está garantizada; en la Edad Media el arquitecto no era más que un artífex, es decir, un trabajador manual.

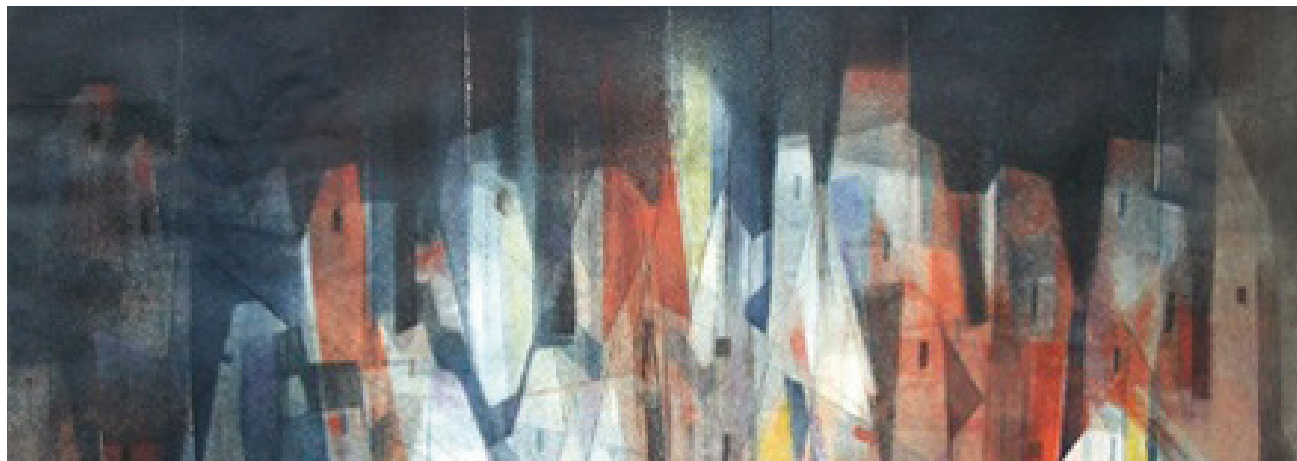
El hecho de entender el arte como filosofía también explica los cambios de estilo. Una cita de Walter Benjamín lo explica así: “La transformación de la superestructura, que ocurre mucho más lentamente que la infraestructura, ha necesitado más de medio siglo para hacer vigente en todos los campos de la cultura el cambio de las condiciones de producción” (Benjamin, 1982: 18). Una analogía tomada de la Física puede explicarlo más sencillamente: supongamos que la filosofía es el centro de gravedad de cada época, evidentemente, si el centro de gravedad cambia, la figura cambiará de posición. Aunque los cambios no son de un día para otro, la superestructura se transforma, el centro de gravedad se ubica en sitios distintos. De esta manera, cuando se está construyendo la arquitectura, que por sus dimensiones y su costo suele

ser la que captura el pensar de la época más sólidamente, habría que preguntarle a la filosofía en dónde está su mira, su norte, su horizonte y en el momento en que la respuesta tenga un ligero cambio, invariablemente de-wendrá un cambio artístico.

Siguiendo el razonamiento anterior (el arte como filosofía visual), la cita de Eagleton, también explicaría por qué al sacar ciertas manifestaciones artísticas de su lugar de origen (por ejemplo las piezas de jade o las esferas de piedra) estas pierden su sentido en cuanto su sociedad; sin embargo, en sí mismas logran poner en escena el sistema de pensamiento de su pueblo, aunque en otro lugar son casi irreconocibles, al ser reescritos/leídos. De ahí que las piezas de jade se exhiban en vitrinas, igual que las esferas de piedra. ¿Son arte? Sí, en el tanto y cuanto capturaron la filosofía de quienes habitaron este mismo país, pero en un lapso de tiempo distinto.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

¿Qué le pasa a la filosofía hoy? Si se contestara esa pregunta, la ontología del arte se encontraría porque al ser una manifestación visual de un acontecer filosófico, responder la pregunta filosófica es dilucidar el arte hoy. Sin embargo, la respuesta tampoco es sencilla. La filosofía (al igual que el arte) pasa por el único juez insobornable e implacable: el tiempo. Dice José Jiménez: “En materia de gusto, no hay mejor juez que el paso del tiempo” (2004: 115). Adentrarse en el pensamiento filosófico de otras épocas ayuda a un mejor entendimiento de su tiempo, porque el arte concreta y pone en escena, visualmente, el quehacer filosófico o sistema de pensamiento de cierto momento. De ahí que unas obras que no son consideradas en su tiempo son revaluadas más tarde, por eso Van Gogh, al igual que Poe, no estaban destinados a ser parte de la no-literatura, porque ambos textos estéticos son visualmente capaces de mostrar su tiempo; y ser reescritos hasta la fecha. Y ¿qué es arte? Arte es filosofía



Felo García. Monotipia 2 (Detalle).

visual. Cada vez que un artista logra actualizar, poner en acto, los quehaceres filosóficos (es decir, los sistemas de pensamiento) de su propia época, entonces, ahí y solo ahí, construye una pieza artística.

Por último, no es posible concluir sin preguntarse por qué el arte es relegado todavía hoy a un segundo plano, así como cuál es quehacer filosófico actual. La primera respuesta muestra la vigencia de Aristóteles y Platón en el sistema de pensamiento occidental: la pregunta por el ser, que tanto estorba, es herencia aristotélica y Platón echó de *La República* a los pintores y poetas, porque eran peligrosos: soñaban con otro mundo posible (cosa que nunca le ha gustado al *establishment*). La segunda pregunta es más compleja. La filosofía tiene su mira puesta en el ser humano, pero no en cuanto humano, sino en cuanto objeto; dicho de otro modo, lo humano se ha vuelto objeto; de ahí que esta “deshumanización de lo humano” conlleve a la existencia de un ser humano angustiado. Sin embargo, esta última idea merece un mayor espacio para la reflexión. Aunque sí cabría decir que lo humano-objeto en este momento de la filosofía actual permitiría admitir que el *performance* de Marina Abramovic es totalmente artístico.

NOTAS

1 Blaise Pascal (1623-1662) define esa cualidad de carácter inaprensible como un *je ne sais quoi* (en francés), traducido como *non so che* en italiano y “*un no sé qué*” en castellano. El *je ne sais quoi* es la misteriosa cualidad que, tanto en un ser humano como en una obra de arte, es atractiva para el espectador.

2 “Hay mujeres deprimidas en todo Nueva York haciendo

exactamente lo mismo que ella y nadie lo llama arte”. La traducción es mía.

3 “ ‘Nuestro’ Homero no es idéntico al Homero de la Edad Media, ni ‘nuestro’ Shakespeare con el de sus contemporáneos; más bien, los diferentes periodos históricos han construido a un ‘diferente’ Homero y Shakespeare para sus propios propósitos, y han encontrado en estos textos elementos para valorarlos o rechazarlos, no siempre los mismos. Todos los textos literarios, en otras palabras, son ‘reescritos’, aunque sea solo inconscientemente, por cada sociedad que los lee. De hecho, no hay lectura de alguna obra que no sea también una ‘reescritura’. Ninguna obra, o una evaluación de esta, puede simplemente extenderse a nuevos grupos sin ser cambiada en el proceso, hasta, incluso, un punto irreconocible. Y esta es la razón por la cual lo que se llama literatura es algo notablemente inestable”. La traducción es mía.

BIBLIOGRAFÍA

- Andersen, Hans Christian (1994). *Cuentos*. Colección Alianza Cien #39. España: Grupo Anaya.
- Benjamín, Walter (1982). “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica” en *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Culler, Jonathan. (1982). *On Deconstruction: Theory and Criticism after Structuralism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Eagleton Terry (2003). *Literary Theory: an introduction*. Segunda edición. Universtiy Minnesota Press: Great Britain.
- Jiménez, José. (2004). *Teoría del arte*. España: Alianza Editorial.
- Oliveras, Elena (2004). “Los conceptos principales” en *Estética. La cuestión del arte*. Buenos Aires: Ariel.
- VVAA (Febrero, 2008). “Pero... ¿es esto arte?”. En *Exit Express*. Revista de información y debate sobre arte actual. Madrid. No. 33, pp. 16-35.

Discurso que ofreció Bob Dylan en el marco de aceptación del Premio Nobel de Literatura (2016)

*Cuando supe que había obtenido el Premio Nobel, me surgió la pregunta de cómo **se relacionaban exactamente mis canciones con la literatura**. Quise reflexionar sobre ello y ver dónde se hallaba la conexión. Voy a tratar de articularlo. Y lo más probable es que lo haga dando rodeos, pero espero que lo que diga valga la pena y tenga sentido.*

*Si tuviera que volver al amanecer de todo, creo que tendría que empezar con **Buddy Holly**. Buddy murió cuando yo tenía dieciocho años y él veintidós. Desde el momento en que lo escuché por primera vez, me sentí identificado. Sentí casi que era como un hermano mayor. Hasta pensé que me parecía a él. Buddy tocaba la música que me apasionaba -la música con la que crecí: country western, rock 'n' roll y rhythm&blues-. Tres hebras separadas de la música que entrelazó y fundió en un género. Una marca. Y Buddy escribía canciones - canciones que tenían bellas melodías y versos imaginativos. Y cantaba muy bien - **cantaba con distintas voces**. Él era el arquetipo. Todo lo que yo no era y quería ser. Lo vi sólo una vez, unos días antes de su muerte. Tuve que viajar 100 millas para verlo actuar y no me decepcionó.*

Era poderoso y electrizante y tenía una presencia imponente. Yo estaba a solo seis pies de distancia. Estaba hipnotizado. Le miré la cara, las manos, la forma en que marcaba el ritmo con el pie, sus grandes gafas negras, los ojos detrás de las gafas, la forma en que sostenía su guitarra, su postura, su traje elegante. Todo él. Aparentaba más de veintidós años. Algo en él parecía permanente, y me llenó de convicción. Entonces, de repente, sucedió lo más extraño. Me miró directamente a los ojos y me transmitió algo. Algo que no sé lo que era. Y sentí escalofríos.

Creo que fue un día o dos después de que su avión se estrellara. Y alguien -alguien a quien nunca había visto- me dio un disco de Leadbelly que incluía la canción 'Cottonfields'. Y este disco cambió mi vida en ese momento y en ese lugar. Me transportó a un mundo desconocido. Fue como una explosión. Como si hubiera estado



caminando en la oscuridad y, de repente, la oscuridad se iluminara. Era como si alguien hubiera puesto sus manos en mí. Debo de haber tocado esa canción cientos de veces.

Estaba en un sello discográfico del que nunca había oído hablar con un libreto dentro lleno de anuncios de otros artistas del sello: Sonny Terry y Brownie McGhee, The New Lost City Ramblers, Jean Ritchie, 'string bands'. Nunca había oído hablar de ninguno de ellos. Pero consideré que si estaban en esta etiqueta con Leadbelly, tenían que ser buenos, así que necesitaba escucharlos. Quería saberlo todo y tocar ese tipo de música. Todavía me atraía la música con la que había crecido pero, de pronto, se me olvidó. Ni siquiera lo pensé. En ese momento, hacía tiempo que esa música había desaparecido.

Todavía no me había ido de casa, pero estaba ansioso: quería conocer esa música y a la gente que la tocaba. Al final me marché del hogar y aprendí a tocar esas canciones. Eran diferentes de las canciones que ponían en la radio y que había estado escuchando hasta entonces. Eran más vibrantes y más sinceras. Con las canciones que suenan en la radio, un intérprete podría conseguir el éxito como con una tirada de dados o una buena mano de cartas, pero eso no importaba en el mundo del folk. Todo era un éxito. Todo lo que tenías que hacer era escribir buenos versos y ser capaz de tocar una melodía. Algunas de estas canciones eran fáciles, otras no. Tenía una predisposición natural para las viejas baladas y el 'country blues', pero todo lo demás lo tuve que aprender desde cero. Tocaba para un público pequeño, a veces de no más de cuatro o cinco personas, en una habitación o en una esquina en la calle. Había que tener un amplio repertorio, y tenías que saber qué tocar y cuándo tocarlo. Algunas canciones eran intimistas, en algunas había que gritar para que te escucharan.

Puedes aprender la jerga escuchando a los artistas folk de los primeros años y cantando sus canciones. La interiorizas. La cantas en los blues a tiempo rasgado, en las canciones de trabajo, en las canciones que cantaban los marinos mercantes de Georgia, en las baladas de los Apalaches y en las canciones de los 'cowboys'. Escuchas los matices y aprendes los detalles.

Ya sabéis de qué va esto. De sacar la pistola y volver a meterla en la pistolera. De abrirte camino a través del tráfico, de hablar en la oscuridad. Ya sabéis que Stagger Lee era un mal tipo y que Frankie era una buena chica. Ya sabéis que Washington es una ciudad burguesa y ya habéis oído la voz profunda de John the Revelator y ya habéis visto al Titanic hundirse en un arroyo cenagoso. Y sois colegas del vagabundo



irlandés y del chico de las colonias. Escuchasteis la batería amortiguada y los flautines que tocaban bajito. Habéis visto al lujurioso Lord Donald clavarle un cuchillo a su mujer y a muchos de vuestros camaradas envueltos en lino blanco.

Ya había interiorizado la jerga totalmente. Conocía la retórica. Nada de eso se me escapó: los artefactos, las técnicas, los secretos, los misterios, y también conocí todas las carreteras desiertas por las que circulaban. Podía hacer que todo estuviese conectado y que se moviera con la corriente del día. Cuando empecé a escribir mis propias canciones, la jerga folk era el único vocabulario que conocía, y lo usé.

Pero yo también tenía algo más. Tenía principios y sensibilidades y una visión informada del mundo. Y la había tenido desde hace tiempo. Lo aprendí todo en la escuela primaria. **Don Quijote**, **Ivanhoe**, **Robinson Crusoe**, Los viajes de Gulliver, Historia de dos ciudades, todo lo demás - lectura típica de la escuela secundaria que te da una manera de ver la vida, una comprensión de la naturaleza humana y un estándar para medir las cosas. Tomé todo eso conmigo cuando empecé a componer letras. Y los temas de esos libros funcionaron en muchas de mis canciones, ya sea a sabiendas o sin intención. Quería escribir canciones que fuesen diferentes a cualquier cosa que alguien hubiera escuchado, y estos temas eran fundamentales.

