

Revista de Aula de Letras

Número Tres

(2003)

Sumario

Artículos

La producción de sentido en las trayectorias de lectura de El discreto encanto de la burguesía.

J.M. Corriente, M. Silva y F.J. Fuentes

De la ética del discurso al discurso de la educación.

Eduardo S. Vila Merino

Semiótica y relación pedagógica: hacia la cualificación de la práctica docente.

Erasto Antonio Espino Barahona

Del estatuto actual del conocimiento y el rol del educador. Variaciones desde un texto de Drucker.

Erasto Antonio Espino Barahona

Propuestas para el aula

WebQuest. Una introducción en el modelo.

José M^a González-Serna Sánchez

Miscelánea

Ciencia (Semiótica) más Estilística (Resurrección del Autor y Resurrección de la Historia) y Nueva Crítica

Reseña de María Roof

ISSN: 1579-6884

La producción de sentido en las trayectorias de lectura de

El discreto encanto de la burguesía

Jesús M. Corriente

F. J. Fuentes

May Silva

Universidad de Sevilla

Este trabajo parte de las reflexiones sobre la superposición de lecturas, tanto personales como efectuadas por críticos, como deducidas a partir de diversas escuelas de análisis. Dicha superposición de lecturas no ha de entenderse, sin embargo, puramente acumulativa, sino que ha obedecido a una búsqueda de líneas lo más sólidas posible de lectura del texto que se nos propone. Por ello, entenderemos con Talens (1986), la teoría y reflexión estéticas como fórmula de superposición de sentidos estéticos, concepto éste de sentido que iremos elaborando más adelante.

El trabajo partirá de la hipótesis del establecimiento de un espacio textual legible por parte del autor, a base del borrado de marcas pragmáticas de realidad, lo que haremos a partir de un conato de análisis transdiscursivo comparante. Más adelante, establecidas estas trayectorias, empezaremos la descripción de algunos de los principales núcleos de organización encontrados. A partir de ellos hemos percibido que se articulaban buena parte de las significaciones que generaba el texto, convirtiéndose, de esta manera, en claves de una auténtica sintaxis narrativa y significativa de la película.

A) PRIMER INSTRUMENTO: VUELTAS AL BARROCO

Partiremos inicialmente de la comparación entre elementos heteróclitos, para que quede clara estructura interna. No se trata de establecer procedencias, sino de servirnos de un símil para estudiar mejor el texto que queremos analizar.

A pesar de las opiniones de Buñuel respecto a la literatura tradicional, es innegable que en las vanguardias se miró con simpatía al Barroco como complejo de movimientos estéticos surgido de la

crisis de la conciencia europea. El barroquismo buñueliano está patente a lo largo de su obra, como pueden atestiguar la tendencia a la composición iconográfica en numerosas tomas ("Últimas Cenas" por doquier), juegos de perspectiva de carácter claramente posclásico en las mismas mesas, con alternancia de parejas "ortodoxas" y "heterodoxas", la complacencia en las figuras de personas sangrantes, y en general, el gusto por la evidencia de lo postizo, en una especie de imaginería fílmica.

La ruptura de los modelos clásicos, de la fantasía/falacia de la correspondencia cuasi especular entre expresión y contenido. Supone el Barroco una apuesta por la autonomía de lo estético, ante la imposibilidad de una verdadera "imitatio" de la realidad (1). Es esto lo que permite, por ejemplo, la existencia de movimientos aparentemente tan contrapuestos como culteranismo y conceptismo. La simetría, el mito en la época anterior, se convierte en un paradigma desde el que se puede jugar a acercarse y alejarse, etc.

Es, pues, el Barroco época en la que se define a fondo la cuestión de la apariencia frente a la realidad, como Calderón hará a través de dos textos emblemáticos, *El gran teatro del mundo* y *La vida es sueño*.

El gran teatro del mundo (2) se relaciona con el filme a través de la escena en que los protagonistas se encuentran en plena representación del Tenorio. Los personajes son seres que realizan un papel. Los hombres viven realizando un papel. Qué son entonces? Esta propuesta no es abandonada por parte del autor en todo su potencial nihilista, sino que es insertada en el orden ideológicamente establecido para la realidad por medio de dos procedimientos:

- a) El marco proporcionado por el género, que al hacer alegórica la propuesta la desplaza al plano de lo imaginario (3).
- b) El uso de Dios como garante de que las proyecciones actoriales terminan en alguna parte.

Ambos anclajes, sin embargo, han de ser tomados en consideración no como sólidas columnas, sino como simples apoyos. Soportan un peso (fictivo) relativo. En primer lugar, el término imaginario de una metáfora no debe considerarse como lo anti-real, sino, al contrario, como algo a lo que se ha encontrado una profunda semejanza por parte del autor. En cuanto al otro caso, decir Dios en el

Auto Sacramental barroco es recurrir a un referente universal, que carece entonces de pertinencia sígnica, por no oponerse a otros signos que pudieran serle alternativos. No funciona como anclaje absoluto, no elimina del todo el vértigo de considerar la vida como una posible muñeca rusa de comedias encapsuladas.

La vida es sueño (4) concluye en la inconsistencia de la existencia humana, en la incertidumbre como criterio de desenvolvimiento vital, nuevamente en la apariencia como algo engañoso. Tanto es así, que en el famoso monólogo de Segismundo acabará considerándose la muerte como aquello que hacer despertar. Es decir, el sueño finaliza en lo que metafóricamente ha sido considerado en la tradición como un sueño. Y es curioso que la inversión metafórica se desarrolla de igual manera en la estructura narrativa: Segismundo es dormido para explicar que todos vivimos un sueño. El libertador de Segismundo es encarcelado, puesto que uno no puede fiarse de un elemento (una marca) que se erige como frontera entre sueño y realidad, dado que todo es sueño. Algo así será lo que haga Buñuel.

B) SEGUNDO INSTRUMENTO: CONCEPTO DE ESPACIO TEXTUAL

Talens (et al. 1988), a partir de las propuestas de la semiótica lotmaniana acerca del texto artístico, plantean el concepto de Espacio Textual como la propuesta estética efectuada por el autor, que necesariamente deviene en lo receptivo en estructura abierta a un conjunto determinado o al menos delimitado de itinerarios interpretativos (5).

Su clasificación de espacios textuales tiene la virtud de que no va en función de las instancias productivas, sino de las receptoras, pero es lo suficientemente formal como para no abandonarse al puro subjetivismo del receptor. En función de ello, podemos definir el concepto talensiano de texto como el resultado de convertir las propuestas, significantes o no, de un espacio textual dado en sentido concreto para un lector concreto en una situación dada.

Según el planteamiento (6) que hemos hecho, el artista tiende a orientar la actividad del receptor, pero dentro de un variable margen de indeterminación comprensión-novedad, cuya amplitud debe situarse entre

- a) un mínimo, más allá del cual la obra se convertiría en una pura repetición, "nula en arte", como la denominaría Huidobro, lo cual sería el caso de los productos subculturales para masas, y
- b) un máximo, más allá del cual nos encontramos con la obra absolutamente experimental, en la que resulta imposible localizar "balizas" para intentar una mínima trayectoria de lectura, con lo que se convierte en incomprensible, y por tanto, nula por rotura de pacto comunicativo con el lector.

Desde esta perspectiva de receptor que define una trayectoria a partir de unas determinadas marcas analizaremos la construcción del filme.

C) EL BORRADO DE MARCAS PARA LA PERCEPCIÓN. UN PERRO ANDALUZ

Más que construir una ficción (lo que implicaría un cierto "partir de cero", en El discreto encanto de la burguesía parece como si se produjera un borrado a partir de materia suministrada por acumulación. Así, la frustrada cena con que arranca el argumento procede, como es ampliamente conocido, de la anécdota de Silberman (7). Dicha anécdota resulta aceptable para nuestro concepto institucional de realidad gracias a los marcadores "despiste" (para lo causal) y el "érase una vez" (para el ordenamiento temporal, introductor del relato). Justo los que no aparecen en el texto fílmico. Nadie trata de dar una explicación racional a ese episodio (8), y ese episodio se incorpora al discurso en el mismo principio del desarrollo argumental. El efecto de semejante borrado es el de la supresión de toda posible trivialidad para el texto antes "anclado", y permite que el texto se cargue de significación, como más adelante veremos.

El borrado de marcas es un proceso por el que Buñuel denuncia, como hiciera con Un perro andaluz (9), la vanguardia "domada", que "marca" sus textos para permitir su digestión por el estómago burgués, denuncia que por ejemplo se realiza con la ruptura del rito del sueño¹ (10) como recurso cinematográfico, con lo que se generan dos efectos:

- a) Se actúa sobre los dispositivos de recepción que aparentemente el espectador ha asumido "irracionalmente" (evidentemente, la asunción es fruto de un largo aprendizaje).
- b) Pone en cuestión, por arbitrarios, los supuestos "universales simbólicos" del cine.