Algunos de los libros específicos que han permanecido conmigo desde entonces, los había leído en la escuela secundaria. Quiero hablarles de tres de ellos: 'Moby Dick', 'Sin novedad en el frente' y 'La Odisea'.

'Moby Dick' es un libro fascinante, un libro que está lleno de escenas y diálogos dramáticos. El libro te exige. La trama es sencilla. El misterioso Ahab -capitán de un barco llamado el Pequod- un egomaniaco con una pierna de perno que persigue su némesis, la gran ballena blanca Moby Dick que se la arrancó. Y la persigue desde el Atlántico, bordeando la punta de África y adentrándose en el Océano Índico. Persigue a la ballena de una punta a otra de la Tierra. Es un objetivo abstracto, nada concreto o definido. Él la llama Moby el emperador, y la ve como la encarnación del mal. Ahab tiene una esposa y un hijo en Nantucket que recuerda de vez en cuando. Ya podéis imaginaros lo que acaba sucediendo.

La tripulación del buque está formada por hombres de diferentes razas, y cualquiera que vea a la ballena recibirá la recompensa de una moneda de oro. Una gran cantidad de símbolos del zodíaco, alegorías religiosas, estereotipos. Cuando Ahab se encuentra con otros barcos balleneros, presiona a los capitanes para obtener detalles sobre Moby. ¿Lo han visto? Hay un profeta loco, Gabriel, que predice la condena de



Ahab. Moby encarna al dios Shaker y cualquier trato con él llevará al desastre. Se lo dice al capitán Ahab. Otro capitán del buque, el Capitán Boomer, pierde un brazo contra Moby. Pero él se aguanta y está feliz de haber sobrevivido. No puede aceptar la sed de venganza de Ahab.

Este libro cuenta cómo los diferentes hombres reaccionan de distintas maneras a la misma experiencia. Hay mucho del Antiguo Testamento, mucha alegoría bíblica: Gabriel, Raquel, Jeroboam, Bildah, Elijah. Nombres paganos también: Tashtego, Frasco, Daggoo, Fleece, Starbuck, Stubb, Martha's Vineyard. Los paganos son adoradores de ídolos. Algunos adoran pequeñas figuras de cera, algunas figuras de madera. Algunos adoran el fuego. El Pequod es el nombre de una tribu india.

'Moby Dick' es un cuento mariner. Uno de los hombres, el narrador, dice: "Lláname Ismael". Alguien le pregunta de dónde viene, y él dice: "No está en ningún mapa. **Los verdaderos lugares nunca lo están**". Stubb no da significado a nada, dice que todo está predestinado. Ismael ha estado en un velero toda su vida. Llama a los veleros su Harvard y su Yale. Y mantiene su distancia de la gente.

Un tifón golpea al Pequod. El capitán Ahab cree que es un buen presagio. Starbuck, que piensa que es un mal presagio, considera matar a Ahab. Tan pronto como la tormenta termina, un miembro de la tripulación cae del mástil del barco y se ahoga, anticipando lo que está por venir. Un sacerdote pacifista cuáquero, que en realidad es un hombre de negocios sanguinario, le dice a Flask: "Algunos hombres heridos siguen el camino de Dios, otros el camino de la amargura."

Todo está mezclado. Todos los mitos: la Biblia judeo-cristiana, los mitos hindúes, las leyendas británicas, San Jorge, Perseo, Hércules, todos ellos son balleneros. La mitología griega, el negocio sanguinario de cortar una ballena. Muchos hechos en este libro, como conocimientos geográficos, el aceite de ballena -bueno para la coronación de la realeza- familias nobles en la industria ballenera... El aceite de ballena se usa para ungir a los reyes. La historia de la ballena, frenología, filosofía clásica, teorías pseudocientíficas, justificación de la discriminación, todo incluido y nada racional. Ilustres, persiguiendo la ilusión, persiguiendo la muerte, la gran ballena blanca, blanca como el oso polar, blanca como un hombre blanco, el emperador, la némesis, la encarnación del mal. El capitán demente que en realidad perdió su pierna hace años tratando de atacar a Moby con un cuchillo.

Solo vemos la superficie de las cosas. Podemos interpretar lo que está debajo de cualquier forma que creamos conveniente. Los tripulantes caminan en la cubierta



escuchando las sirenas, y los tiburones y los buitres persiguen la nave. Leer los cráneos y las caras como usted lee un libro. Aquí hay una cara. Lo pondré delante de usted. Léalo si puede.

Tashtego dice que murió y renació. Sus días extra son un regalo. No fue salvado por Cristo, sin embargo, dice que fue salvo por un compañero: un no cristiano. Una parodia de la resurrección.

Cuando Starbuck le dice a Ahab que debe pasar página, el capitán enojado le responde: "No me hables de blasfemia, hombre, porque sería capaz de golpear al sol si me insultara". Ahab, también, es un poeta de la elocuencia. Él dice: "El camino hacia mi propósito fijo está puesto con rieles de hierro sobre los cuales mi alma está diseñada para rodar". O estas líneas: "Todos los objetos visibles son máscaras de cartón". Frases poéticas que no pueden mejorarse.

Finalmente, Ahab ve a Moby y aparecen los arpones. Los barcos se vacían. El arpón de Ahab ha sido bautizado en sangre. Moby ataca el barco de Ahab y lo destruye. Al día siguiente, vuelve a avistar a Moby. Los barcos se vacían de nuevo. Moby ataca de nuevo el barco de Ahab. Al tercer día, otro barco entra. Más alegoría religiosa. Se ha elevado. Moby ataca una vez más, golpeando al Pequod y hundiéndolo. Ahab se enreda en las cuerdas del arpón y cae de su barco a una tumba acuosa.

Ismael sobrevive. Está en el mar flotando en un ataúd. Y eso es todo. Esa es toda la historia. Ese tema y todo lo que implica funcionaría en más de una de mis canciones. 'Sin novedad en el frente' era otro libro que también encajaría en mis canciones. 'Sin novedad en el frente' es una historia de terror. Este es un libro donde pierdes tu infancia, tu fe en un mundo con sentido, y tu interés por los individuos. Estás atrapado en una pesadilla. Sumergido en un misterioso remolino de muerte y dolor. Te estás defendiendo de la eliminación. Te van a borrar de la faz del mapa. Había una vez un joven inocente con grandes sueños de ser concertista. Hace un momento amabas la vida y el mundo, y ahora estás disparando.

Día tras día, las avispas te muerden y los gusanos recorren tu sangre. Eres un animal acorralado. No encajas en ninguna parte. La lluvia que cae es monótona. Hay interminables asaltos, gas venenoso, gas nervioso, morfina, corrientes ardientes de gasolina, barrido y escabechado de alimentos, gripe, tifus, disentería. La vida se derrumba a tu alrededor, y las conchas están silbando. Esta es la región inferior del infierno. Barro, alambre de púas, trincheras llenas de ratas, ratas comiendo intestinos



de hombres muertos, trincheras llenas de suciedad y excrementos. Alguien grita: "Eh, tú ahí. Párate y pelea."

¿Quién sabe cuánto tiempo durará este lío? La guerra no tiene límites. Te están aniquilando, y esa pierna está sangrando demasiado. Ayer mataste a un hombre y hablabas con su cadáver. Le dijiste que después de que esto haya terminado, pasarás el resto de tu vida cuidando a su familia. ¿Quién se beneficia aquí? Los líderes y los generales ganan fama, y muchos otros se benefician financieramente. Pero tú estás haciendo el trabajo sucio. Uno de tus camaradas dice: "Espera un momento, ¿a dónde vas?" Y tú dices: "Déjame en paz, volveré en un minuto". Entonces entras en el bosque de la muerte buscando un pedazo de salchicha. No puedes entender que los civiles puedan tener algún tipo de propósito en la vida. Todas sus preocupaciones, todos sus deseos - no puedes comprenderlo.

Más ametralladoras atronadoras, más partes de cuerpos que cuelgan de los alambres, más piezas de brazos y piernas y cráneos donde las mariposas se posan en los dientes, heridas más espantosas, pus saliendo de cada poro, heridas de pulmón, heridas demasiado grandes para el cuerpo, cadáveres que sueltan gas y cuerpos muertos haciendo ruidos vomitivos. La muerte está en todas partes. Nada más es posible. Alguien te matará y usará tu cadáver para practicar tiro. Botas, también. Son tu posesión más preciada. Pero pronto estarán en los pies de otra persona.

Hay soldados que atraviesan los árboles. Cabrones despiadados. Te estás quedando sin balas. "No es justo que nos ataquen otra vez tan pronto", dices. Uno de tus compañeros está tendido en la tierra, y quieres llevarlo al hospital de campaña. Alguien más dice: "Podrías ahorrarte un viaje." "¿Qué quieres decir?" "Gíralo, verás lo que quiero decir."

Esperas a oír las noticias. No entiendes por qué la guerra no ha terminado. El ejército está tan corto de tropas de reemplazo que están reclutando a muchachos sin formación militar porque se están quedando sin hombres. La enfermedad y la humillación han roto tu corazón. Tus padres te han traicionado, tus maestros de escuela, tus ministros, e incluso tu propio gobierno.

El general que fuma un cigarro lentamente te traicionó también -te convirtió en un matón y un asesino. Si pudieras, le meterías un balazo en la cara. El comandante también. Fantaseas con que, si tuvieses el dinero, ofrecerías una recompensa para cualquier hombre que le quitase la vida por un módico precio. Y si a él lo matasen, aun así tendría dinero para dejarles a sus herederos. El coronel también, con su caviar



y su café, otro más. Pasa todo su tiempo en el burdel de los oficiales. También te gustaría verlo muerto. Matarás a veinte de ellos y otros veinte saldrán en su lugar. Simplemente apesta en las fosas nasales.

Has venido a despreciar a esa generación mayor que te envió a esta locura, a esta cámara de tortura. A tu alrededor, tus compañeros están muriendo. Muriendo de heridas abdominales, amputaciones dobles, caderas destrozadas, y piensas: "Sólo tengo veinte años, pero soy capaz de matar a cualquiera. Incluso a mi padre si se me acerca".

Ayer, trataste de salvar a un perro mensajero herido, y alguien gritó: "No seas tonto". Un soldado está gorgoteando a tus pies. Le apuñalaste con una daga en el estómago, pero el hombre todavía vive. Sabes que deberías terminar el trabajo, pero no puedes. Te han clavado en la cruz y un soldado romano está poniendo una esponja de vinagre en tus labios.

Los meses pasan. Te vas a casa con un permiso. No puedes comunicarte con tu padre. Él dijo: "Serás un cobarde si no te enrolas". Tu madre también, al salir de la puerta, dice: "Ten cuidado con las chicas francesas". Más locura. Luchas durante una semana o un mes y avanzas diez yardas. Y al mes siguiente las vuelves a perder. Toda esa cultura de hace mil años, esa filosofía, esa sabiduría -Platón, Aristóteles, Sócrates- ¿qué le sucedió? Debería haber evitado todo esto. Tus pensamientos te devuelven a casa. Y una vez más eres un colegial que camina entre los altos álamos. Es un recuerdo agradable. Más bombas cayendo sobre ti desde dirigibles. Tienes que hacerlo ahora. Ni siquiera puedes mirar a nadie por miedo a algo impredecible que podría suceder. La tumba común. No hay otras posibilidades.

Entonces notas las flores de la cereza, y ves que a la naturaleza no le afecta todo esto. Los álamos, las mariposas rojas, la belleza frágil de las flores, el sol - se ve cómo la naturaleza es indiferente a todo. Toda la violencia y el sufrimiento de toda la humanidad. La naturaleza ni siquiera lo nota.

Estás tan solo. Entonces un pedazo de metralla golpea el lado de su cabeza y estás muerto. Has sido descartado, tachado. Has sido exterminado. Dejé este libro y lo cerré. Nunca quise volver a leer otra novela de guerra, y nunca lo hice.

Charlie Poole de Carolina del Norte tenía una canción que conectó con todo esto. Se llama "No me estás hablando", y las letras son así:

Vi un cartel en una ventana caminando por la ciudad un día. Únete al ejército, 'ven a ver el mundo' es lo que tenía que decir. Verás lugares emocionantes con una



tripulación jovial, conocerás gente interesante y aprenderás a matarlos también. Oh no me estás hablando a mí, no me estás hablando a mí. Puedo estar loco y todo eso, pero soy sensato. No me estás hablando a mí, no me estás hablando a mí. Matar con una pistola no suena divertido. No me estás hablando a mí.

'La Odisea' es un gran libro cuyos temas han influido en las baladas de muchos compositores: 'Homeward Bound', 'Green on Grass Range', 'Home on the Range' y mis canciones también.

'La Odisea' es una historia extraña y aventurera de un hombre adulto que trata de llegar a casa después de luchar en una guerra. Un largo viaje a casa lleno de trampas y trampas. Su maldición es vagar para siempre. Siempre tiene que volver al mar por algún motivo. Grandes trozos de rocas hacen oscilar su bote. Hace enfadar a gente a la que no debería. Hay gente problemática en su tripulación. Traición. Sus hombres se convierten en cerdos y luego se convierten en hombres más jóvenes y más guapos. Siempre está tratando de rescatar a alguien. Es un hombre viajero, pero está haciendo demasiadas paradas.

Atrapado en una isla desierta. Encuentra cuevas desiertas y se esconde en ellas. Se encuentra con gigantes que dicen: "Te comeré esta vez". Y se escapa de los gigantes. Trata de regresar a casa, los vientos le llevan de un lado a otro. Vientos intranquilos, vientos fríos, vientos hostiles. Viaja lejos y los vientos lo alejan más.

Siempre le advierten de las cosas por venir. Tocando cosas que le dijeron que no lo hiciera. Hay dos caminos por recorrer, y ambos son malos. Ambos peligrosos. En uno se podría ahogar y por el otro se podría morir de hambre. Entra en los estrechos estrechos con espumosos remolinos que lo tragan. Se reúne con monstruos de seis cabezas con colmillos afilados. Los rayos le atacan. Dioses y dioses lo protegen, pero otros quieren matarlo. Cambia identidades. Está agotado. Se duerme y se despierta por el sonido de la risa. Él cuenta su historia a extraños. Han pasado veinte años. Lo llevaron a algún lugar y se fue de allí. Las drogas cayeron en su vino. Ha sido un camino demasiado duro.