Los desenfoces y filtros, que Buñuel prefiere usar asistemáticamente junto a la yuxtaposición de las inquietantes caminatas (11), realizan una función próxima a la de los juegos con los carteles de paso del tiempo en su primera obra. Podían ser marcas de sueño, pero no lo son. El sueño recupera

su libertad de significación. Deja de ser un mero procedimiento ficcionalizador y recupera su potencial significativo, como más adelante podremos comprobar.

La misma repetición de sueños se convierte en un elemento denunciador para el ficcionalizador "érase una vez". Es curioso que, cuanto menos importante e intrascendente es el personaje que sueña, más precisa y "canónicamente" se marcan las entradas y salidas de su sueño. Sin embargo, la propia película carece, por contraste provocador, de marca de final (12). Uno más de los rasgos inquietantes de los que siembra el autor su obra será la desaparición al final de la palabra FIN, para así frustrar incluso nuestra propia lectura visual, tan acostumbrada a este broche.

Provocar. Una agresión contra el ojo que cuestionaba en la primera obra el Modelo de Representación Institucional y su montaje invisible es sustituida, en la que analizamos, por una serie de "ballets" ante la cámara y otra serie de singularidades escénicas que iremos trayendo a colación. En realidad, en ambos casos, la ruptura de convenciones no es más que una demostración de que la pantalla sólo mostrará lo que desee hacer ver el realizador, la exposición y objetivación de un determinado punto de vista. Lo contingente se convierte, por voluntad del autor, en estéticamente necesario para el receptor (13). Las imágenes de crueldad, cuyo absurdo llega a un máximo en el sainete del obispo asesino, demuestran también una pura voluntad de transgredir la retórica lectora "natural" del espectador.

La construcción del mundo narrativo de ficción se producirá también a base de borrado de marcas. Y el primero de ellos es el de los lugares de referencia. Miranda será una utopía, es decir, un no-lugar (14). El juego de cámara que efectúa la entrada en la embajada para ostensiblemente ante el escudo del país, compuesto por una inevitable palmera... y por la luna. Un guiño a Un perro andaluz? La propia ciudad en la que están no aparece en ningún momento explicitada, hasta tal punto que el obispo se presenta como el "de su diócesis".

Caso extremo será el de la carretera, que va de cualquier parte a ninguna otra. Los caminantes van de prisa, pero no sabemos hacia dónde. El viaje iniciático, que tradicionalmente ha necesitado origen y destino para convertirse en metáfora del desarrollo personal (15), pierde ambos y presenta la vida como un absurdo: Esperando a Godot presentado en unos segundos a través de un objetivo con filtro.

Situado en una calle inventada, un teatro que se cae. ¿Dónde está situado? En la Comedia sin título lorquiana. En dicho teatro los que se creen en cierto modo espectadores (de un espectáculo gastronómico-social) se ven convertidos en espectáculo, en un juego que en puro teatro realizará Lorenzo Barba (16). Precisamente, en este juego de lugares soñados, uno de los más encapsulados por sueños de sueños será este espacio teatral. Porque el mundo es un gran teatro y la vida no es más que sueño.

Esta falta de referencias, este estar ajeno a orígenes y destino acaba deviniendo en laberinto. Cesarmán saca a la luz un importante eje de la construcción (o borrado) de la película cuando afirma que los personajes se encuentran atrapados en un laberinto invisible, como ya ocurrió en *El Ángel Exterminador*. En no pocas ocasiones aparece la complacencia de la cámara en la contemplación de dinteles. Y para mayor laberinto, el laberinto sin paredes (Borges) que supone la carretera.

A la hora de organizar la lógica del argumento, da la sensación de que se está construyendo un mundo paralelo, y es la primera tentación la de tratar de buscar mecanismos lógicos ocultos que produzcan linealmente el film como resultado. Es, sin embargo, mucho más sencillo. Habría que recurrir al concepto de mundo posible con que trabaja Eco en *Los límites de la interpretación*. En ese sentido, los mundos posibles sufren una existencia vicaria del llamado "mundo real" que cada cultura construye. La existencia vicaria de tales mundos consiste, fundamentalmente en que parten del real, alterando una serie de normas, pero manteniendo, por omisión, las restantes como vigentes.

Ello ocurrirá al tratar de organizar las relaciones entre causa y consecuencia de las acciones que se verifican en el filme. Parte el autor desde un principio de la renuncia a la música como herramienta de dirección diegética, y, así, las piezas musicales serán siempre procedentes de músicos o de aparatos de música. Ello hará desasosegante la contemplación de algunas escenas, en las que no podemos adivinar intenciones de personajes o algún tipo de frontera entre sueño y realidad.

Y así, poca lógica cabe en la rapidez con la que Florence se emborracha, pasando fulgurantemente de la sobriedad a la casi inconsciencia y haciendo objeto de nuestra reflexión lo tenue de la representación del tiempo en el relato: Ha sido más larga de lo que parece la acción de los demás personajes? Qué ha pasado con lo no representado, si es así? Cabe una explicación simbólica: Florence representa el ello que la burguesía trata de frenar. Pero este argumento no sirve para

explicar, en principio, la velocidad con la que el obispo pasa de un traje a otro (17).

Parecido problema nos encontraremos al analizar el comportamiento de los personajes con el ramo. El ramo queda denunciado como una forma ficticia de comprar el derecho a la cena, según las costumbres burguesas (18). La denuncia la efectúa Florence al demostrar su resistencia a la entrega de las flores cuando descubre que no va a haber cena. Hasta aquí, todo bastante "lógico" dentro de lo anormal de no hacer llegar el regalo a la destinataria. Pero el hecho es que, muy poco después, la propia Florence lo tirará con indiferencia. Sencillamente, lo que se ha hecho con el ramo ha sido borrarlo como regalo y dejarlo en objeto de belleza efímera. Eso es lo que hace que el comportamiento seguido con él se convierta, al igual que las actitudes de mirar donde no se debe en el restaurante, en... indiscreciones.

En el restaurante, un camarero con dos cirios encendidos a los lados parece una concesión a la "vanguardia" y al "surrealismo", si no fuera por el pequeño detalle de que la función de ese camarero es la de transportar esos cirios a la capilla ardiente del restaurante. Nuevo golpe a la vanguardia "domada": el absurdo aparece por el borrado de la marca que impide tener una capilla ardiente en un restaurante abierto, cuando más singulares sitios han servido al efecto en numerosas ocasiones. Son nuestros ojos los que atribuyen "vanguardia", "surrealismo", más bien teatralidad, al gesto del camarero.

De la misma manera, puede apreciarse la presencia de personajes cuya actuación es exageradamente normal... salvo en un pequeño aspecto que descompone la relación estándar entre fondo y figura. Sería este el caso del teniente, educadísimo pero que se introduce absurdamente en la conversación de las mujeres, la criada que se inhibe ante la huida al jardín de sus señores y no trata de entretener a los invitados, su señora cuando considera posible que la criada pueda retenerlos imperativamente, o los militares "invadiendo pacíficamente" y sin ser formalmente invitados la casa de sus anfitriones.

Es decir, nos encontramos ante un extrañamiento dentro de la topología semántica del texto: la definición lotmaniana de "acontecimiento" elevada a categoría ontológica.

D) LOS ORGANIZADORES (DIEGÉTICOS/DEL SENTIDO?): ESTRIBILLOS?

En el mismo espíritu que nos ha hecho salir en busca de marcas de lectura o de su ausencia, hemos preferido tratar globalmente los elementos de significación y simbología para poder concentrarnos, también aquí, en la organización de las trayectorias de producción de sentido. Así, creemos haber localizado factores orgánicos centrípetos, como la mesa-puesta, la incertidumbre, el hambre de comida, de paz, de sexo, de Dios, todo ello dentro del sueño sin reposo de la burguesía. Factores expresivos, o más bien organizadores de la expresión, que harán de lo fuera de lugar, tiempo y lógica causal el propio discurso poético de la mirada cinematográfica, y así poder traspasar los límites del Arte¹⁹. Así, pues, tras la anterior visión desde un aspecto pragmático, avanzamos hacia la búsqueda de los elementos de tipo sintáctico que organizan la diégesis textual.

Vemos cómo destaca, en primer lugar, la presentación circular de la idea de una burguesía impulsiva, "negación del hambre" (Cesarmán 1976), que se enfrenta al juego (ritual) de las sillas alrededor de una mesa y en un "espacio-torbellino" amenazador. Recordemos, a propósito, *La Edad de Oro* y *El Ángel Exterminador*, de donde proceden los temas, la plástica y los guiños habituales. Fijémonos, para lo que nos interesa, en la poética de la extrañeza y la agresión visual, en su potenciación progresiva desde 1929 y en cómo desembocamos en una película de características canónicas.

Cuando nos referimos al uso de "estribillos" como estructuradores del discurso buñuelesco, no estamos aludiendo a lo que Maurice Drouzy (1978) ha estudiado sobre los "binarismos y simetrías" o Marcel Oms (1985) ha subrayado sobre las "rimas visuales" de Buñuel. Contra la coherencia y finalidad del discurso²⁰, Buñuel propone la excentricidad de repetir. No parece embargar al espectador la misma ilusión del halcón que vuelve al señuelo (es decir, el engaño) y que mediante la repetición confiere una realidad absoluta al objeto que capta? Verdaderamente, lo reversible, como apunta Baudrillard (1994), puede tener "una intensidad superior en su ausencia o su negación".

El ansia y la hambruna (de ser, de comida, de paz, de sexo, de clase social, de Dios...) como estados soñados de unos convidados eternamente alrededor de una mesa puesta infinidad de veces, entran sin llamar en los distintos espacios para romper la paz de los géneros convencionales. Eso hará estallar la definición tradicional y entomológica de género, como hicieron notar Sánchez Vidal

(1991) y Vitour. Bromeando sobre la realidad y el deseo, el vodevil, el cine negro y el cine de propaganda política, estos Seis personajes en busca de autor representan la fragmentación que hace imposible el juntarse en torno a una mesa donde oficiar las liturgias que les identifican como "gente guapa" que se expresa.

"Siempre me he sentido atraído, en la vida como en las películas, por las cosas que se repiten. No sé por qué, no trato de explicarlo" dice el propio Buñuel (1982). En el mismo sentido se expresará al referirse a la anécdota de Silbermann que más arriba hemos comentado.

Con esta anécdota, la película, de la cual se hicieron seis guiones distintos, estaba iniciada. En realidad nuestros actos están afectados por una constante dualidad y hasta yuxtaposición. Así dividimos las horas, programamos los días y toda nuestra vida en una agenda: separando el placer y el trabajo, y la repetición monótona de todos los días.

tinguida" que se cree "diferente". En realidad, la mesa sigue puesta para los clanes, ya sea en el reservado de un Ministerio delincuente o en el comedor de un embajador iberoamericano, se llame malversación o robo, comercio atípico o contrabando... Son todos juegos de nombres para un mismo hecho, y Buñuel lo sabía.

Buñuel aprovecha el que en los sueños se parezcan reflejar la realidad diaria del rol y cultura del que sueña. Adoptándolos introspectivamente para hablarnos de sus protagonistas soñadores, que sueñan para ahondar aún más en el enorme vacío de su existencia (huecos ritos sociales, inútiles formulismos, culto a las apariencias bajo el que se oculta miseria moral). Autoanálisis que se realiza a sí mismo como representante accidental de la burguesía, desde la misma franqueza descarnada de Agustín de Hipona o de J.-J. Rousseau.

La estructura de El discreto encanto de la burguesía pone en cuestión la delimitación del espacio artístico y la realidad, a través del sueño que se sueña²², confiando a la subjetividad inestable de los soñadores el rumbo del film. Esto lo hace tremendamente contemporáneo, pues, como ha dicho Simón Marchan Fiz, la cuestión del lenguaje invade la episteme moderna. En verdad, Buñuel potencia la reflexión estética desde la sucesión de sueños en los espejos que multiplican la brecha entre las palabras y las cosas, entre el lenguaje cinematográfico y la realidad. La obra como medio

de reflexión poética y artística sobre los límites, alumbrada por las nuevas concepciones de la subjetividad de Hegel a Freud.

La unidad y el orden del discurso han estallado. Barthes ha hablado de muerte de la escritura clásica, sustituida por una escritura liberada de las servidumbres impuestas por la lógica (¿qué lógica?).

"No hay pobre honrado ni rico delincuente", dice un personaje alrededor de la mesa (altar del templo). En vano dice Spinoza que lo justo es reconocer que la desgracia económica del pobre le viene precisamente de su maldad y no al revés. La maldad es la desgracia vista desde fuera. Quienes ven a los pobres como malos es porque no tienen la paciencia para inquirir sobre el origen de su maldad.

La figura del comedor-templo fue concebida anteriormente en Viridiana como lugar secreto que transgredir. Sitio de recogimiento y ofrenda, chimenea que une los dos mundos.

Quien sale del comedor (La Edad de Oro, El Ángel Exterminador...) se convierte en espíritu ambulante. Los invitados están obligados a la búsqueda de una salida, sus tanteos razonables los acercarán sin embargo a lo irreversible (en la obra que nos ocupa será la infinita peregrinación del grupo protagonista -Thévenot, los Sénéchal, Florence y Rafael-. Esta salida al descampado de una carretera no es una simple huida ni un repliegue evasivo, pues la lejanía que el espíritu guarda respecto al confort del interior es la de su negación e imposibilidad.

Ciertamente, el espíritu (conciencia) infeliz no es más que la desdicha misma de la burguesía, pero vuelta contra sí. Del mismo modo que el pobre no es más que la desventura de la normalidad, vivida como protesta.

En otras obras de Buñuel aparece el "templo-comedor-dormitorio" como ámbito donde puede advenir un sosiego significativo, reparador por alimenticio frente al ajetreo penitente de la carretera. La quietud de este remanso es tan evidentemente opuesta al atareamiento mecánico del protocolo social, que tiene algo de ominoso. "Les invitaría a compartir mi cena; lo que ocurre es que no tengo nada preparado". "Lo correcto, ponerse de pie para cortar el asado". Etcétera.

En *El matrimonio Arnolfini*, Van Eyck utiliza la representación de un espejo donde se refleja el rostro del pintor, localizado imaginariamente en el punto desde donde parte la mirada del espectador. En *Las Meninas* de Velázquez la subjetivación es alcanzada por un juego complejo de representaciones en el espejo y centrado de las miradas (personajes representados) (23).

Buñuel, tan ferviente admirador de la pintura española del XVI, nos identifica con la propia mirada de uno de los personajes que van en coche, satisfaciendo así las instancias voyeuristas de todo espectador por el mero hecho de serlo, para después abundar en la misma evocación y hacernos reparar en el marco de representación a través de Florence. En la película parece pegada al objetivo, entregada a la exploración como si buscara la cámara indiscreta. Junto a unos personajes (Acosta, los Thévenot) acechados, al fondo, por la enigmática criada. Como si estuviéramos delnate de *Las Meninas*, Buñuel nos está recordando, con bromas, el carácter voyeur.

Críticos como Cesarmán (1976) han dividido *El discreto encanto de la burguesía* en doce episodios al hilo de la ansiedad por comer y su consiguiente frustración. Para nosotros, las vertientes que van tomando las distintas mesas-ofrendas estructuran la representación como discurso cinematográfico recurrente. De una burguesía entregada a la reproducción infinita de un continente sin contenido, atrapada en sus propias redes. Los signos (la comida, el sexo, Dios...) consagrados a su apariencia ritualizada, y no sometidos a una ley profunda en significación. Pues, en realidad, no son nada. Su poder reside en figurar como signos de una metafísica de las apariencias.

El sentido que la gente da a sus actos es lo que los mata y los fatiga. Su última trampa es solicitar la autointerpretación diciendo: qué hago aquí?.

" ¿Qué hacemos?", dice Alice Sénechal interrumpiendo el acto amoroso. En otro lugar, sentado en la mesa, dice Henri: "Dios mío, qué estoy haciendo aquí?". En una fiesta, el señor embajador se expresa: "Creo que mi lugar no es este, ya te explicaré". La incertidumbre ante el sexo, el ejercicio de la libertad o del ser, parecen apoderarse de los personajes alrededor de una mesa.

Según una vertiente "gástrica", la comida (o su negación) es recurrente en la obra de Buñuel desde *Los olvidados*, y aparece junto a las metamorfosis de lo reprimido. Para Cesarmán, y desde un enfoque primitivo, simboliza a la madre. En *Tristana* encontramos ya unos personajes, que a través

de esta alegoría tan relacionada con la segregación gástrica, presienten que su máxima satisfacción se centra en comer (D. Lope aparecería identificado con el propio Luis Buñuel).

En *El discreto encanto de la burguesía*, el autor va más lejos, y realiza el cuestionamiento de la burguesía a través del paladar (los nombres extraños de su gastronomía, la comida siempre precedida de sopa), sus códigos sociales (los caballeros acercan la silla a las señoras y formalismos. Asimismo, se nos presenta la vivencia de unos símbolos sociales como marcadores de la conducta viciosa burguesa, cínicamente ofrecida como paraíso terrenal con los detalles de un anuncio publicitario cuyo eslogan fuera: Para sentirse sentado con la mesa puesta.

Desde una vertiente "carnal", la mesa es retirada ante la huida (presentida en el acto sexual interruptus) de los invitados para escapar a su destino como clase. Se hace gala, para ello, de todos los elementos de seducción (falda corta, tirantes y ligeros combinados con los irremediables tacones altos). Más adelante volveremos a ver una secuencia en la que se interrumpe una aproximación carnal, esta vez fuera del matrimonio.