De muchas maneras, algunas de estas mismas cosas te han pasado. Tú también has compartido cama con la mujer equivocada. También has sido hechizado por voces mágicas, voces dulces con extrañas melodías. También has llegado demasiado lejos. Y también has tenido llamadas cercanas. Has enojado a la gente que no deberías. Y has sentido que el viento enfermo, el que te sopla en la cara, no es bueno. Y eso no es todo.



Cuando vuelve a casa, las cosas no son mejores. Los sinvergüenzas se han mudado y están aprovechando la hospitalidad de su esposa. Y hay demasiados. Y aunque es más grande que todos y el mejor en todo - mejor carpintero, mejor cazador, mejor experto en animales, mejor marinero - su valor no lo salvará, pero su truco lo hará. Todos estos rezagados tendrán que pagar por profanar su palacio. Se disfrazará como un mendigo sucio, y un humilde criado le dará patadas por los escalones con arrogancia y estupidez. La arrogancia del siervo le revuelve, pero él controla su ira. Él es uno contra cien, pero todos caerán, incluso los más fuertes. No era nadie. Y cuando todo está dicho y hecho, cuando él finalmente está en casa, él se sienta con su esposa. Y le cuenta historias.

Entonces, ¿qué significa todo esto? Yo y muchos otros compositores han sido influidos por estos mismos temas. Y pueden significar muchas cosas diferentes. Si una canción te mueve, eso es todo lo que importa. No tengo que saber lo que significa una canción. He escrito todo tipo de cosas en mis canciones. Y no voy a preocuparme por eso, lo que significa todo. Cuando Melville puso el Antiguo Testamento, referencias bíblicas, teorías científicas, doctrinas protestantes y todo ese conocimiento del mar y de los veleros y las ballenas en una sola historia, no creo que tampoco se preocupara por lo que significa .

John Donne, el poeta-sacerdote que vivió en la época de Shakespeare, escribió estas palabras, "El Sestos y Abydos de sus pechos. No de dos amantes, sino de dos amores, de los nidos". Yo tampoco sé lo que significa. Pero suena bien. Y quieres que tus canciones suenen bien.

Cuando Ulises en 'La Odisea' visita al famoso guerrero Aquiles en el inframundo - Aquiles, que cambió una larga vida llena de paz y alegría por una corta cargada de honor y gloria - le dice a Odiseo que todo fue un error. "Acabo de morir, eso es todo." No había honor. Ninguna inmortalidad. Y si pudiera, elegiría regresar y ser un esclavo humilde de un arrendatario en la tierra en lugar de ser lo que es -un rey en la tierra de los muertos- que cualesquiera que fueran sus luchas de vida, eran preferibles A estar aquí en este lugar muerto.

Eso es lo que son las canciones también. Nuestras canciones están vivas en la tierra de los vivos. Pero las canciones son diferentes a la literatura. Están destinadas a ser cantadas, no leídas. Las palabras en las obras de Shakespeare estaban destinadas a actuar en el escenario. Así como las letras de las canciones están destinadas a ser cantadas, no a leerse en una página. Y espero que algunos de ustedes tengan la



*oportunidad de escuchar estas letras de la forma en que fueron destinados a ser escuchadas: en vivo o en un disco, y sin embargo la gente está escuchando canciones estos días. Regreso una vez más a Homero, quien dice: "**Canta en mí, oh Musa, y a través de mí cuenta la historia**".*



Emprender el viaje...

Por Sandra Galvalicio

En la actualidad, la Política Universitaria asumida por el Ministerio de Educación de la Nación, reconoce que la Formación Docente se ha posicionado como un objetivo prioritario. Asimismo, numerosos estudios realizados a nivel nacional e internacional ponen de manifiesto el lugar fundante que ocupan los docentes en los procesos de formación de las nuevas generaciones, en la posibilidad de acceder a los bienes culturales y simbólicos que los habilite para participar activamente en el mundo que les toca vivir, en la construcción de vínculos sociales, en la formación de un pensamiento crítico y racional que les permita ampliar sus horizontes y desde allí, forjar otros esquemas de comprensión de la realidad. La escuela es ese espacio que, al habilitar la distribución igualitaria de la cultura común, permite que los sujetos se humanicen en la medida que se van apropiando de los saberes necesarios para diseñar sus devenires.

El arte es sin dudas, ese espacio privilegiado para construirse a uno

mismo, para ficcionalizar, para simbolizar, para representar en otros planos aquello que les pasa a los/as educandos/as, aquello por lo que sufren, aquello que les construye esperanzas, aquello que los angustia, aquello que les entrega algunas respuestas a preguntas esenciales. El arte, tal como sostiene Graciela Montes, ofrece ese margen donde realmente se puede ser libre, no condicionado por lo dado, no obligado por las demandas propias ni por los límites del afuera ([...]) un territorio necesario y saludable, el único en el que nos sentimos realmente vivos ([...]). Si ese territorio de frontera se angosta, si no podemos habitarlo, no nos queda más que la pura subjetividad, por ende, la locura, o la mera acomodación al afuera, que es una forma de muerte.

La educación a través del arte o la educación artística pueden ayudar a las nuevas generaciones a derribar sus muros internos, a ensanchar fronteras, a crear otras formas de sensibilidad que les haga habitable y amoroso el mundo.



De allí la necesidad de formar docentes comprometidos con su tiempo histórico, que en el juego político de educar, se hagan responsables, garantes de inscribir a los/as educandos/as en una cultura, de habilitar el pasaje entre tiempos, entre espacios simbólicos, entre registros de las experiencias vitales, entre metáforas, imágenes, sonidos, entre enigmas. La implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206, pone un fuerte énfasis en la formación de docentes, en tanto mediadores, puentes con los saberes culturales, según consta en el Título IV, Capítulo II--"Los Docentes y su formación":

- *ARTÍCULO 71. -- La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la*

igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

- *ARTÍCULO 72. -- La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa. La política nacional de formación docente plantea jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación, así como desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley; ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza y articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias."*



De ello se desprende la responsabilidad ético-política de las Instituciones Formadoras, no sólo en torno a los contenidos y alcances de la formación, sino y fundamentalmente en relación a las finalidades y a los procesos que se desplieguen. Se trata de hacer posible la configuración de hábitos docentes capaces de interpelar-se a sí mismos/as en la relación pedagógica, en sus prácticas y los contextos en las que las mismas se despliegan, de vivir intensamente las experiencias laborales y comprometerse en ello desde el saber y el sentir, el pensar y el hacer. Educadores que, partiendo del principio de la igualdad y de la educabilidad, sean capaces de hacerse responsables de las nuevas generaciones, de hacerles un lugar en este mundo, de emancipar los deseos, las posibilidades y la aventura de vivir.

Docentes que asuman su trabajo como artistas, para hacer posible el pasaje a una humanidad hecha y rehecha desde la esperanza, la libertad y el imperativo de hacer un mundo común donde -- "quepan todos los mundos".

Al decir de María Beatriz Greco:

... "un artista y un artesano son aquellos que hacen de la mirada su oficio. Trabajan de ver lo visible y lo invisible, lo que todos vemos y no vemos, pero transcurre, se transmite, se "pasa" de uno a otro y en ese pasaje se transforma y se recrea. Ellos se anticipan, por su arte, a hacer o decir lo que no sabemos todavía, o lo que estamos intentando pensar y darle forma".

... "un maestro que pinta, dibuja, escribe sobre una tela inacabada y acerca de un alumno o un grupo de alumnos y de sus trayectorias nunca terminadas. Bocetos inacabados, constantes borradores de un paisaje actual que anticipa otro futuro" (Greco, M. B., 2011:54-55).

Ello es más contundente aún, cuando se trata de formar docentes encargados/as de acercar el arte, en todas sus expresiones, a las nuevas generaciones, de garantizar una distribución igualitaria de los capitales culturales, sociales y simbólicos, de habilitar a partir del lenguaje del teatro otros procesos de construcción de las subjetividades, de las geografías experienciales, de las identidades individuales y colectivas. En este sentido, la Ley de Educación



Nacional 26.206, se constituye en una norma que coloca en un lugar privilegiado la Educación Artística y establece claramente un posicionamiento en relación a la educación como política cultural. Esta norma reconoce la importancia de la Educación Artística con su complejidad, sus desarrollos históricos en todos los niveles y modalidades, en los circuitos de educación obligatoria, al tiempo que la coloca en un lugar estratégico para la formación de nuevas generaciones, dejando a un lado el terreno periférico que durante años ocupó (La Educación Artística en Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2012).

En particular, la enseñanza del Arte registra un antiguo deterioro por la ausencia de profesores formados en este tipo de saberes, de tal modo concebimos que la educación contribuye a ampliar las posibilidades expresivas y comunicativas, a desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico, construir sentido de identidad y disciplina en el trabajo, a través del lenguaje del Teatro.

Con la propuesta de formación de docentes en la enseñanza del

teatro, se busca investir de significaciones plurales al lenguaje teatral para recuperar su sentido, revalorizarlo como fuente de reflexión y acción acerca de lo esencial, de aquello que sostiene el lazo social, de lo que permite el acceso a los orígenes y abre caminos mentales para la invención del presente y del futuro. Por otro lado, la ampliación de los años de enseñanza obligatoria que prevé la Ley N° 26.206, sumada a la prescripción de la Educación Artística que transversaliza toda la escolaridad, requiere aumentar significativamente el número de docentes con una formación disciplinar específica, respecto la transmisión de aquellos saberes del campo del arte y de la cultura.

El propósito esencial del Profesorado Universitario en Teatro es contribuir a la configuración de saberes y de prácticas expresivas, estéticas y multimediales y por tanto, al afianzamiento de las posibilidades creativas y comunicativas para, de este modo, incidir en la apropiación de saberes del orden del ser, del estar siendo y del pensar, que permitan desenvolverse de forma autónoma y



comprometida en las prácticas sociales, escolares, institucionales y en contextos diversos de la educación no formal. Por esta razón, el Profesorado propuesto si bien debe orientarse a una fuerte formación en lo disciplinar, conjuntamente tiene que educar la mirada y la escucha, en el más amplio sentido, para que los futuros docentes puedan concebir su espacio de trabajo y de intervención mucho más allá de los formatos tradicionales de la escolaridad, en tanto posicionarse como trabajadores de la cultura que se crea y recrea en los diferentes contextos en los que los seres humanos despliegan sus vidas.

Nos proponemos formar antes que nada docentes artistas, que hagan de esta práctica espacios para que los y las sujetos/as que transitan las escuelas y los espacios sociales en donde la experiencia humana tiene lugar, (hospitales, cárceles, espacios de educación no formal y popular, entre otros) un espacio para la escritura, la narración y la puesta en escena de otras biografías tejidas con los sonidos de las voces propias y las múltiples del contexto; con la mirada atenta en el

aquí y ahora, también en los aportes de la inmensa riqueza de un acervo mundial sostenido en la multiplicidad de sus propios contextos culturales para reconocernos en la diferencia y proyectarnos en la diversidad. Con ello se espera superar ciertos enfoques en la enseñanza de las Artes, que amparados en la Estética del Iluminismo, históricamente han centrado su mirada en las "Grandes obras", (esencialmente reducidas a las producidas en Europa) y justificado su hacer en una búsqueda sostenida en la idea de "Genio Creador" y de la existencia de las "Bellas Artes" que a considerar exclusivamente a las manifestaciones artísticas denominadas "curas" o con posterioridad a las populares aceptadas para su incorporación a la esfera de tal status, la copia, la imitación y la reproducción de modelos secuenciados de manera acumulativa, constituyen las estrategias pedagógicas por excelencia para la adquisición de saberes y destrezas

Una formación de docentes-artistas que haga posible que cada educando/a sea el artista de sí



mismo, a liberar aquello que cada quién lleva en su interior, de manera aún invisible pero permeable para salir a la luz, si se aseguran ciertas condiciones de posibilidad. En definitiva, bregamos por un educador/ra-artista y unos educandos/as que, a través de las mediaciones docentes puedan experimentar-se a sí mismos y a su contexto con un lenguaje diferente con el que se comunican en sus vidas cotidianas, con el lenguaje teatral que les ayuden a construirse otros relatos, otras narrativas donde sus circunstancias existenciales adquieran otro sentido: el de una historia común que sostiene y resuena en perspectiva.

Puesto que tal como sostiene Steiner, el oficio de educar tiene sentido si es capaz de: *"Despertar en otros seres poderes, sueños que están más allá de los nuestros; introducir en otros el amor por lo que nosotros amamos; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: esta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra ([...]) enseñar, enseñar bien es ser cómplice de una posibilidad trascendente. Si lo despertamos, ese niño exasperante de la última*

fila tal vez escriba versos, tal vez conjeture el teorema que mantendrá ocupado a los siglos" (2004:173).

Nuestra tarea como institución formadora será entonces, despertar en los/as futuros/as educadores/as esos sueños, para ser cómplices de este fresco transitar, de que cada niño, cada niña, cada joven, cada adulto que tenga como docente a nuestros egresados, sea capaz de componer sus escenas y sus escenarios; tocando en cada uno su asombro por emprender su propio viaje.

BIBLIOGRAFÍA

-GRECO, María Beatriz: *"Ficciones y versiones sobre la autoridad.*

Pensar la educación en tiempos de transformación". Ed. Noveduc. 2011.

-LEY N° 26.206. LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL (<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>)

-MONTES, Graciela.: *La frontera Indómita. 1999.*

-STEINER, George: *Lecciones de los Maestros. Ed Sireuela. 2016.*



LAS TÉCNICAS DE LOS GRANDES DIRECTORES APLICADAS AL TALLER DE TEATRO

Paco Tejado



Antoine



Stanislavski



Meyerhold



Brecht



Grotowski

Brook



Boal



Kantor

1.- LAS TÉCNICAS DE LOS GRANDES DIRECTORES

1.1. IMPROVISAR MENOS, ESTUDIAR MÁS

Salvo los directores que siguen a pie juntillas una determinada escuela y comulgan con ella – lo que les hace excluyentes con las demás –, resulta obvio que la mayoría grandes directores y actores han preferido recurrir al mestizaje, a la técnica de mezcla de distintas escuelas y tendencias anteriores,¹ porque todas, en cierto modo y en unas circunstancias concretas, tienen razón, es decir, han sido útiles para resolver los problemas de la puesta en escena de ciertos textos que parece más conveniente montar con unas técnicas que con otras. Por ejemplo: no resultaría lógico que un texto simbolista se pusiera en escena con técnicas realistas con las que no encaja, del mismo modo que Stanislavski no quiso montar con sus técnicas naturalistas textos expresionistas o futuristas y encargó a otros que lo hicieran.