A todo esto, sigue una mesa-camilla femenina en un café intranquilizador, en esta ocasión no por estar vacío sino por carecer de lo que da sentido a una cafetería, precisamente.

Recordemos, a propósito, la vertiente "teatral" de una "mesa-puesta" a los propios espectadores o el sentido que da Buñuel a la "mesa-bendecida" por el obispo de la Diócesis, Mons. Dufour, que a su vez presenta la dualidad demoníaca del asesino, formando parte de una presentación de la conocida pintura de Leonardo Da Vinci.

Convite quiere decir convenio: la burguesía tratada por Buñuel confunde su verdadera realidad con su proyección ideal de "mesa puesta", espacio aislado lleno de miseria moral. Pues la conciencia burguesa sobre sí misma está basada en el conocimiento de sus límites, en la seguridad de la propiedad privada o como barrera cultural estereotipada. Como propone Jean Baudrillard (1994), la era burguesa está consagrada a la naturaleza y a la producción: "...Promoción de la naturaleza psíquica del deseo, pues ésta persigue su advenimiento, precisamente, a través de todas las metamorfosis de lo reprimido".

Sentirse sentado en la butaca de un cine y contemplar una película que se rehace a cada segundo -al ser interpretable, no por lo que dice sino por lo que quisiera que dijeran de ella- es la profunda actualidad de El discreto encanto de la burguesía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- J. Baudrillard (1994): De la seducción. Barcelona, Planeta.
- L. Buñuel (1982): Mi último suspiro. Barcelona, Plaza y Janés.
- F. Cesarmán (1976): El ojo de Buñuel. Psicoanálisis desde una butaca. Barcelona, Anagrama.
- J. E. Cirlot (1988): Diccionario de Símbolos Barcelona, Labor.
- R. Clair (1974): Cine de ayer, cine de hoy. Las Palmas de Gran Canaria, Inventarios.
- M. Drouzy (1978): Luis Bunuel, architecte du r ve. Paris, L'Herminier.
- U. Eco (1992): Los límites de la interpretación. Barcelona, Lumen.
- E. Friedell (1954): en Sager (1981)
- A. García Berrio (1989): Teoría de la Literatura. La construcción del significado poético. Madrid, Cátedra.
- J. González Requena (1988): La televisión, espectáculo de la posmodernidad. Madrid, Cátedra.
- W. Iser (1987): El acto de leer. Madrid, Taurus.
- Y. Lotman (1988): Estructura del texto artístico. Madrid, Istmo.
- M. Oms (1985): Don Luis Bunuel. Les Editions du Cerf.
- P. Sager (1981): Nuevas formas de realismo. Madrid, Alianza.
- A. Sánchez Vidal (1991): Luis Buñuel. Madrid, Cátedra
- A. Sánchez Vidal (1991b): Luis Buñuel, obra cinematográfica. Madrid, Ed. J.C.
- J. Talens (1986): El ojo tachado. Lectura de "Un perro Andaluz". Madrid, Cátedra.
- J. Talens et al. (1988): Elementos para una semiótica del texto artístico. Madrid, Cátedra.
- J. Urrutia (1992): Literatura y comunicación. Madrid, Espasa-Calpe.

Notas

1 En ese sentido, habría que tener cuidado con lo que definimos como "realidad". Cfr., para su carácter cultural, y por lo explícito, la que maneja Urrutia (1992).

2 Posteriormente a que la idea sobre esta correspondencia transtextual surgiera durante el visionado

que realizamos de la película, encontramos idéntica ocurrencia en el texto de Sánchez Vidal (1991b).

3 Lo que no quiere decir necesariamente "irreal".

4 Probablemente resultará ocioso detallar los motivos que pueden hacer pensar en la proximidad entre las propuestas del filme y de la obra de teatro.

5 Lo cual concuerda con las propuestas de Eco en *Obra Abierta* y en *Los límites de la interpretación*, así como con las propuestas de Charles Sanders Peirce.

6 Esta perspectiva se compadece en buena parte con el concepto iseriano de hueco (Iser 1987), eso sí, con el permiso de don Antonio García Berrio (1989).

7 "Estábamos buscando un pretexto para una acción repetitiva, cuando Silbermann nos contó lo que acababa de ocurrirle. Invitó a varias personas a cenar en su casa, olvidó hablar de ello a su mujer y olvidó que ese mismo martes tenía una cena fuera de casa. Los invitados llegaron hacia las nueve, cargados de flores. Silbermann no estaba. Encontraron a su mujer en bata, ignorante de todo, cenada ya y disponiéndose a dormir" (Sánchez Vidal 1991b)

8 Sólo se hará después, cuando ya resulte "quemado", y para procurar un tranquilizante respiro en el horizonte de expectativa del espectador, -honorabilidad y racionalidad de los personajes- que el propio desarrollo de aquella secuencia se encargará de romper.

9 Al menos, así lo explica Jenaro Talens (1986)

10 No sería esta una interpretación de la "invitación al crimen" que suponía la película para Buñuel?

11 La última tras el sueño final, rompiendo la tranquilizante frase "solamente era un sueño", que parece adivinar el autor a todos los espectadores.

12 Para reflexionar sobre lo artificial de las marcas tan "naturales" de final, Cfr. Lotman (1988) y sus reflexiones sobre el final de Eugenio Oneguin.

13 Al menos, es ese uno de los principios estéticos para Lotman (1988).

14 "Creo que mi lugar no es este", se dirá. Más adelante veremos otras implicaciones de esta frase.

15 Ya sea hacia lo nuevo o al reencuentro con las raíces, vid. Cirlot (1988).

16 Así como en muchos espectáculos se trata de incorporar la destrucción del espacio de fricción escena-sala por medio de la introducción de actores entre el público (Así, el reciente espectáculo de *La Fura dels Baus*), Lorenzo Barba realizó el experimento de crear un falso escenario consistente en un solo marco que separaba dos salas. Al hacerse la penumbra y levantarse el telón, ambos públicos pensaron encontrarse ante un espejo y fueron mutuamente espectáculo y espectadores. En *Antropología della comunicazione audiovisuale*, de Massimo Canevacci.

17 Tampoco deberíamos dejar de lado la ilógica actitud ante el obispo. Sus futuros patronos crearán su identidad solamente cuando aparezca con traje eclesiástico (es curioso que tan moderno obispo no lleve clergyman) y no cuando aparece con ropas de jardinero... siendo igual de fácil disfrazarse de obispo.

18 Nótese, en este sentido, cómo las clases populares han heredado esta costumbre de traerse algún pequeño regalo al hacerse una visita, pero que necesitan aparentar un cierto enojo como parte del ritual de agradecimiento. Un mecanismo de adaptación para lo inconsecuente de la compra del agasajo.

19 En este sentido, cfr. Sánchez Vidal (1991).

20 Dentro de la lógica culturalmente establecida, desde luego.

21 Tan perversa doctrina, que ha calado en la estética de todas las clases sociales, se hace patente en la ontología de la recepción del mensaje televisivo, como demostrará, entre otros autores, González Requena (1988).

22 Fenómeno este cuyas claves preocuparon tanto a Freud.

23 Para más detalles, vid. *Las palabras y las cosas*, págs. 19-31, de Foucault.

De la ética del discurso al discurso de la educación

Eduardo S. Vila Merino

Universidad de Málaga

Desde el punto de vista etimológico, si consultamos un diccionario de griego clásico nos encontramos con dos términos muy parecidos al buscar la palabra Ética: êthos, disposiciones morales, y éthos, costumbre. Parece, a primera vista, que el primero alude a los valores con respecto a los cuales el segundo plasma las costumbres. El latín no nos aporta mucho más: mores significa a la vez costumbres y principios. Hasta recurriendo a Aristóteles, en su Magna moralia, éste nos señala la relación entre ética y moral, pero no su coincidencia.

En este punto, creo necesario empezar entonces a aclarar aspectos y para ello voy a servirme de Humberto Maturana. Nos dice el chileno que la preocupación ética como preocupación por las consecuencias que nuestras acciones tienen sobre otro, es un fenómeno que tiene que ver con la aceptación del otro, por lo que dicha preocupación ética nunca se extiende más allá del dominio social donde surge. (Maturana, 1994) Siguiendo esta línea de pensamiento considero que el carácter social, dependiente de las emociones, es el que define a la ética desde un dominio social concretado por la aceptación recíproca del otro o de la otra desde su alteridad. Pero claro, en esto tendríamos a su vez que diferenciar dos dimensiones: la de la reflexión teórica y la aplicación cotidiana de dicha reflexión, lo cual, a mi juicio, supone la más clara diferenciación entre ética y moral.

Esa vertiente social que estamos otorgándole a la ética y esa realidad individual de la moral me recuerda también lo que tan bien anticipara Vigotsky (2000) al comentar cómo llegamos al conocimiento primero desde una dimensión interpsicológica para después pasar eso a una dimensión intrapsicológica. Pero, además, este principio vigotskiano nos servirá para disertar sobre el tema de los fines y los medios. Partiendo de la cita anterior de Maturana, entiendo que toda práctica social debe tener presente en todo momento las consecuencias de su acción, tanto en el planteamiento que le da origen como en la necesaria reflexión continua que el proceso de concreción de ese planteamiento debe tener como inherente al mismo.

Como decía, no hay que olvidar que la ética surge de nuestra preocupación por las consecuencias de nuestras acciones sobre los demás dentro de un marco intercultural (sólo se puede hablar de educación si ésta es intercultural) donde las propias culturas deben ser vistas como redes de conversaciones, modos de vivir en el entrelazamiento del 'lenguajear' y emocionar, puesto que el ser cultural implica el vivir en una tal red de conversaciones. (Maturana, 1994) Pues bien, esas redes, precisamente por su naturaleza social, están impregnadas de valores que deberán ser configurados intersubjetivamente y aceptados de manera universal por los actores sociales para ser legítimos, en función de su interés por el bien común, sin ningún tipo de exclusiones.

Sin embargo, lo que voy a plantear a continuación pretende constituir una reflexión más profunda (si bien no desvinculada, a mí juicio, de la concepción maturaniana), en torno a la ética, enmarcada dentro del enfoque comunicativo desarrollado por Jürgen Habermas a lo largo de su extensa obra, así como por Karl Otto Apel: me refiero a lo que se ha denominado Ética del Discurso y sus implicaciones, primero en un nivel de definición, sociohistórico y normativo; en segundo lugar desde un punto de vista político, hacia la construcción de formas de democracia radical; y por último en cuanto a las implicaciones de esto mismo en el terreno educación.

LA ÉTICA DEL DISCURSO COMO ÉTICA DE LA INCLUSIÓN

La ética discursiva desarrollada principalmente por los dos autores antes mencionados, y que tiene su referente más claro en la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1987), considera que la ética no ha de ofrecer contenidos, sino desentrañar condiciones de racionalidad, es decir, debe preocuparse más por el discurso práctico que por el teórico, estar definida por cuestiones procedimentales y normativas antes que propositivas o punitivas.

Apel (1991, p.147) manifiesta que él prefiere hablar de una ética discursiva porque esta denominación remite al discurso argumentativo como medio de fundamentación concreta de las normas consensuales y a la circunstancia de que el mismo contiene también el a priori racional de fundamentación para el principio de la ética.

Esto significa que debe ser la cooperación solidaria la base normativa de una ética de la corresponsabilidad derivada de lo anterior y que serviría como fundamento o justificación de las

normas jurídicas y morales a partir de la generación de discursos argumentativos. Todo ello partiendo del siguiente presupuesto:

"Todos los seres capaces de comunicación lingüística deben ser reconocidos como personas, puesto que en todas sus acciones y expresiones son interlocutores virtuales, y la justificación ilimitada del pensamiento no puede renunciar a ningún interlocutor y a ninguna de sus aportaciones virtuales a la discusión." (Apel, 1985, p.380)

Desde aquí la ética formal de Kant es un referente a partir de su "imperativo categórico", que Habermas reformula de la siguiente manera:

"En lugar de proponer a todos los demás como válidas una máxima que quiero que opere como ley universal, tengo que presentarla a la consideración de los otros a fin de comprobar discursivamente su aspiración de universalidad. El peso se traslada, pues, desde aquello que cada uno puede querer sin contradicción alguna como ley general, a lo que todos de común acuerdo quieren reconocer como norma universal." (Habermas, 1991, p.88)

Desde ahí esa nueva concepción emergente del "imperativo categórico" kantiano éste se convierte en un principio mediador que posibilita el consenso desde la exclusión que conlleva de aquellas normas que no expresan una voluntad general, lo que lo convierte en un principio que busca la generalización de formas de acción e intereses guiadas por el prerrequisito del bien común. En este sentido, Apel señala que cuando buscamos argumentaciones tenemos siempre, como finalidad del discurso, la capacidad de consensuar todas las decisiones derivadas del acto comunicativo, de lo que se deduce que el principio fundamental de la ética discursiva es que "una norma únicamente puede aspirar a tener validez cuando todas las personas a las que afecta consiguen ponerse de acuerdo en cuanto participantes de un discurso práctico (o pueden ponerse de acuerdo) en que dicha norma es válida." (Habermas, 1991, p.117)

Desde ahí Habermas define otro principio, el de Universalidad, como norma de argumentación que posibilita el acuerdo en los discursos con igual consideración para todos los participantes, proponiéndolo como principio puente para llegar a una ética discursiva desde proposiciones de acciones comunicativas y no monológicas, ya que este principio requiere de un esfuerzo cooperativo y de que las argumentaciones morales tengan como una función consensuadora como expresión de una voluntad conjunta real. Como comenta Habermas (1991, p.88): "Únicamente un proceso de entendimiento intersubjetivo puede conducir a un acuerdo que sea de carácter reflexivo: sólo entonces, pueden saber los participantes que se han convencido conjuntamente de algo."

A lo cual añade Apel:

"El postulado de la formación de consenso de la ética discursiva tiene una solución procedimental que, por decirlo así, tiene su lugar entre el comunitarismo-colectivismo y el autonomismo monológico de la conciencia. La autonomía de la conciencia del individuo entiende su autonomía desde un principio ?en el sentido del paradigma de intersubjetividad o reciprocidad- como correspondencia posible y planteada para el consenso definitivo de una comunidad ideal de comunicación." (Apel, 1991, p.162)

En definitiva, lo que esto conlleva es que sólo aquellas normas de acción que incorporen intereses susceptibles de universalización tengan relación con la idea de justicia, teniendo en cuenta, a su vez, que ese principio de universalización se encuentra implícito en los presupuestos de cualquier argumentación, pues este tipo de discurso genera estructuras contrarias a la desigualdad y la represión, fomentando la simetría en las situaciones comunicativas. Por lo tanto, "toda persona que participa en los presupuestos comunicativos generales y necesarios del discurso argumentativo, y que sabe el significado que tiene justificar una norma de acción, tiene que dar por buena implícitamente la validez del postulado de universalidad." (Habermas, 1991, p.110)

Siguiendo esta línea argumentativa, podemos decir con Habermas (1991, p.121), por tanto, que la fundamentación de la ética discursiva exige:

- 1.la presencia de un principio generalizador que actúe como regla de argumentación;
- 2.la identificación de presupuestos de la argumentación en general inevitables y de contenido normativo;
- 3.la representación explícita de este contenido normativo (reglas del discurso);
- 4.la prueba de que se da una relación de implicaciones materiales, ente c) y a), en relación con la idea de la justificación de normas.

Por lo tanto, la ética del discurso se basa en un procedimiento de comprobación discursiva de las pretensiones normativas de validez (discurso práctico), sin olvidar que los valores culturales conllevan por sí mismos una pretensión de validez intersubjetiva.

"El intento de fundamentar la ética en la forma de una lógica de la argumentación moral, únicamente tiene perspectivas de éxito cuando podemos identificar una pretensión de validez especial, unida a los mandatos y normas y podemos hacerlo en la esfera en la que surgen los dilemas morales (...) Si no se manifiestan aquí las pretensiones de validez en plural, esto es, en las relaciones de la acción comunicativa, antes de toda reflexión, está claro que no cabe

esperar una diferenciación entre la verdad y la rectitud normativa, en el plano de la argumentación." (Habermas, 1991, p.77)

Desde esta perspectiva, Apel aclara cuál debe ser la finalidad de la ética del discurso:

"Con la comprensión de la diferencia entre la situación condicionada históricamente de la comunidad real de comunicación y la situación ideal, anticipada ya siempre contrafácticamente, en la que se darían las condiciones de aplicación de la ética discursiva ? comprensión inevitable en el plano filosófico del discurso- se ha reconocido también, en mi opinión, que se está obligado a colaborar en la supresión aproximativa y a largo plazo de la diferencia." (Apel, 1991, p.183)

Lo cual conlleva, en primera y última instancia, que la ética discursiva no puede partir de una visión abstracta, ahistórica, de la eticidad, sin que ello tampoco le impida proporcionar una fundamentación última del principio ético de universalización, y, al mismo tiempo, sin olvidar que es desde la propia ética discursiva, cuyas acciones deben ajustarse también a los condicionantes contextuales, desde donde se derivan los postulados de una ética de la responsabilidad (en la que se valoran las consecuencias de las acciones) y de una ética política (en la que se ven las dificultades lógicas de una praxis orientada a la emancipación).