La creencia, bastante generalizada en el mundillo del teatro no profesional, de que lo más importante para un director o un actor es la inspiración, la creatividad o la improvisación, no entra en contradicción con los supuestos del párrafo anterior, toda vez que ahora sabemos que la improvisación tiene técnicas que aumentan su efectividad² o que la creatividad también tiene técnicas que no se basan únicamente en la imaginación o fantasía.³

Y a eso me refiero al decir que hay que “improvisar menos y estudiar más”. Hay que conocer las técnicas que los grandes directores descubrieron, teorizaron y llevaron a la práctica, y hay que conocer las técnicas de la creatividad y de la improvisación para que nuestro trabajo como directores y artistas-pedagogos del Taller de Teatro sea más seguro y dé los frutos esperados.

En un ensayo de estas características, sólo me es posible explicar, ejemplificar y ofrecer propuesta prácticas de algunas técnicas fundamentales. Hay muchas más y de otros autores importantes, pero ya he dicho antes que este no es un trabajo exhaustivo, sino un modelo que otros pueden utilizar para elaborar su propio material.

Daré comienzo a este estudio de técnicas con el Romanticismo, porque por reacción a su manera de hacer teatro surge el concepto de “cuarta pared” que va ser fundamental para el desarrollo de las teorías teatrales posteriores.

Desde que Antoine y Stanislavsky, a principios del siglo XX, cerraran la escena con esa cuarta pared transparente, a través de la que los espectadores debían contemplar el espectáculo, casi todos los directores posteriores se empeñaron en derribarla.

¿Con qué técnicas se cierra o se abre la cuarta pared? ¿Qué utilización podemos hacer de esas técnicas en un Taller de Teatro? ¿Qué ocurre cuando el lugar de representación no es un teatro o un escenario a la italiana?

A todas estas cuestiones iremos respondiendo en los distintos apartados de este capítulo dedicado a los grandes directores.

1.2. ROMANTICISMO Y CUARTA PARED

En el escenario a la italiana, la representación dramática sucede entre cuatro paredes (la del fondo del escenario, las dos de los laterales y la **cuarta pared** situada en el telón de boca, que cierra la escena). Si existe la cuarta pared, si consideramos que imaginariamente está cerrada, se supone que el actor se relaciona con los otros actores y con los objetos de forma realista, como ocurre en la vida ordinaria. Si la cuarta pared está abierta, si no hay cuarta pared, al actor le interesa fundamentalmente que lo vea el público. Este concepto, conocido o no por el actor, decide en gran parte su modo de interpretar sobre el escenario.

¹ Laferrière. *La pedagogía puesta en escena*. Ñaque Ed. 1997

² Laferrière. *La improvisación Pedagógica y Teatral*. Oga Ed. 1993

³ De Prado: *Técnicas creativas y lenguaje total. y 365 Creativaciones*. Universidad Santiago de Compostela 1997

Parece más que probable que actores y directores románticos no manejaron el concepto de cuarta pared y que la representación tendía a impresionar al público. El actor romántico, obsesionado por la **expresión del yo interior**, piensa que ese yo es incontenible y debe manifestarse en un estallido de gestos exagerados y en una declamación ampulosa y altisonante.

.....

Que el actor romántico jamás se colocaba de espaldas al público mientras hablaba o mientras se desplazaba por la escena es un hecho demostrado. Los críticos manifestaron repetidas veces su asombro cuando llegó el realismo y tanto Antoine en París, como Stanislavsky en Moscú a finales del XIX se atrevieron a mostrar las espaldas de los actores al público.

Los grandes actores románticos no fueron capaces de aprender unas cuantas lecciones de situación de los personajes en el espacio que les dieron sus artistas contemporáneos pintores de forma magistral. Pudo más su divismo personal que los innumerables ejemplos de Friedrich, Goya, Géricault, Delacroix, Gisbert y un largo etcétera.

Ver: Friedrich: *Viajero ante el mar de niebla*

Géricault: *La balsa de la "Medusa"*

Goya: *Los fusilamientos del 3 de mayo*

Los pintores se atrevieron a colocar a protagonistas o antagonistas de espaldas, los actores no fueron capaces de hacerlo sobre el escenario.

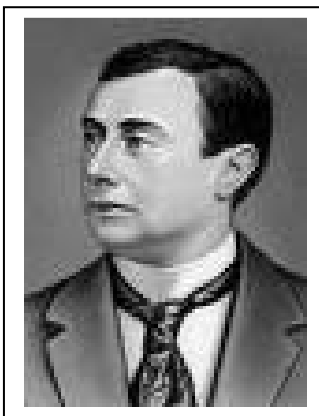
La prohibición de ponerse de espaldas, que hoy nos puede parecer absurda, perduró por tradición oral en determinados grupos de teatro de aficionados que se empeñaban en mantenerla en sus sainetes y melodramas, reproduciendo un sistema de interpretación que a principios del siglo XX ya estaba caduco.

.....

Para el actor romántico la cuarta pared no existía, ni debía existir. Con todo al arte escénico romántico le debemos el logro de la recuperación del vestuario histórico de la época representada y los enormes progresos en la iluminación. Pero eso son cuestiones que no entran en este ensayo.

1.3. SE CIERRA LA CUARTA PARED

El **realismo** y **naturalismo** de finales del siglo XIX (Meiningen, Antoine, Adrià Gual, Stanislavsky y otros) rechazaron la práctica escénica romántica por su falta absoluta de espectáculo de conjunto, y no se cansaron de repetir que su método de interpretación les parecía patético, falso e inauténtico, porque, en su opinión, el espectáculo debía producir sobre la escena el efecto de realidad. Y el espectáculo romántico era todo, menos real.



2.4. ANDRÉ ANTOINE (1858-1943)

Concedor de la teoría teatral de Emilio Zola,⁴ Antoine se dispone con su "Teatro Libre" a ponerla en práctica.

Inicia una técnica de representación "antiteatral", como si los actores no estuviesen encima de un escenario, como si entre ellos y el público existiese realmente una cuarta pared y se encontrasen en una situación real de la vida. De ahí que importase poco hablar de espaldas al público o desde fuera del escenario sin que fuera visible.

Siguiendo las propuestas naturalistas de Zola dio más importancia al ambiente espacial que a la propia acción. En consecuencia incorporó a la escena muebles y objetos auténticos. Eliminó los bastidores de tela pintada que imitaban la madera e intentó reproducir objetivamente el espacio dramático: paredes, puertas, techos, claraboyas, mesas, sillas, todo era auténtico en la escena y no meramente decorativo.

⁴ *El naturalismo en el teatro*. 1881



Escena de "El pato salvaje" de Ibsen
por el Teatro Libre de Antoine

Pero Antoine fue fiel a sus convicciones y sacó carne auténtica colgada en *Los carniceros* e hizo deambular a las gallinas vivas picoteando por escena en *La tierra* de Zola.

Los especialistas posteriores han señalado la importancia que tuvo este modo de entender el teatro

"En este nuevo sistema de interpretación, como es lógico, el actor se mueve con total libertad y desenfadado: se coloca frecuentemente de espaldas al público, habla frente a frente con el otro actor, realiza acciones cotidianas o recita parlamentos en ángulos de difícil visión para el espectador."⁵

"Al actor le preocupa su relación con los otros actores o con los objetos de la escena, y no le preocupa que los espectadores lo vean mejor o peor o que no lo vean porque está tapado por otros actores o por la escenografía. El actor actúa como si la acción sucediera realmente entre cuatro paredes."

6

Reflexión TDT La autenticidad de los objetos y de su uso o manejo

Como uno ha visto de todo en escena – automóviles, motos, caballos, cortacéspedes, perros, jamones, sillas de ruedas, barcas, bocadillos de mortadela, esposas; añádase lo que se quiera a esta enumeración caótica –, convendría recordar que todo no consiste en reproducir ciertos elementos de la realidad en escena, porque sería irónico tener actores falsos en medio de decorados verdaderos.

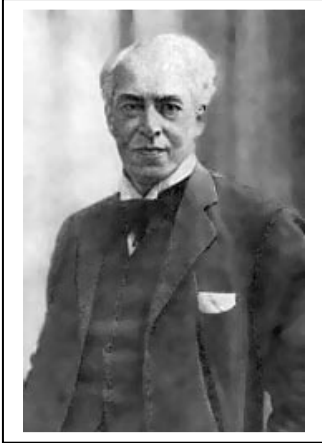
La relación actor objeto exige entrenamiento, control del espacio escénico y habilidad en el manejo de determinados objetos que hay que usar o manipular.

En mis montajes he utilizado patines, bicicletas, columpios, escaleras de tijera, pistolas de fogeo, espadas, esposas, – ¡jojo con perder las llaves, porque luego es un auténtico problema abrirlas! – y he optado casi siempre o por hacer un entrenamiento feroz o por adjudicar el papel a alguien que dominara los patines, la bicicleta, o el objeto en cuestión que se debe usar en escena.

⁵ Liuba Cid, Ramón Nieto: Técnica y representación teatrales

⁶ Galina Tolmacheva: *Creadores del teatro moderno*

1.5. STANISLAVSKY: LA VERDAD ESCÉNICA



Los actores (y esto va unido a la creencia en la cuarta pared) deben pretender convertir la obra en realidad teatral: para eso deben sentir y actuar como si las circunstancias y condiciones escénicas fuesen reales. Esto da sentido de verdad a la obra teatral: las acciones dramáticas son vividas por los actores, no son fingidas. Si se finge, se crea la mentira escénica.

El actor que se comunica directamente con los espectadores pertenece a la categoría de los actores rutinarios. En el arte de las vivencias y acciones auténticas, el actor busca relacionarse con los otros actores y con los objetos de la escena para influir o dejarse influir por ellos. Por tanto, el centro de atención de un actor son los objetos de la escena y el resto de actores, no el público. **La verdad está en la escena, no en el patio de**

butacas.⁷

Durante toda su vida, Stanislavsky estuvo buscando soluciones al problema psicológico de vivenciar el papel y logró encontrarlas, aunque sea de forma parcial, en el interior del espíritu (**memoria afectivo-emotiva**) y con bastante más acierto en los dominios del cuerpo (**acciones físicas**) y en los de la dicción (**subtexto**).

A.- Memoria afectivo-emotiva⁸

Llamamos memoria emotiva al recuerdo de las sensaciones que hemos experimentado en una ocasión pasada. Esta memoria puede hacer regresar los mismos sentimientos que ya se experimentaron entonces. Hay que entregarse a esas emociones para que puedan manifestarse en la interpretación. Tiene que dar la sensación de que se vive el papel.

El recurso a la memoria emotiva soluciona infinidad de acciones de tipo cotidiano que deben reproducirse sobre la escena y/o forma parte del entrenamiento del actor en casi todas las escuelas de teatro del mundo, pues permite analizar la reacción ante hechos como simular:

B.- Subtexto

En el momento de la representación, el texto es proporcionado por el autor, pero el subtexto (cómo se dice, cómo se recita, con qué intención o sentido se dice) lo proporciona el actor. Si no fuera ese el caso, la gente no asistiría al teatro, sino que permanecería en su casa y se conformaría con leer la obra.⁹

El subtexto revela la intención de las palabras, el verdadero sentido de las mismas. Si el actor se pregunta “qué quiero decir con esas palabras”, entonces sabrá perfectamente **“cómo ha de decirlas, con qué sentido y entonación.”**

.....

Un ejemplo clásico de subtexto, practicado por Stanislavsky con sus alumnos del Teatro del Arte de Moscú era decir la frase “Cierra la puerta” con unos cuarenta subtextos distintos. Téngase en cuenta que el actor dice el texto y el espectador debe entender el subtexto o un subtexto parecido.

⁷ Stanislavski: *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de las vivencias* (Cap. VIII *Fe y sentido de la verdad*)

⁸ Stanislavski: *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de las vivencias* (Cap. IX *Memoria emotiva*)

⁹ Stanislavski: *La construcción del personaje* (Cap. 8 *Entonaciones y pausas*)

C.- Acciones Físicas

Pequeñas acciones en que se ocupa el actor durante la actuación y dición de las réplicas o parlamentos. Suelen ser actos sencillos que revelan los sentimientos internos. La tensión interior del personaje busca escape en las acciones externas. Las acciones deben tener una justificación interna, una finalidad, han de ser lógicas y coherentes. Conviene preguntarse: ¿Por qué el personaje realiza esa acción? ¿Puede realizar otra acción que también sea lógica?

Según Stanislavski, la acción física viene a solucionar falsos problemas del actor; pero en actores principiantes o no profesionales preocupados en cuestiones del tipo “¿cómo lo digo, qué gesto hago, cómo muevo las manos?” Las acciones físicas nos dan la solución porque las verdaderas preguntas que deberían hacer serían: ¿Qué estoy haciendo? ¿Por qué lo estoy haciendo?

.....

REFLEXIÓN TDT Mi comentario a Stanislavsky

- La técnica de la memoria afectivo-emotiva plantea bastantes problemas por la falta de experiencia vital de nuestros alumnos, sobre todo si son niños. Tampoco a los jóvenes les ha dado tiempo de vivir demasiadas cosas. Esto se hace muy patente cuando se trabaja un texto de un autor clásico porque plantea situaciones y personajes con los que el joven no tiene ningún tipo de relación. Y se nota menos cuando se trata de un texto de creación colectiva, porque entonces los alumnos se aferran a sus experiencias vitales, a las que ya han vivido o sentido.

Está claro: **lo vivido se puede recordar; lo que no has vivido, te lo puedes imaginar**, Pero esa técnica no es de Stanislavsky, sino de Michael Chejov (sobrino del escritor Anton Chejov y alumno de Stanislavsky, gran pedagogo y extraordinario actor que en un ejercicio práctico planteado por el maestro fue capaz de engañarlo y hacerle creer que se le había muerto un familiar muy querido).

La solución a la escasez de vivencias es la imaginación (M. Chejov) o el trabajo por analogía (Boal, Buenaventura).