ÉTICA DISCURSIVA, POLÍTICA Y CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

Como originaria y deudora en muchos sentidos de la Teoría Crítica de corte neomarxista iniciada por los miembros principales de la denominada Escuela de Frankfurt y continuada por Habermas, entre otros, la ética del discurso se inscribe dentro del proyecto de (re)construcción de la Modernidad a través de su interrelación con la Teoría de la Acción Comunicativa como teoría crítica de la sociedad, lo que inevitablemente hace que su vinculación con un modelo político concreto o las posibilidades que abre normativa y prácticamente para la convivencia democrática hayan sido objeto de múltiples debates. Con respecto a lo primero hay que decir que ni Habermas ni Apel han hablado en ningún momento de modelos políticos en el sentido clásico y, además, han definido siempre el propósito de las acciones comunicativas (Habermas) y la construcción de comunidades comunicativas (Apel) desde una posición procedimental y no reducida a fines de poder. Con respecto a lo segundo, vamos a ver las palabras de Apel:

"La democracia, como aproximación a esta exigencia ideal, es, por tanto, algo más que un conjunto de procedimientos neutrales, a cuyo seguimiento nos decidimos en virtud de

motivos pragmáticos; ella misma tiene su fundamentación ético-normativa en la ética de la comunidad ideal de comunicación, que ya siempre hemos aceptado al argumentar." (Apel, cit. Cortina, 1993)

Esa concepción de comunidades de comunicación lleva inherente el principio activo de participación implícito en la convivencia democrática y la relación, dialécticamente construida, entre subjetividad e intersubjetividad. Pero, como manifiesta Adela Cortina (1993), aunque el principio de la ética discursiva sea una transposición del principio de legitimación política que se expresa en la idea de contrato social, no puede ser aplicado directamente a la política en las sociedades complejas, que han sufrido un proceso de transformación en el ámbito de la racionalidad práctica.

Esto es así, siguiendo a Apel, porque una ética de la responsabilidad no puede exigir una aplicación inmediata de su principio ético (aunque se entienda como un principio de acción), puesto que ésta exige a su vez el tener en cuenta las consecuencias y los contextos, para evitar de esta manera el dogmatismo en dicha aplicación. En cuanto a Habermas, ha sido más categórico y minucioso en los análisis y simplemente no habla de una posible aplicación del principio de la ética discursiva a la política, ni normativa ni instrumentalmente, porque considera que ésta debe ocuparse sólo de su fundamentación y no de su aplicación. (Cortina, 1993) Tarea para la que resulta fundamental el concepto de intersubjetividad, encarnado tanto en la deliberación de los asuntos públicos en la sociedad civil como en un nivel institucional. Así, desde esta óptica, la ética discursiva desde el ámbito político conllevaría una significación moral con pretensiones de universalización a partir de permitir la democratización de los discursos públicos y su transformación, de esta forma, en discursos no excluyentes que incidan en las políticas concretas que generen las sociedades.

Esta concepción de ética discursiva, que parte también de una génesis social, justifica el contenido de una moral de respeto igualitario y responsabilidad solidaria para con todos. Como comenta Habermas:

"Del hecho de que las personas únicamente lleguen a convertirse en individuos por la vía de la socialización se deduce que la consideración moral vale tanto para el individuo insustituible como para el miembro, esto es, une la justicia con la solidaridad. El trato igual es el trato que se dan los desiguales que a la vez son conscientes de su copertenencia. El punto de vista de que las personas como tales son iguales a todas las demás nose puede hacer

valer a costa del otro punto de vista según el cual como individuos son al tiempo absolutamente distintos de todos los demás. El respeto recíproco e igual para todos exigido por el universalismo sensible a las diferencias quiere una inclusión no niveladora y no confiscadora del otro en su alteridad." (Habermas, 1999, p.72)

Por lo que de ahí deducimos que la autonomía de cada individuo no puede entenderse si no es a través de la solidaridad, y que, a su vez, la igualdad sólo puede emerger desde el reconocimiento del otro tal y como es, a partir de la base de acciones comunicativas que, por definición, tienen como propósito el entendimiento común.

Desde estas premisas es desde donde Habermas construye el concepto de una política deliberativa sustentada en la ética del discurso para la construcción de formas de democracia radical mediante la racionalización de las condiciones comunicativas de los procesos políticos de modo deliberativo.

"El concepto de una política deliberativa sólo cobra una referencia empírica cuando tenemos en cuenta la pluralidad de formas de comunicación en las que se configura una voluntad común, a saber, no sólo por medio de la autocomprensión ética, sino también mediante acuerdos de intereses y compromisos, mediante la elección racional de medios en relación a un fin, las fundamentaciones morales y la comprobación de lo coherente jurídicamente." (Habermas, 1999, p.239)

De ahí que debemos entender la democracia como un sistema de convivencia artificial generado conscientemente, que puede existir solamente a través de las acciones propositivas que le dan origen como una coinspiración en una comunidad humana. (Maturana, 1997) Y eso implica, por definición, la eliminación de toda forma de coacción en la convivencia democrática. En este sentido, agrega el propio Habermas:

"Este procedimiento democrático genera una interna conexión entre negociaciones, discursos de autocomprensión y discursos referentes a la justicia, y cimenta la presunción de que bajo tales condiciones se alcanzan resultados racionales o equitativos. Con ello, la razón práctica se repliega desde la noción de los derechos universales del ser humano o desde la eticidad concreta de una comunidad determinada a aquellas reglas del discurso y formas de la argumentación que toman su contenido normativo de la base de validez de la acción orientada hacia el entendimiento, y, en definitiva, de la estructura de la comunicación lingüística." (Habermas, 1999, p.240)

Esto, por último, nos debe llevar a que, a través de los derechos humanos, sepamos construir nuevas

formas de institucionalización de las prácticas ciudadanas dentro de un marco que permita el uso público de las libertades, exento de coacciones que deslegitimen por definición esos propios derechos que posibilitan la praxis para la emancipación de las personas.

ÉTICA DISCURSIVA Y EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

Para que una democracia sea educativa es imprescindible que la educación sea democrática. Y en sentido inverso, para que se dé una educación democrática es necesaria una democracia que sea educativa. Esta interrelación dialéctica no es, sin embargo, simétrica en su reciprocidad, puesto que todo proceso democrático tiene un componente educativo inherente a sus valores, virtudes y aspiraciones, pero al mismo tiempo a ser demócratas se aprende viviendo en democracia a través de principios procedimentales éticos como los que nos proporciona la ética del discurso. De ahí el papel fundamental de los procesos educativos en la formación y desarrollo de la democracia y para el ejercicio de una ciudadanía activa.

"La educación en la democracia es una tarea encaminada al desarrollo de una personalidad que hace del diálogo, la confrontación de ideas y la participación los elementos de su proceso formativo permanente. (...) Educar para/en la democracia, considerada esta última como el mejor método para resolver las tensiones y conflictos que se dan en la sociedad en el ámbito individual, nacional y global, se asienta sobre la idea de una ciudadanía que participa en la construcción cultural y moral y en el sostenimiento de la democracia misma. En este sentido, la democracia no es algo alejado de las personas, no es una instancia meramente formal e institucional, sino un estilo de vida legitimado por una norma basada en el diálogo, la comunicación y el consenso." (TUVILLA, 1998, p.113)

Desde esta óptica, el proceso educativo sólo puede considerarse como un medio para el desarrollo autónomo y crítico de las personas, un desarrollo que interroge y cuestione el mundo que nos rodea, los valores culturales socializados en nuestro entorno y los modos de sentir, pensar y actuar que se derivan de todo ello. Por eso hablamos de un proceso de (re)construcción personal y colectiva a través de una concepción dinámica y transformadora de la ética y la cultura.

Otra consecuencia de esta visión discursiva debe ser, por consiguiente, el priorizar el papel protagonista de las personas en su educación, entendida como un derecho humano absolutamente imprescindible e irrenunciable, y la presencia como criterios configuradores del quehacer en las

instituciones educativas de procedimientos dialógicos e inclusivos. Se trata no sólo de una necesidad de participación, sino de dar la palabra a todos los actores sociales con el referente continuo de crear formas de racionalidad enfocadas hacia el entendimiento como respuesta a una realidad social impregnada de vejaciones pseudodemocráticas e intereses privados economicistas que se priorizan a los humanos y educativos. Interesantes en este sentido resultan las propuestas de GUTTMAN:

"Una educación democrática debería presentar a los estudiantes diversas perspectivas y equiparlos para deliberar como ciudadanos igualitarios acerca de por qué y cuándo resulta justificable acordar el desacuerdo sobre una cuestión (como el culto religioso) y cuándo es moralmente necesario decidir colectivamente acerca de una política individual sustantiva (como la no discriminación sexual y racial). Las decisiones acerca de tolerar la diversidad religiosa pero no la discriminación racial o sexual se deben realizar colectivamente, por su propia naturaleza, ya sea a nivel estatutario o constitucional. La reciprocidad exige que estas decisiones se justifiquen en público, en la medida de lo posible, a las personas que se vean obligadas por ellas." (GUTTMAN, 2001, p.376)

Partiendo de aquí debe quedarnos claro que la educación democrática es un proceso que emana de un ideal a la vez ético, político y educativo. Y ello es así en la medida en que permite el desarrollo de políticas culturales emancipatorias a la vez que abogan por la horizontalidad en la toma de decisiones desde principios discursivos donde todas las voces tengan su espacio y todas las personas sean actores dentro de los procesos normativos y sustantivos del quehacer educativo, ya sea dentro o fuera del ámbito institucional.

Por consiguiente, en este contexto debe ser absolutamente necesario el profundizar en las instituciones educativas y sus dimensiones curriculares y organizativas para acabar aterrizando en el contexto aula como expresión última e ineludible del mundo de la ética discursiva y la democracia en la praxis social y educativa. De esta manera, considero que el análisis en la escuela de los principios de igualdad desde la diferencia y libertad para la inclusión que hace suyos los planteamientos emergentes de la ética del discursivo, se tiene que dar desde estas cuatro dimensiones:

- Una educación común para la convivencia de las personas desde la riqueza de su heterogeneidad y el desarrollo de iniciativas transformadoras a nivel educativo y social.
- Un curriculum común para desarrollar conocimientos, actitudes y procedimientos plurales,

dialógicos y coherentes con los valores democráticos.

- Una organización común para fomentar métodos y estrategias didácticas diversas, siempre desde los principios del aprendizaje cooperativo y en función de todos los miembros de la comunidad educativa y sus contextos de desarrollo.
- Un espacio educativo común para educar a ciudadanos y ciudadanas críticas y demócratas.

En definitiva, se trata de hacer una apuesta coherente y constante por ética y el mundo de los valores, donde el componente crítico hacia las injusticias se complete y se haga verdaderamente revolucionario desde las propuestas de mejora que debe conllevar el mismo, pues lo contrario puede ser postmodernamente peligroso. Y ello tanto desde una perspectiva micropolítica, desde los contextos inmediatos de acción e influencia de las personas, colectivos e instituciones democráticas, como desde una perspectiva macropolítica, comprometiendo los procesos éticos y educativos con el fomento de un extenso debate público en el que las propuestas y políticas educativas puedan ser probadas a través del diálogo crítico y en el cual todos puedan participar.

Por último, sintetizando algunas de las ideas aquí expuestas sobre la democracia, recurrimos a las palabras de BILBENY:

La educación democrática enseña a escuchar. "Oír" es difícil en nuestra sociedad del ruido. "Escuchar" lo es más todavía. Y, sin embargo, de la actitud de escucha de la voz y las razones del otro y de las nuestras, en la intimidad de nuestra conciencia- depende la suerte de la democracia en todos sus aspectos básicos: como un "instrumento" y unos "valores", un "proceso" en el tiempo y un "compromiso" personal a cada momento. (BILBENY, 1999, p.141)

Al fin y al cabo, las estrategias y herramientas que nos ofrece la puesta en práctica de la ética discursiva en el mundo de la educación lo que nos ofrece es precisamente eso: un aprender recíproco a escuchar y plantear el derecho a ser escuchado, confrontando ideas en un plano de entendimiento tendente a hacer del consenso sobre argumentos un principio inexcusable en condiciones de igualdad y libertad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

APEL, K.O. (1985): La transformación de la filosofía. Taurus, Madrid.

APEL, K.O. (1991): Teoría de la verdad y ética del discurso. Paidós, Barcelona.

- BILBENY, N. (1999): Democracia para la diversidad>. Ariel, Barcelona.
- CORTINA, A. (1993): Ética aplicada y democracia radical. Tecnos, Madrid.
- GUTTMAN, A. (2001): La educación democrática. Una teoría política de la educación. Paidós, Barcelona.
- HABERMAS, J. (1987): Teoría de la acción comunicativa. Taurus, Madrid.
- HABERMAS, J. (1991): Conciencia moral y acción comunicativa. Península, Barcelona.
- HABERMAS, J. (1999): La inclusión del otro. Paidós, Barcelona.
- MATURANA H. (1994): El sentido de lo humano. Dolmen, Santiago de Chile.
- MATURANA, H. (1997): Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago de Chile.
- TUVILLA, J. (1998): Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global. Desclée de Brouwer, Bilbao.
- VIGOTSKY, L. S. (2000): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica.

Semiótica y relación pedagógica: hacia la cualificación de la práctica docente

Erasto Antonio Espino Barahona

Universidad de La Sabana (Colombia)

Universidad de Santa María La Antigua (Panamá)

La Educación ha vuelto a aparecer -al menos desde la década pasada- como tema de agenda pública de los Estados y de los Organismos Internacionales. Se habla así de: educación para todos, de reforma educativa nacional y regional, de la calidad de la educación, de una educación para toda la vida, etc.(1) Esta presencia del tema educativo a nivel mundial, regional y local, deja -a nuestro parecer- sin responder operativamente algunas preguntas fundamentales. Interrogantes que tienen que ver con los fines y con los actores principales del hecho educativo, a saber:

- 1) La relación entre maestros y estudiantes
- 2) El concepto de cultura en la escuela

En efecto, ¿no se ha soslayado en mucho del discurso y reflexión educativa actual, el rol de la relación pedagógica en el aprendizaje y en los (necesarios) procesos de cualificación que hoy se exigen de la educación? Si éste es el caso, y es la posición del que escribe estas páginas- ¿a dónde acudir para reorientar y renovar la praxis educativa en vista de las necesidades formativas e intersubjetivas del tejido social? ¿Puede el paradigma semiótico proporcionarnos pistas para que -desde una renovada relación pedagógica- se dé una reelaboración creativa de la tradición cultural?

A continuación, y para explorar respuestas a estos interrogantes presentaré algunos fundamentos de la relación pedagógica (pedagogía de las ciencias del espíritu) y de la semiótica, al tiempo que enunciaremos una reflexión sobre su necesidad en la práctica educativa.

La pedagogía de las ciencias del espíritu

Uno de los postulados de la 'pedagogía de las ciencias del espíritu' es el valor dado a la relación que existe entre el profesor y el alumno. La pedagogía de las ciencias del espíritu es, de hecho, una teoría de la educación cuyo 'punto nodal' es la relación pedagógica. Esto es, una teoría desarrollada

a partir de de la relación personal que se estructura en el encuentro del educador y el educando (Wulf, 1998, p. 55).

Una teoría tal no puede no dar una importancia ética fundamental a los sujetos que fundan dicha relación. Maestros y alumnos aparecen imbricados en una relación (pedagógica) que debe entenderse como una red de vínculos morales-de relaciones con cierta permanencia y ordenada a fines- donde el estudiante es visto como "un ser en devenir?", al cual debe tutelársele su derecho al desarrollo y a la autodeterminación. Éste es el telos de la educación según la pedagogía de las ciencias del espíritu: el de un educador que no elude la aceptación de una responsabilidad pedagógica para los jóvenes que permita salvaguardar sus intereses (Cf., ídem).

Ante esta consideración de la relación maestro-alumno, es necesario preguntarse si nuestras prácticas de aula son un rutinario ejercicio profesional o si de verdad constituyen una apuesta responsable por el devenir del otro, ese otro llamado alumno que la familia y la sociedad nos ha confiado. ¿Somos capaces de generar rutinas, diálogos y encuentros basados en la "confianza" (2) con nuestros estudiantes?

Frente a la propuesta de Nohl, cuando afirma que:

La relación con el niño [v.gr. estudiante] es siempre doble: de amor por él en su realidad y de amor por su fin, el ideal del niño, los dos no están pues separados, sino unidos: hacer un niño a partir de aquello que es formable en él, atizar en él la vida superior, llevarlo a actuaciones que estén ligadas a ello, no por la actuación misma, sino porque la vida del hombre se realiza en ella (ídem).

¿No será necesaria una revisión de vida en cuanto docentes (como sugieren las pedagogías de inspiración cristiana)? ¿Rige ese amor? del que habla Nohl, mi decir y mi quehacer de maestro? ¿Es éste evidente en la imagen de maestro que perciben mis alumnos?

Éstas y otras interrogantes se desprenden de la propuesta de relación pedagógica tal como la entiende la pedagogía de las ciencias del espíritu. La misma constituye una pista valiosa para la enseñanza/aprendizaje de los llamados pilares de la educación? tales como el aprender a vivir juntos y el aprender a ser. Quizás a alguno no le suene muy académico, pero re-aprender e interiorizar los valores del amor y de la confianza puede resultar de extrema eficacia para la clarificación y

renovación del panorama educativo.