- La técnica de las acciones físicas da grandes resultados si tienes la suerte de encontrar una acción amplia que te ocupe durante gran parte de la escena. No por eso hay que descartar la acción puntual.

Aunque Stanislavsky en sus puestas en escena intentaba que las acciones estuvieran justificadas, esta técnica en la actualidad ha evolucionado, no solo por las diferencia de criterio de directores posteriores, como es el caso de Meyerhold y Brecht, sino también por cada uno de los directores que han venido después, o por el tratamiento que de las acciones y gestos del actor ha hecho el teatro del absurdo, donde la acción física que acompaña al texto puede perfectamente no tener nada que ver con el texto.

Para mí, y para muchos otros, las acciones físicas son el gran descubrimiento de Stanislavsky.

Es preferible trabajar las acciones físicas antes que las emociones, por la sencilla razón de que los sentimientos no dependen de nuestra voluntad y son incontrolables – y mucho más en el momento de la representación –.

En realidad el personaje es lo que el actor hace en escena. Si esto se tiene claro desde el principio, el proceso de creación del personaje no resulta tan complicado.

- La técnica del subtexto es el otro gran invento de Stanislavsky. A los jóvenes les divierte muchísimo que se les deje trabajar con el subtexto. Prefieren el subtexto al texto, y modificarían la mitad del texto de los autores, pero eso no se debe permitir salvo en contados casos, en que la calidad del subtexto no desmerezca del original. Los jóvenes, como es natural, intentan incorporar su jerga urbana al diálogo, en la que se encuentran más seguros. Como parte del proceso de trabajo es una técnica que da resultados extraordinarios, pero en la fijación definitiva lo lógico es volver al texto del autor, siempre que sea posible.

1.6. MEYERHOLD



Su idea de teatro estuvo muy lejos de cualquier cosa remotamente parecida al realismo. La cuarta pared es absurda: la escena se convierte en un museo de objetos, donde el escenario está “como en la vida”.

Discípulo de Stanislavski en el Teatro del Arte de Moscú, Meyerhold se separa radicalmente de la concepción naturalista de su maestro y se convierte en un innovador permanente. Aborda las obras de teatro simbolistas, que Stanislavski había sido incapaz de resolver, con una imaginación que parece no tener límites. El propio Stanislavski le encarga una puesta en escena simbolista y Meyerhold monta *La muerte de Tintagiles* de Maeterlink con un escenario vacío y un fondo de tela con unas grandes manchas de color. Todo el mundo, para bien o para mal, se quedó sorprendido. A partir de ese momento sus montajes no dejan a nadie indiferente. Lo prueba todo con tal de que no sea realista.

.....

Su idea de espacio escénico era funcional y no realista. Suprime telón, candilejas, decorados (residuo de la escena italiana), como forma de suprimir las barreras entre el escenario y el público, hacia el que tiende rampas o escaleras para tenerlo más cerca.

En el *Don Juan* de Molière (1910), la sala permaneció encendida durante toda la representación, los apuntadores, vestidos de época deambulaban por la escena, y los objetos que necesitaban los actores eran traídos por pequeños negritos, que se escondían bajo las mesas cuando aparecía D. Juan. En esta obra, el actor que representaba a Sganarelle, bajó al patio de butacas por una rampa lateral y se puso a buscar gente conocida para hablar de mujeres o para invitarles a cenar, entre la hilaridad general. La pretendida originalidad de sacar a los actores entre el público tiene dos predecesores. El primero, en el teatro clásico latino, fue Plauto, que en su “Comedia de la olla” hace ir al protagonista Euclión hasta la gradas y preguntarle al público si alguien le ha robado la olla o la tiene escondida bajo la túnica. El segundo, ya en nuestra época, es Meyerhold en el “Don Juan”. Se tendrá que recorrer un pequeño camino para que el patio de butacas se convierta en escena, y el ámbito escénico no sea necesariamente un teatro. Grotowski termina para siempre con el teatro a la italiana y Barba no duda en sacar el teatro a la calle, pero no había sido el primero, porque ya lo había hecho antes Meyerhold. Ellos y el recuerdo del teatro medieval con escenarios múltiples y el público yendo de un lado a otro, serán los responsables de que el teatro se pueda hacer fuera de una sala denominada teatro.

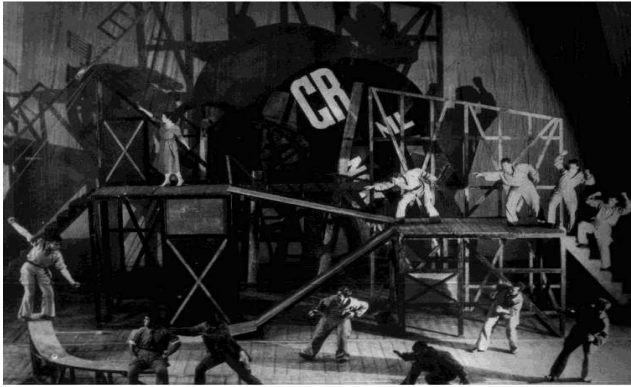
Simbolismo estilizado

En la ópera de Wagner, *Tristan e Isolda* (1909) , un muro con una sola antorcha representa el castillo, una sola vela, cubriendo toda la escena, es la nave que trae a Isolda. (Brecht hubiese firmado la escenografía)

Es un clarísimo precursor de Brecht, aunque los críticos y el propio Brecht nos hayan escamoteado este dato, porque después del fusilamiento de Meyerhold, que llegó prácticamente a ser el Director General de todo el teatro de la URSS, su nombre desapareció del panorama teatral soviético y el teatro y la teoría de Meyerhold estuvieron mal vistos entre los comunistas, como es el caso de Brecht.

A. Hacia el constructivismo:

A partir de los años 20 se inclina decididamente hacia el constructivismo: en escena, debe aparecer una construcción de madera, vidrio o metal con distintas alturas, unidas por rampas o planos inclinados, plataformas, escaleras, ruedas, conos... que sirvan al actor en su interpretación.



Esta es la escenografía que utilizó para *El magnífico cornudo* del escritor belga Fernand Crommelynck con ruedas y aspas que giraban sin aparente sentido durante la obra. No es de extrañar que el “*El viejo celoso*” de Cervantes, de tema similar a la obra de Crommelynck, fuera lectura obligada y tema de improvisaciones para los actores de Meyerhold.

El espacio escénico ya no volverá a ser el mismo. Esta idea constructivista, de forma total o parcial, se ha seguido aplicando durante todo el siglo XX y se seguirá aplicando porque da mucho juego a la acción dramática.

.....

Ha habido (y habrá) muchos directores avispados que ignoraron o fingieron ignorar lo que Meyerhold hizo antes que ellos, pero es justo que al padre de la criatura le demos el valor de haber sido capaz de hacerlo, cuando nadie se atrevía, no como ahora, donde parece que todo vale o que todo es caprichoso y original.

B. Prácticas de biomecánica

La biomecánica se refiere fundamentalmente al trabajo físico del actor y a la racionalización de sus movimientos sobre el escenario. Aquí también aplicará la máxima de “todo excepto realismo”

-
- La puesta en escena lleva dos **diálogos**: el **exterior** o texto y el **interior** o musicalidad de los movimientos plásticos de los actores.
 - El **diálogo interior**: . El personaje se construye con el cuerpo. La verdad de las relaciones humanas está determinada por gestos, posturas, miradas y silencios. (**Los movimientos del actor o su postura explican el contenido con mayor fuerza que cualquier argumento en poesía**)
 - La **postura** es la actitud fundamental de un personaje y se manifiesta sobre todo cuando se congela el movimiento, como si fuera un “plano fijo” o “foto fija”, que inventó Meyerhold y que utilizó en dos o tres momentos de clímax dramático durante algunas obras. Aquí podemos ver dos de los más famosos.



Los gestos rutinarios son para la vida, no para el teatro. Lo que hace el actor en escena – gestos, forma de andar, de hablar, posturas – es inaceptable fuera del espacio escénico, es decir, en la realidad.

La única certeza es que mi teatro es antinaturalista.

C.- Los movimientos escénicos:

En su libro *Teoría teatral*, Meyerhold no ofrece un capítulo o tema organizado al respecto, pero deja muchas expresiones y frases sobre esta cuestión. (La letra negrita pertenece textualmente a Meyerhold)

El único deseo del actor es **dominar el espacio escénico por medio del movimiento expresivo**: no hace falta sentir miedo sino saber expresarlo por medio de una acción física.

Los **objetos de la escena** están para que el actor demuestre **su habilidad** con ellos.

Esa habilidad – sobre todo si es de tipo físico – debe ser vista y observada por el espectador y en consecuencia se debe tender hacia **la postura frontal**.

Actuación con música, para ir a su ritmo o para contrastar.

Alternancia de lo patético y de lo cómico.

Búsqueda de lo grotesco: contraste entre fondo y forma (pone como ejemplo algunos dibujos de Goya ciertos relatos de Poe). (**Lo serio se vuelve divertido; lo divertido, trágico**). (**La lucha, el contraste entre forma y fondo da como resultado lo grotesco** o conceptos similares: tragicómico, esperpéntico.)

Para finalizar:

El director de escena (régisseur) debe inventar el espectáculo; él es su verdadero autor. El texto es un pretexto para que el director cree un espectáculo. Y aquí se adelantaba y mucho a lo que después serían los planteamientos de Artaud en *El teatro y su doble*, en la búsqueda de lo específicamente teatral.

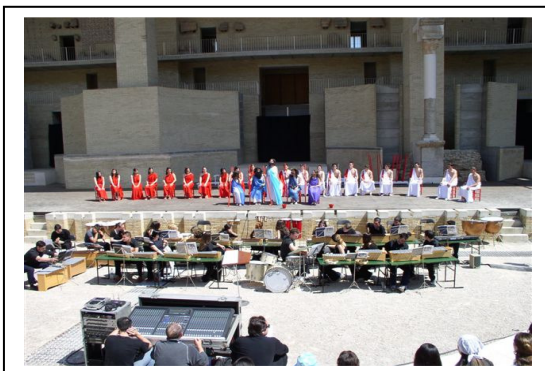
La forma es el fondo (en el teatro no importa el **qué** se hace sino el **cómo**).

D.- Mi comentario a Meyerhold

Conozco la teoría de Meyerhold desde hace mucho. No le hice excesivo caso; pero ahora me he dado cuenta de que montaje tras montaje mis ideas sobre la puesta en escena se han ido acercando más y más a determinados aspectos de su concepción teatral. Y esto se ha acentuado cuando hace unos años empecé sistemáticamente a poner en escena teatro clásico grecolatino con música en directo, compuesta expresamente para la obra (un espectáculo por curso escolar).

..... Cuando empecé a montar teatro clásico, en escenarios clásicos al aire libre (teatros romanos y auditorios o paraninfos, que tienen poco que ver con el teatro a la italiana), recogí la máxima de no repetir los espectáculos – escenografía, vestuario, soluciones corales –. Eso no supuso un obstáculo para que determinadas líneas de actuación fueran asumidas por el grupo.....:

1. Frontalidad del actor: Meyerhold plantea su teatro como si fuera el teatro de títeres, donde los muñecos actúan y hablan casi siempre de cara al público.



2. Uso del proscenio: En los teatros clásicos romanos, es una parte fundamental porque la “orquestra” clásica circular se ha reducido a la mitad (como en Sagunto o Mérida) o casi ha desaparecido (como en Segóbriga) y no tienes más remedio que actuar en el proscenio (poco profundo y muy ancho). En los teatros donde hay proscenio o corbata delante del telón de boca, ahí sería donde Meyerhold situaría las escenas importantes.



“La aurora” de Emile Verhaeren.

3. Concepción del coro: (fotos de Meyerhold en blanco y negro)

Meyerhold es un gran admirador de Goya, de su pintura negra, de los Caprichos y Disparates y lo cita en diversas ocasiones; afirma que el coro no tiene rostro.



Su concepción visual del espectáculo es fantástica: se inspira en la pintura y en la escultura para resolver el problema de dónde y como colocar a los actores, del mismo modo que lo haría luego Brecht o más en la actualidad Kantor, éste con más motivo, porque además de dramaturgo y director, era pintor.

Secuencia de acciones y texto:

Como ejercicio de ensayo propongo a veces hacer un pase únicamente de las acciones y gestos (sin el texto) para ver qué importancia y peso tienen en la puesta en escena.

Para Meyerhold esto era el ritmo interno, **la parte fundamental del montaje.**

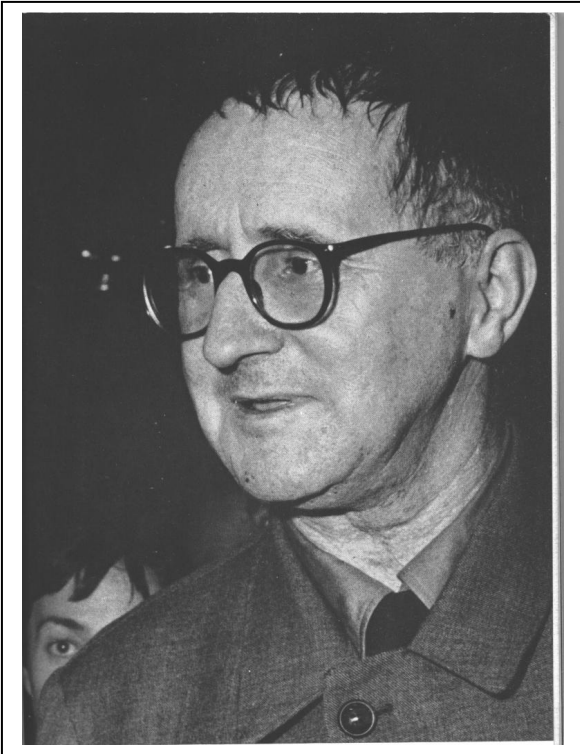
Pero lo más importante consiste en jugar con las distintas posibilidades que ofrece entre ritmo interno (acción) y ritmo externo (texto):

Los gestos acompañan al texto, como ocurre casi siempre en el lenguaje ordinario.

Pero si el gesto es más importante que el texto – Meyerhold dixit –, nos podemos permitir el lujo de aislar el gesto, de ponerlo delante o detrás del texto para que se vea mejor. Si encima ese gesto aislado es no naturalista, todavía destaca más.

No naturalista no significa que no tenga sentido (eso supondría cargarse todo el arte no realista). Es un gesto convencional (**convención consciente**), que se carga de significado por el contexto escénico o por el texto que se recita

1.7. BERTOLT BRECHT



Meyerhold estaba interesado en que no hubiese cuarta pared, ni barreras entre la escena y el patio de butacas, para que el público quedara inmerso en el espectáculo.

A Brecht tampoco le interesaba la cuarta pared (debía estar abierta y no cerrada) pero su objetivo era otro. El espectador, que viene al teatro fundamentalmente a divertirse, debe juzgar lo que sucede en escena y por tanto debe distanciarse de la representación. .

Brecht define el **teatro épico o dialéctico** en contraposición al teatro dramático o aristotélico.¹⁰

Su propuesta de teatro épico se puede sintetizar en estos puntos:

- A. Temática teatro didáctico, teatro dialéctico.....**
- B. Estructura narrativa.....**
- C. Relación actor-espectador.....**
- D. Recursos más frecuentes de extrañamiento o sorpresa: ¹¹**

Es imposible hacer una relación exhaustiva pero los más importantes y conocidos vendrían a ser:

- aparición del narrador, que siempre se dirige al público – los actores cuentan lo que sucede en escena – teatro narrativo –;
- apartes o miradas de confabulación con el público de un personaje que está dialogando con otro;
- canciones – algunas populares, aunque muchas se las componían expresamente para las obras que representaba;
- textos irónicos o burlescos que contrastan con el resto de la escena;
- **focalización de la escena** (dónde debe mirar el público);
- **gestus social** (forma de utilizar el cuerpo, actitud hacia el otro que se manifiesta en la expresión corporal);
- estilización realista-simbólica de los elementos escenográficos – la aprende de Meyerhold, cuyos montajes tiene ocasión de ver en una gira que el director ruso realizó por Alemania –, etc.

Como puede deducirse, la extrañación es el fruto de un cuidadoso y premeditado montaje donde intervienen el dramaturgo, el director, los actores, el escenógrafo, el público y cualquier persona que haya participado en la puesta en escena.

Muchas de las técnicas de extrañamiento suponen una ruptura deliberada de la cuarta pared, no sólo porque el actor se sitúa en posición frontal sino porque lo obligan a actuar de forma no naturalista e incluso a interpelar directamente al público.

E. Mi visión de Brecht

- 1.- Estructura:** No hay desarrollo lineal sino **escenas independientes:**
- 2.- Relación del actor con el espectador y del actor con el personaje que interpreta.**

¹⁰ Jacques Desuché: *La técnica teatral de Bertolt Brecht*

¹¹ Bertolt Brecht: *Breviario de estética teatral* 146

3. A propósito de la focalización

Uno de los aspectos que más cuidaba Brecht era **la focalización** (punto o zona sobre la que el público debe centrar su atención). La cuestión de dónde debe mirar el público, en qué se debe fijar, no pasó desapercibida para el dramaturgo alemán, toda vez que, según revelan las imágenes de sus cuidadosos montajes, la focalización constituye uno de los elementos distanciadores de mayor fuerza en el espectáculo.

El teatro actual, con toda la tecnología imaginable a su servicio, resuelve la focalización con decenas y decenas de focos que crean zonas, espacios únicos, círculos, figuras de todo tipo, etc., que no tienen otra finalidad que atraer la mirada del espectador hacia ese punto, esa zona, que se convierte así en el **foco de atención**.

Pero Brecht también resolvía la cuestión de otro modo por medio de la composición y situación de los actores. Esto es ideal cuando se actúa al aire libre y de día, como en los teatros romanos o en auditorios, o de noche en un escenario con pocos medios de iluminación, en los que no se dispone sino de una iluminación general de la escena y poco más.

No está de más recordar que la mayoría de los Talleres de Teatro no se pueden permitir el alquiler de un costoso equipo de iluminación que permita un centenar de cambios – es un ejemplo –, porque eso supondría consumir gran parte de su presupuesto.

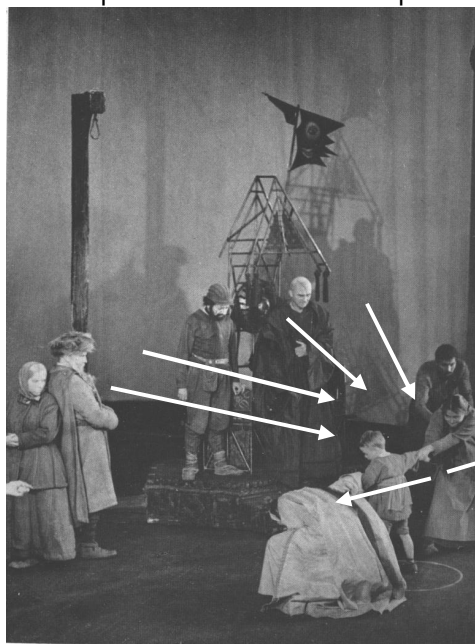
1.- La libertad de la mirada del espectador.

¿Dónde mira el espectador, en qué se fija, qué elemento llama su atención? ¿Cuál es el **foco de atención**, el punto, el personaje, el grupo, la zona de escena **que atrae su mirada**? ¿Por qué, en un momento determinado se mira a un personaje y no al resto, o llama la atención un objeto que desciende de lo alto y no se mira nada más del resto de la escena?

Sin duda el espectador es libre de mirar donde quiera, pero no tanto. Y digo que no tanto, porque el espectáculo se construye también teniendo en cuenta el concepto de **focalización**: punto o zona importante de la escena hacia donde el espectador debe mirar. Pero la dirección escénica, ha organizado la escena para que haya puntos o zonas que sean el centro de atención de esa mirada del espectador

Focalización sin focos de luz específicos o cuando se actúa de día: serie de propuestas de focalización no basada en la iluminación, pues con frecuencia se actúa de día, al aire libre, en auditorios o en teatros grecolatinos o se actúa de noche en teatros convencionales en los que no dispones sino de una iluminación general de la escena y poco más.

2.- Foco único: La atención del espectador se centra en un punto o zona del escenario.

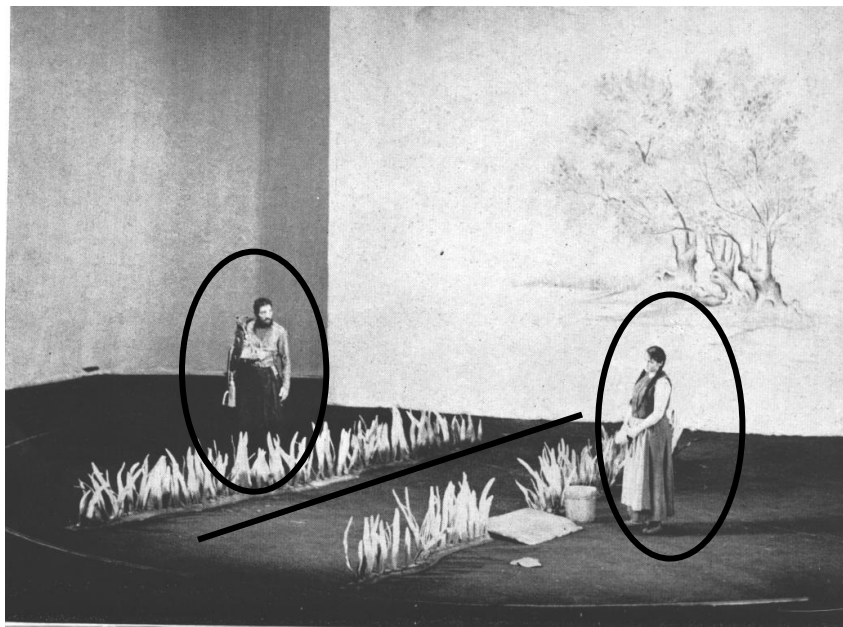


Brecht. *El círculo de tiza caucasiano*

Como propuestas prácticas para no mantener la escena casi fija, sin que los personajes se muevan, y no pecar de monotonía se podría pensar en:

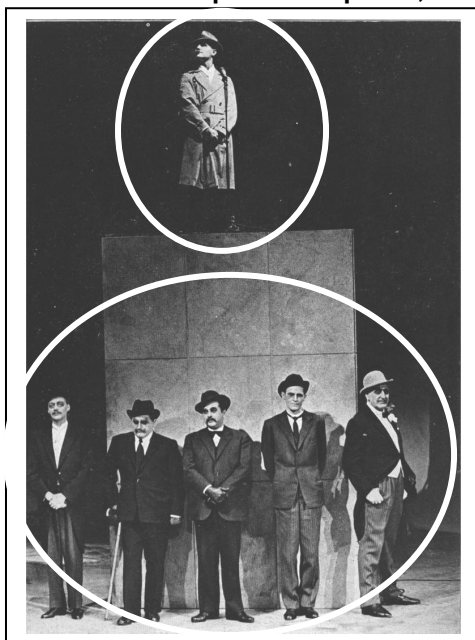
- que las madres giren en sentido de las agujas del reloj – el niño no debe salirse del círculo y dará el giro sobre su eje –;
- que todos los personajes al mismo tiempo miren al público;
- que las madres suelten al niño un instante y vuelvan a forcejear tras breves segundos.

3.- Doble focalización en el mismo plano horizontal



Brecht. *El círculo de tiza caucasiano*

4.- Doble focalización en dos planos: superior, inferior.



Brecht. *La resistible ascensión de Artur Ui*

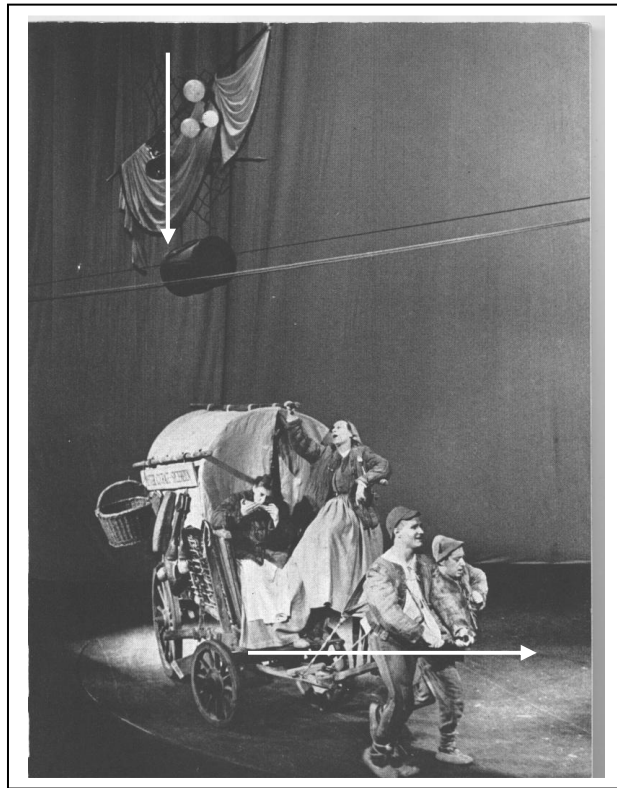
Las variantes para dinamizar esta escena pasan por:

- Hacer pasear al personaje del pedestal.
- Hacer pasear a los personajes del suelo.
- Los personajes del suelo gesticulan al mismo tiempo que el personaje de arriba o viceversa

- El personaje habla, los del grupo gesticulan o viceversa.
- Miradas o gestos entre el personaje y el grupo para llamarse mutuamente la atención.

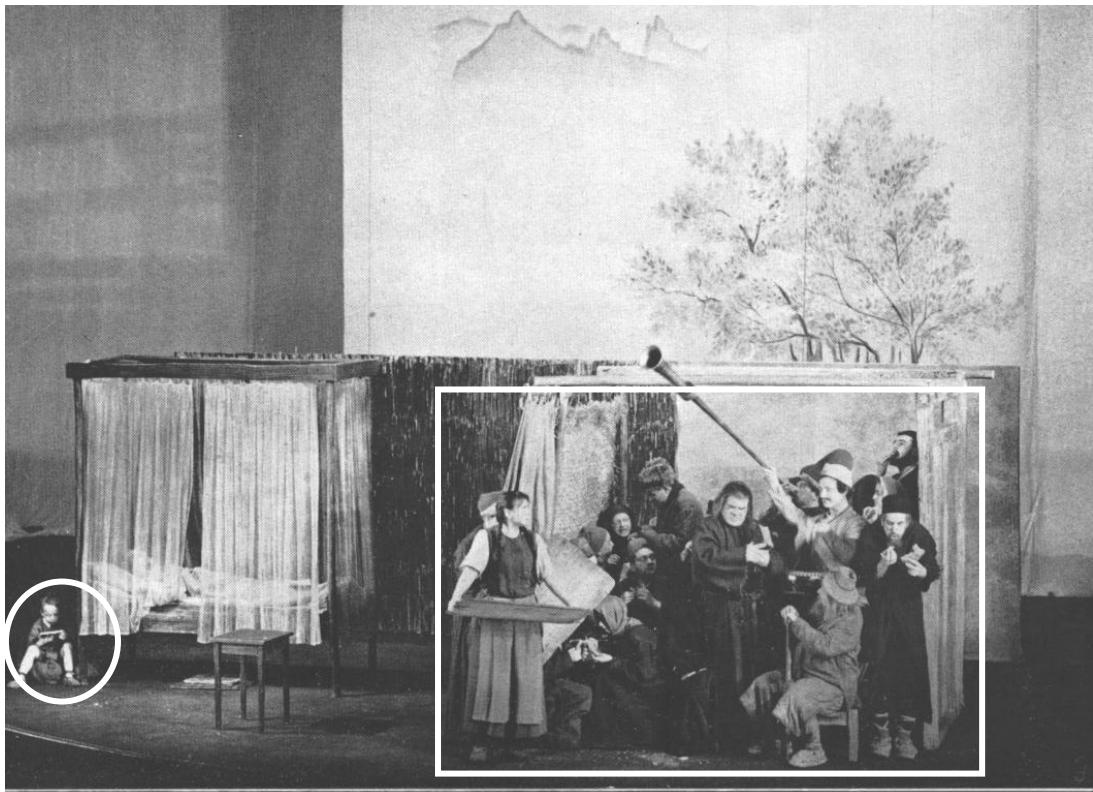
Es evidente que las propuestas dependen mucho del texto y de su tono: poético, trágico, de farsa, esperpéntico, humorístico, dramático, paródico etc.

5.- Doble focalización en movimiento.



Brecht. Madre Coraje

6.- Doble focalización (punto – zona)



Brecht. El círculo de tiza caucasiano

7. Hacia una teoría de la focalización

..... crear las bases de una teoría de la focalización que se pueda utilizar en determinados momentos de cualquier puesta en escena.

A.- Si sólo hay un personaje en escena, el foco de atención es el personaje, sin necesidad de que haya un foco que lo siga, o sin necesidad de que el personaje esté iluminado y el resto de la escena no lo esté.



Meyerhold en el personaje de Iván en Terrible
Puesta en escena de Stanislavsky



Eugenio Barba: Odin Teatret

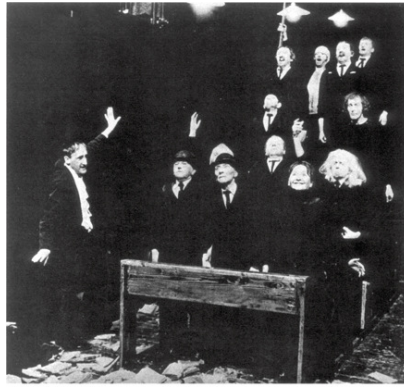
B. Un grupo disperso en escena, no focaliza:



La buena persona de Sezuan. La composición escénica te obliga a un pase o mirada general y no puedes focalizar o concentrar la vista en un único punto de la escena. Pero si todos los personajes están quietos y el personaje del círculo desciende por el puente, ese personaje focaliza la atención del espectador.

En un grupo disperso e inmóvil, el personaje que se mueve focaliza (foto1).

C. Si un grupo disperso se concentra en una zona del escenario, focaliza.



La classe morte, 1975 (Voies de la création théâtrale, XI, p. 86)

Kantor. *La clase muerta*

Los personajes dispersos en el aula, en un momento dado van a sus mesas a sentarse y componen una escena fija.

D. Cuando un grupo de personajes avanza hacia el proscenio, focaliza:



photo Bogdan Korczowski

Kantor: *¡Que revienten los artistas!*



Meyerhold: *El magnífico cornudo*

E. El personaje elevado, focaliza más que los que están en el plano del suelo.



Kantor: *Wielopole, Wielopole*



Lisístrata

También en grupo llama la atención el más elevado que en igualdad de acciones focaliza más que el grupo que está en el suelo.

F. Si un personaje es mirado por todos los demás de escena, queda focalizado.

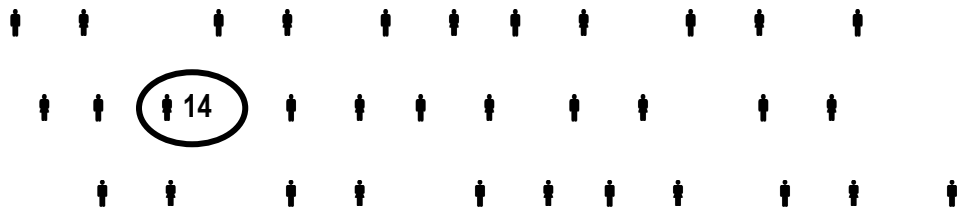


8. Ejercicios y variantes de focalización

(Sobre la base de concentración-dispersión de los elementos)

1.- Uno – muchos (sin separación en escena)

Numerar los componentes del 1 al.....33



1.a. Si todos están quietos y el 14 gesticula ostensiblemente, saluda a alguien del público, se hurga la nariz, se rasca el culo, hace un movimiento gimnástico, el 14 focaliza la mirada del espectador.

1.b. Si de repente todos gesticulan menos el 14, la focalización recae sobre el 14.

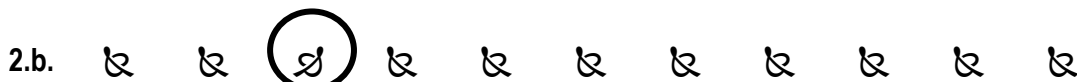
1.c. Si cuando el 14 focaliza, el resto de actores se detiene y lo miran, aumenta la focalización del 14.

2.- Series

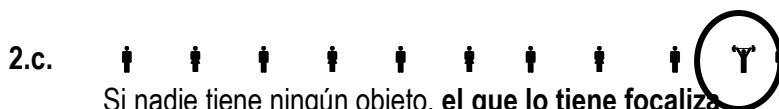
Ocupando el escenario de lado a lado



En esta posición, con la misma postura corporal, **no focaliza nadie.**



Si uno tiene una **postura corporal diferente, focaliza**



Si nadie tiene ningún objeto, **el que lo tiene focaliza**

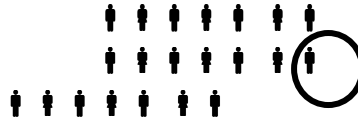


Si todos llevan guante blanco, **el que lo lleva de otro color focaliza.**

Cualquier elemento del **vestuario** puede utilizarse para focalizar

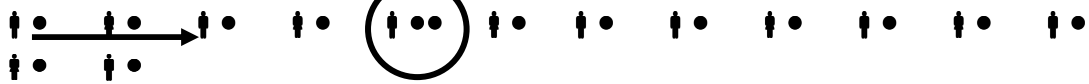
3.- Series en movimiento

3.a.



En un grupo, si todos andan normal, el que anda cojo focaliza y viceversa (si todos van cojos, focaliza el que anda normal). El que hace algo distinto de lo que hacen los demás, **el diferente focaliza**.

3.b. Serie de sonidos o acciones individuales que ha de realizar todo el grupo (uno por uno).



Cada uno realiza una acción, un gesto, un sonido; el siguiente la repite exactamente y así sucesivamente. Pero hay uno que hace la acción más exagerada, más larga, más corta, la hace dos veces, la modifica o la hace al revés. **Se rompe la secuencia, y para bien o para mal, focaliza**.

3.7.5.- Dispersión / Focalización

Sabemos cómo se focaliza en escena sin necesidad de utilizar costosos elementos de iluminación.

..... el número de veces que se puede utilizar durante una obra es ilimitado porque afecta no solo a los aspectos visuales, sino a los sonoros, a los espaciales y a cualquier efecto especial que quiera realizarse.

En teatro coral y de masas viene a ser casi una obligación movilizar al coro, cambiarlo, hacerlo cantar y bailar, si no queremos que el coro sea un pegote para hacer bulto.....,

Este concepto de **concentración** (focalización del grupo o coro) seguido de **dispersión**, le da un dinamismo insospechado a la escena.....

Me reafirmo en el concepto de que el teatro monótono, de soluciones previstas y esperadas por el espectador, es un teatro antibrechtiano y mal hecho.

Muchos espectáculos de circo o de mimo que he podido ver durante cuarenta años de espectador me han parecido más brechtianos, sin pretenderlo, que otros que venían previstos de falsa aureola. Un texto de Brecht no tiene que montarse necesariamente con sus técnicas, pero si uno decide hacerlo, debe ser consecuente, sobre todo si se anuncia como espectáculo brechtiano en cuanto a las técnicas de interpretación y puesta en escena.

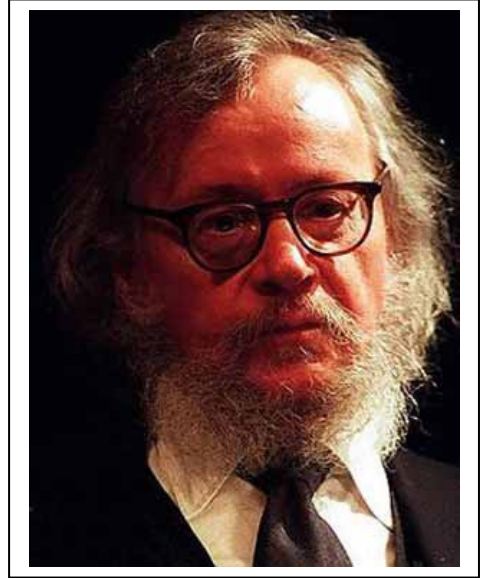
1.8. JERZY GROTOWSKI: UN TEATRO POBRE (en medios), PERO RICO (en soluciones).

Stanislavsky hizo las preguntas fundamentales en el campo de la profesión del actor. Meyerhold tabajó con la idea de que no se puede separar la forma del contenido..... porque vienen a ser como las dos caras de la misma moneda.

Grotowski se cuestiona las preguntas fundamentales en el campo de la comunicación teatral.

¿De qué le sirven al actor todos los artilugios que lleva encima – objetos, vestuario, maquillaje –? ¿Son importantes todos estos elementos para comunicarse o se puede prescindir de ello? ¿Qué importancia le concede el actor a la comunicación?

Influidos por el cine y sus puestas en escena espectaculares con toda la tecnología a su servicio, el teatro – sobre todo el no profesional, como es el caso del taller de Teatro con jóvenes y niños – se debe plantear su papel y si ese es el camino a seguir o por el contrario es mejor olvidarse de grandes y costosas (económicamente hablando) puestas en escena y dedicarse a trabajar sobre la persona del actor.



No está de más recordar otra vez que el Taller de Teatro no debe formar actores sino personas, aunque para ello trabaje con técnicas actorales y estrategias pedagógicas adecuadas a la edad de los participantes.

El concepto de Teatro Laboratorio de Grotowski revolucionó formas y maneras de hacer en el teatro. Conoce a la perfección las técnicas de interpretación de Stanislavsky, pero también también estudia a Meyerhold y entiende que es necesario reformular los textos una vez elegida la pieza.

Stanislavsky no se hubiera atrevido a tocar un solo verso de Calderón en un montaje. Meyerhold lo hubiera dejado irreconocible. Grotowski lo modifica y adapta lo justo para hacerlo entendible en la actualidad. El ejemplo de Calderón no es gratuito, porque *El príncipe constante* de nuestro dramaturgo barroco es uno de los grandes montajes de Grotowski, aparte de ser Calderón uno de sus autores preferidos.

Con 27 años ha recorrido Moscú, Oriente Medio, París, Avignon, ha tenido ocasión de estudiar a fondo el arte de preparación de actores balineses, el teatro Nô japonés, la Ópera de Pekín, Stanislavsky, Meyerhold, y ha podido observar en directo el teatro de Pier Vilar y el Berliner Ensemble de Bertolt Brecht.

Con este bagaje inicia sus puestas en escena tanto de teatro clásico como contemporáneo (*Las Sillas* de Ionesco, *Tío Vania* de Chejov, *Orfeo según* Cocteau, *Caín según* Byron, *Misterio Bufo según* Maiakovski, *Fausto según* Goethe, *Hamlet según* Shakespeare, *El príncipe constante según* Calderón, etc.) donde pronto cambia el “de” por el “según” para dar a entender que es autónomo con respecto a la obra literaria. El “de” corresponde al autor y director del espectáculo que no es otro que Grotowski, y así aparece en los programas de mano.

La ventaja que tenemos a la ora de estudiar la teoría teatral de Grotowski sintetizada en sus obras (*Hacia un teatro pobre*, 1968; *Teatro Laboratorio*, 1970) es que contamos con videos de sus puestas en escena (*El príncipe constante*, *Acrópolis*, *Apocalipsis cum figuris*) y con discípulos que trabajaron con él.

A.- Visión y aplicación práctica de la obra de Grotowski en el Taller de Teatro.

1.- La cuestión del vestuario

Aunque es evidente que el concepto de teatro o del actor (el actor santo) que aplica en su teatro laboratorio está concebido para el teatro y el actor profesionales, con dedicación absoluta a su profesión, no es menos cierto que sin su teoría muchos grupos experimentales, teatro de aficionados y Talleres de Teatro no hubieran podido seguir adelante.

El teatro pobre no era una metáfora. Era un teatro realmente pobre en medios técnicos y escenográficos y al mismo tiempo era un teatro enormemente imaginativo, basado única y exclusivamente

en el trabajo del actor. Es decir que si se contaba con actores, aunque no se tuvieran muchos recursos económicos, se podía hacer teatro.

Decorados, escenografía, vestuario, música, luces; todo era superfluo. No se necesitaba invadir el escenario de medios técnicos para hacer teatro. Una vez eliminado todos estos accesorios de la escena la solución estaba en el actor y en la imaginación creadora.

Ejemplifiquemos con imágenes esta cuestión.

El vestuario – su coste – acostumbra a ser una auténtica pesadilla para los talleres de teatro. Nunca he sido partidario de recurrir a los padres para que confeccionen el vestuario o para que lo compren, porque los resultados suelen ser desastrosos: nunca se confecciona o se compra con un criterio teatral común.

Desde los primeros momentos, allá por el año 1975, en mis grupos de teatro, me he encargado de comprar o de hacer el vestuario, con los alumnos o con un grupo de personas, para evitar – son ejemplos – que la criada fuera mejor vestida que Julieta, o que el soldado llevara un traje más lujoso que el rey. Cosa que ocurre, si se deja comprar el vestuario a los padres, que desconocen realmente lo que se necesita en escena.

Unas telas para cubrirse –ese es todo el vestuario – y una tarima multiusos que sirve para todo – esa es la escenografía – le bastan a Grotowski para construir *“El príncipe constante”*, uno de sus montajes más emblemáticos. Era lo que yo en ese momento necesitaba entender, y que muchas Escuelas de teatro deben entender ahora.

Mucha gente que conozco y yo mismo hemos intentado hacer teatro de forma parecida y con criterios bastante acordes a esta economía de medios.



Cien personajes en escena con 11 años recién cumplidos, para montar una historia basada en los *“Siete contra Tebas”* y *“Antígona”*. (Año 1975)

No tuve más remedio que utilizar un chándal como uniforme militar para contar la batalla. No era una idea equivocada si se piensa que la intención consistía en unificar la apariencia de los ejércitos. No había muchas más soluciones para poder trabajar con cien alumnos en escena. Embarcarse en el más mínimo de los vestuarios hubiese supuesto un presupuesto inaceptable para un teatro escolar, y más hace treinta y tantos años.

Escudos de cartón, lanzas de caña y cabeza de dragón de cartón piedra constituyeron toda la utilería de la puesta en escena. Fue el año en que leí a Grotowski y en que entendí que con poco dinero se podían montar grandes cosas.

Se dice que Grotowski pone en escena la teoría de Antonin Artaud (*El teatro y su doble*) que yo leí en 1976 y cuyas ideas intenté pasar a escena con 50 alumnos de 12 años: 7º de E.G.B de aquella época).

Aproveché una leyenda china para dramatizarla y trabajar sin escenografía, aspecto que permitía montar en cualquier espacio con cierta amplitud.



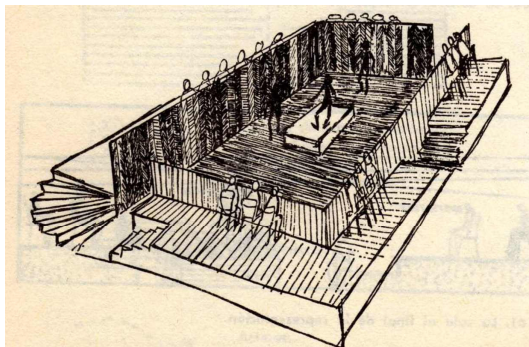
En esta leyenda que acabamos titulado “Una flor de oro para el emperador” recurrimos a unas sábanas teñidas para realizar el vestuario, y los elementos escenográficos o espaciales se resolvían con el cuerpo y movimiento de los actores.

Esta idea del cuerpo como espacio u objeto dramático no es ajena a Grotowski.

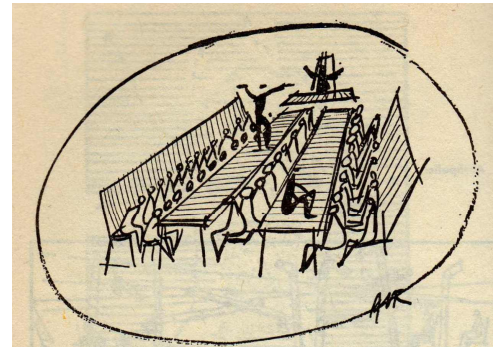
2. La cuestión del espacio escénico

Una de las mayores dificultades que encuentran los Talleres de Teatro y los Grupos de Teatro Escolar (me refiero a los grupos formados con actores en edad escolar) consiste que rara vez tienen un teatro para poder actuar. Si conociésemos y hubiésemos asumido las propuestas de Grotowski sobre el espacio de actuación, esta dificultad, este problema insalvable, carecería de importancia.

Grotowski, como había hecho antes Meyerhold, cuestiona el escenario a la italiana, pero es mucho mas atrevido en las soluciones, para las que no se necesita obligatoriamente un teatro de tipo tradicional.



63. Vista de la acción escénica de *El príncipe constante*, basado en el texto de Calderón-Słowacki. Los espectadores contemplan desde arriba un acto prohibido, y su posición recuerda la de una plaza de toros o la de una sala de operaciones.



62. Vista del arreglo escénico del *Dr. Fausto*, basado en el texto de Marlowe. Una hora antes de morir, Fausto ofrece una cena postrera a sus amigos (los espectadores).



El espacio propuesto por Grotowski no exige un teatro, pero sí un recinto o sala con ciertas medidas para poder distribuir a los espectadores. Una cancha de baloncesto o balonmano, una sala multiusos amplia, un patio, podían acoger un espectáculo similar, en el que el público pudiese tocar con su mano a los actores.

Si se utiliza un patio o jardín hay que tener en cuenta el ruido de ambiente: si se oye el tráfico, si pasa mucha o poca gente, o que el horario de descanso y recreo no coincida con el de la representación o sí, si lo que se pretende es hacer unos minutos de representación, una escena, con efectos publicitarios para que luego acudan a la representación completa. Este truco nunca falla.

.....

Grotowski prescindía voluntariamente de los teatros tradicionales (del escenario a la italiana) y en cada propuesta intentaba un nuevo tratamiento espacial para favorecer la relación-comunicación entre el actor y el espectador. En los Talleres de Teatro, en los Grupos de Teatro escolar, obligados con frecuencia por la carencia de teatro o salón de actos nos vemos obligados a trabajar con otra concepción escénica. Si tenemos un poco de imaginación y aprovechamos las lecciones del maestro polaco, resulta bastante fácil resolver ese problema.

3. El uso de los objetos

Ya sabemos que fue Meyerhold el que inició la estilización en escena en *Tristan e Isolda* (un muro es el palacio, una tela que hace de vela es el barco que trae a Isolda), y que Brecht llevó a cabo una revolución con este concepto (un solo objeto crea un espacio escénico).

Pero es Grotowski quien crea toda una teoría del objeto. Cuantos menos haya sobre la escena, mejor, y además transformables. Una tela es el mar, luego es un sudario y finalmente es un ave. Es el propio actor el que maneja los objetos y los transforma con su voluntad.

La teoría del objeto que se transforma es sencilla. Los objetos tienen un uso específico de acuerdo con su funcionalidad – el objeto sirve para... –; pero en la transformación pierde su funcionalidad para adquirir una nueva, para adquirir un uso inusual y buscarle nuevas aplicaciones.

Los objetos pueden tener una utilidad fundamental: la silla sirve para sentarse y el periódico para leer, pero la creatividad nos permite transformarlos en otra cosa. La silla puede hacer de mesa, de paraguas para protegernos de la lluvia, de muleta para el cojo, de cabeza de toro, de lomo de caballo para cabalgar como un vaquero.

El cambio no afecta sólo al objeto, también lo hace con el actor que debe manipularlo o relacionarse con él de forma distinta según su finalidad.

4. La voz

Gracias a los tres vídeos ya nombrados sobre otros tantos trabajos de Grotowski, podemos saber a que se refería el autor cuando hablaba de que *“la eliminación de la música permite a la representación misma convertirse en melodía mediante las voces de los actores y el golpeteo de los objetos”*.

SONORIZACIÓN (Tomás Motos y Paco Tejado) **HACIA UNA LECTURA CREATIVA E INTERPRETATIVA DEL TEXTO**

2.9. ENRIQUE BUENAVENTURA Y LA CREACIÓN COLECTIVA

A. La creación colectiva como método.

B. Improvisación o creación por analogía.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

- Boal Augusto. *Teatro del oprimido*. Ed. de la Flor. Buenos Aires 1974
- Boal Augusto. *Técnicas latinoamericanas de teatro popular*. Corregido. Buenos Aires 1975
- Boal Augusto. *El arco iris del deseo*. Alba Editorial. Barcelona 2004
- Boal Augusto. *Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial. Barcelona 2002
- Brecht B. *Breviario de estética teatral*. Rosa Blindada. Buenos Aires 1957
- Cid L. y Nieto R. *Técnica y representación teatrales*. Acento ED Madrid 1998
- Cole T. *Actuación (un manual del Método de Stanislavski)* Diana. México 1964, 1967
- De Prado David. *Técnicas creativas y lenguaje total*. Narcea S.A. Madrid 1988
- Desuché Jacques. *La técnica teatral de Bertolt Brecht*. . Barcelona 1968
- García L. y Motos T. *Práctica de la expresión corporal*. Ñaque. Ciudad Real 2001
- Hethmon Robert. *El método del Actors Studio*. Fundamentos. 1972
- Laferrière Georges. *La pedagogía puesta en escena*. Ñaque. Ciudad Real 1997
- Grotowski Jerzy. *Hacia un teatro pobre*. Siglo XXI. Madrid 1970
- Grotowski Jerzy. *Teatro laboratorio*. Siglo XXI. Madrid 1970
- Macgowan K. y Melnitz W. *La escena viviente*. Eudeba. Buenos Aires 1966
- Meyerhold Vsevolod *Teoría teatral*. Fundamentos Madrid (1975...2002)
- Motos T. y Tejedo F. *Prácticas de dramatización*. La avispa. Madrid 1999
- Motos, Navarro, Palanca, Tejedo *Taller de dramatizació teatre*. Bromera 1998
- Motos, Navarro, Palanca, Tejedo. *Taller de Teatro*. Octaedro. Barcelona 2001
- Tolmacheva Galina. *Creadores del teatro moderno*. Ediunc. Mendoza (Argentina) 1992
- Stanislavski Constantín. *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de las vivencias*. Ed. Quetzal. Buenos Aires 1980
- Stanislavski Constantín. *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Ed. Quetzal. Buenos Aires 1980
- Stanislavski Constantín. *El trabajo del actor sobre su papel*. Ed. Quetzal. 1993
- Stanislavski Constantín. *La construcción del personaje*. Alianza editorial. (1975...2001)

Nota: He aclarado determinados conceptos con la consulta de estas obras:

Diccionario de teatro (Pavis), Manual del actor (Stanislavski), ¿Por qué? Trampolín del actor (Layton) Bertolt Brecht (Chiarini)

MANIFIESTO LIMINAR

REFORMA DEL 18

La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América
Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba - 1918

Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta, porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y porque era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios de Mayo. Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y - lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria.

Nuestro régimen universitario -aún el más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de Autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios, no solo puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la substancia misma de los estudios. La autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: Enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no a una labor de Ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclama el sentimiento y el concepto moderno de las universidades. El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los



inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa que cabe en un instituto de Ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla.

Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de Autoridad que en estas Casas es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa-dignidad y la falsa-competencia.

Ahora advertimos que la reciente reforma, sinceramente liberal, aportada a la Universidad de Córdoba por el Dr. José Nicolás Matienzo, sólo ha venido a probar que el mal era más afligente de los que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaban un estado de avanzada descomposición. La reforma Matienzo no ha inaugurado una democracia universitaria; ha sancionado el predominio de una casta de profesores. Los intereses creados en torno de los mediocres han encontrado en ella un inesperado apoyo. Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de una orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son -y dolorosas- de todo el continente. Que en nuestro país una ley -se dice- la de Avellaneda, se opone a nuestros anhelos. Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral los está exigiendo. La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse. No se equivoca nunca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguros de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante solo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de alma, los creadores de verdad, de belleza y de bien.

La juventud universitaria de Córdoba cree que ha llegado la hora de plantear este grave problema a la consideración del país y de sus hombres representativos.

Los sucesos acaecidos recientemente en la Universidad de Córdoba, con motivo de elección rectoral, aclara singularmente nuestra razón en la manera de apreciar el conflicto universitario. La Federación Universitaria de Córdoba cree que debe hacer conocer al país y América las circunstancias de orden moral y jurídico que invalidan el acto electoral verificado el 15 de junio. El confesar los ideales y principios que mueven a la juventud en esta hora única de su vida, quiere referir los aspectos locales del conflicto y levantar bien alta la llama que está quemando el viejo reducto de la opresión clerical. En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no se han presenciado desordenes; se ha contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente. Referiremos los sucesos para que se vea cuánta vergüenza nos sacó a la cara la cobardía y la perfidia de los reaccionarios. Los actos de violencia, de los cuales nos responsabilizamos íntegramente, se cumplían como en el ejercicio de puras ideas. Volteamos lo que representaba un alzamiento anacrónico y lo hicimos para poder levantar siquiera el corazón sobre esas ruinas. Aquellos representan también la medida de nuestra indignación en presencia de la miseria moral, de la simulación y del engaño artero que pretendía filtrarse con las apariencias de la legalidad. El sentido moral estaba oscurecido en las clases dirigentes por un fariseísmo tradicional y por una pavorosa indigencia de ideales.



El espectáculo que ofrecía la Asamblea Universitaria era repugnante. Grupos de amorales deseosos de captarse la buena voluntad del futuro rector exploraban los contornos en el primer escrutinio, para inclinarse luego al bando que parecía asegurar el triunfo, sin recordar la adhesión públicamente empeñada, en el compromiso de honor contraído por los intereses de la Universidad. Otros -los más- en nombre del sentimiento religioso y bajo la advocación de la Compañía de Jesús, exhortaban a la traición y al pronunciamiento subalterno. (¡Curiosa religión que enseña a menospreciar el honor y deprimir la personalidad! ¡Religión para vencidos o para esclavos!). Se había obtenido una reforma liberal mediante el sacrificio heroico de una juventud. Se creía haber conquistado una garantía y de la garantía se apoderaban los únicos enemigos de la reforma. En la sombra los jesuitas habían preparado el triunfo de una profunda inmoralidad. Consentirla habría comportado otra traición. A la burla respondimos con la revolución. La mayoría expresaba la suma de represión, de la ignorancia y del vicio. Entonces dimos la única lección que cumplía y espantamos para siempre la amenaza del dominio clerical.

La sanción moral es nuestra. El derecho también. Aquellos pudieron obtener la sanción jurídica, empotrarse en la Ley. No se lo permitimos. Antes de que la iniquidad fuera un acto jurídico, irrevocable y completo, nos apoderamos del Salón de Actos y arrojamos a la canalla, solo entonces amedrentada, a la vera de los claustros. Que es cierto, lo patentiza el hecho de haber, a continuación, sesionada en el propio Salón de Actos de la Federación Universitaria y de haber firmado mil estudiantes sobre el mismo pupitre rectoral, la declaración de la huelga indefinida.

En efecto, los estatutos reformados disponen que la elección de rector terminará en una sola sesión, proclamándose inmediatamente el resultado, previa lectura de cada una de las boletas y aprobación del acta respectiva. Afirmamos sin temor de ser rectificadas, que las boletas no fueron leídas, que el acta no fue aprobada, que el rector no fue proclamado, y que, por consiguiente, para la ley, aún no existe rector de esta universidad.

La juventud Universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de "hoy para ti, mañana para mí", corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la Ciencia. Fue entonces cuando la oscura Universidad Mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferrero, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su plácida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros golpes.

Creímos honradamente que nuestro esfuerzo había creado algo nuevo, que por lo menos la elevación de nuestros ideales merecía algún respeto. Asombrados, contemplamos entonces cómo se coaligaban para arrebatarnos nuestra conquista los más crudos reaccionarios.

No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, no al juego de intereses egoístas. A ellos se nos quiere sacrificar. El que se titula rector de la



Universidad de San Carlos ha dicho su primera palabra: "prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes". Palabras llenas de piedad y amor, de respeto reverencioso a la disciplina; palabras dignas del jefe de una casa de altos estudios. No invoca ideales ni propósitos de acción cultural. Se siente custodiado por la fuerza y se alza soberbio y amenazador. ¡Armoniosa lección que acaba de dar a la juventud el primer ciudadano de una democracia Universitaria! Recojamos la lección, compañero de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión.

La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio de los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.

La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su Federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia.

21 de junio de 1918