Semiótica, cultura y prácticas docentes

Afianzar en nosotros la mirada semiótica (3) sobre la cultura escolar puede constituir un modo concreto de reinsertar vectores axiológicos fundamentales en el ejercicio docente. De hecho, quien dice semiótica dice diálogo, intercambio, relación, construcción colectiva de las simbologías sociales, etc., pero planteemos algunos ejemplos:

- ¿Nos preocupamos en conocer cuáles son los códigos y procesos simbólicos que imperan entre nuestros alumnos?
- ¿Consideramos a nuestros estudiantes como meros receptores del conocimiento o, en cambio, como interlocutores productores de sentido?
- ¿Nuestras propuestas didácticas permiten el intercambio y la dialogicidad de los signos? O por el contrario, ¿son una suerte de ?imperialismo semiológico? donde solo valen nuestros ? objetos, prácticas, discursos e imaginarios?? (4)
- ¿Investigamos etnográficamente las diversas construcciones simbólicas que se despliegan dentro y fuera del medio escolar, de manera que nuestra labor educativa sea una tarea contextualizada y fecunda?

¿Consideramos la cultura y por intrapolación, el saber- un ente estanco, ya dado, y por tanto, simplemente transmisible (siempre he enseñado así) o, como bien apunta Ávila Penagos (2001), entendemos la cultura como una inmensa red de significados, como un inmenso texto, abierto a las posibilidades de nuevas resignificaciones e interpretaciones a partir del trabajo reflexivo y crítico que hace la práctica educativa con las nuevas generaciones (p. 32).

En la deseable y necesaria humanización de la sociedad y del planeta no hay recetas infalibles. Lo cierto es que desde las más diversas latitudes y contextos disciplinarios se apuesta cada vez más por el diálogo, el consenso y la comprensión mutua como caminos que deben transitarse si queremos un futuro a medida del hombre y de la mujer. Estos caminos encuentran, inexorablemente, en la Educación una herramienta poderosa (5). Aquí he esbozado dos pistas una visión semiótica de la cultura y una renovada relación pedagógica- que pueden favorecer y hacen factible dichos caminos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ávila Penagos, Rafael. La cultura. Modos de comprensión e investigación. Bogotá: Antrophos Editores, 2001.

AA.VV. Informe a la UNESCO sobre la Educación para el Siglo XXI ? La Educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, 1996.

Vásquez Rodríguez, Fernando. La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación. Bogotá: Facultad de Educación (PUJ), 2002.

Wulf, Cristoph. Introducción a la ciencia de la educación. Asonen: Medellín, 1998.

NOTAS

(1) Tomemos como ejemplo documentos o eventos educativos como el ?Informa Delors? (1986) y el Foro Mundial de Dakar ?Educación para Todos? (UNESCO, 2000) ambos de alcance mundial y, experiencias como el Plan Decenal de Educación (MEN, Colombia) y Diálogo por la Transformación Integral del Sistema Educativo Nacional (Panamá, PNUD, 2002).

(2) ?El concepto de ?relación pedagógica? implica la confianza entre el adulto y joven. Ésta es una condición importante del proceso educativo. En el proceso de interacción y de comunicación, es necesario un clima positivo, como lo señala la psicología social y la teoría de la comunicación? (Wulf, p. 57).

(3) ?Una primera razón por la cual estudiamos semiótica es la de aprender a reconocer no sólo nuestro ser sino, además, la vida de los otros. En últimas, a tomar una distancia comprensiva de nuestro acontecer. Otro motivo es el de desarrollar cierto olfato, cierta perspicacia ante las pistas que brinda cualquier entidad de la vida cotidiana. Si se tratara de ser más precisos diríamos, de despertar alguna sensibilidad ante los eventos o los fenómenos de la vida social? (Vásquez, 2002, pp. 51-52).

(4) Vásquez Rodríguez sintetiza en estos cuatro elementos los componentes de esa "telaraña semiológica" que constituye la cultura (2002, p. 27).

(5) En la "La educación o la utopía necesaria", Jacques Delors señala que: "Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. La Comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y la sociedades, no como un remedio milagroso "el "Ábrete Sésamo" de un mundo que ha llegado a la realización de todos estos ideales- sino como un vía, ciertamente más que otras, al servicio de un desarrollo más armonioso, más genuino, para hacer retrocede la pobreza, la exclusión, las guerras, etc." (UNESCO, 1996, pág. 14).

Del estatuto actual del conocimiento y el rol del educador.

Variaciones desde un tema de Drucker.

Erasto Antonio Espino Barahona

Universidad de La Sabana (Colombia)

Universidad de Santa María La Antigua (Panamá)

En 1993, Peter F. Drucker -esa suerte de gurú de la inteligencia empresarial norteamericana- publicó *La sociedad postcapitalista*. El ensayo ampliamente difundido expone -dentro de la más clara tradición que el género comporta- sus ideas y reflexiones sobre el estado de la sociedad, el Estado y el conocimiento en el mundo finisecular de apenas una década.

Las consideraciones que siguen toman como punto de partida el pensamiento de Drucker y tienen el objetivo de encontrar e hilar discursivamente, algunas pistas sobre el quehacer y el deber ser del educador dentro de la actual "sociedad de conocimiento" (Cfr. pp. 21-53).

No es éste el lugar para hacer una radiografía textual de lo escrito por Drucker. Sin embargo, me parece pertinente para los fines de esta comunicación, partir no de la estructura del texto de Drucker, sino de algunas de sus ideas- fuerzas, así como han sido literalmente cifradas por el autor.

La difusión del conocimiento, hoy: veloz y global.

Drucker destaca cómo en el lapso "de 150 años, de 1750 a 1900, el capitalismo y la tecnología conquistaron el globo y crearon una civilización mundial" (p. 21). En otras palabras, ya en menos de los dos primeros siglos de la Edad Contemporánea, los imaginarios y las prácticas propias del modo de producción capitalista se habían impuesto como *modus operandi* y como *forma mentis* de la mayoría de las sociedades del globo (y en especial, de aquellas occidentales).

El uso de la tecnología y la presencia de elementos capitalistas en la economía no era nueva, pues puede rastrearse su existencia ya en otras épocas históricas (piénsese, por ejemplo, en los gremios de artesanos medievales). Lo novedoso -y es lo que da razón de este 'éxito' del tecno/capitalismo- estriba en "la velocidad de la difusión [del mismo] y el alcance global a través de culturas, clases y geografía". La clave de todo el proceso la señala también Drucker cuando dice:

Esta transformación fue impulsada por un cambio radical en el significado del conocimiento. Tanto en Occidente como en el Oriente el conocimiento siempre se había visto como aplicable a ser. Casi de la noche a la mañana se empezó a aplicar a hacer. Se convirtió en un recurso, en una utilidad. Siempre había sido un bien privado. Casi de la noche a la mañana se convirtió en un bien público. (ídem),

Las transformaciones del conocimiento: de lo privado a lo público.

Drucker prosigue su discurso con una revisión histórico-económica sobre la relación de la sociedad con el conocimiento y sus consecuencias en el mundo del trabajo, las mismas relaciones sociales y la educación en general. El desarrollo de estas particulares relaciones podemos sintetizarlo así:

- El conocimiento deja de ser un bien privado, confinado a la esfera de ser.
- El conocimiento empieza a ser aplicado a "herramientas, procesos y productos" (p. 22). Se legitima así la llamada "técnica" o técnica antes socialmente relegada a los esclavos o siervos o confinada en los gremios detentadores del saber práctico de los diversos oficios.
- El conocimiento empezó a aplicarse al trabajo como proceso general, disparando así los índices de productividad
- El conocimiento se aplica no ya al trabajo como tal, sino al conocimiento mismo. Estamos, pues, en una etapa metacognitiva. Es tan valiosa la dimensión práctica del conocimiento (o mejor, de los conocimientos) que éste ha pasado a convertirse en el único factor de producción, y ha puesto a un lado tanto al capital como al trabajo.

Éste es, en síntesis, el recorrido textual de Drucker. Partiendo de la pertinencia de buena parte de sus asertos, elaboraré algunas preguntas y consideraciones sobre el rol del educador en este contexto.

El ejercicio docente en la sociedad del conocimiento

Ante el cambio del "significado del conocimiento", ahora considerado como un bien público, fundamentalmente articulado con el hacer, ¿qué ajustes, o incluso que cambios debe sufrir nuestra práctica docente? Sin duda, no se plantea aquí, el abdicar de las dimensiones formativas del conocimiento[1]. Lo que se nos está diciendo es que, cada vez más, socialmente se exige al maestro, conectar el hecho educativo -que acontece básicamente en el aula- con los contextos sociales y personales del estudiante. Si lo que le estudiante aprende 'no le sirve' a corto, mediano o largo plazo,

quizás no merece el nombre de 'conocimiento'.

Digamos que desde la perspectiva planteada por Drucker (p. 52), si el conocimiento no desemboca en determinada utilidad, pierde su legitimidad social:

Lo que hoy consideramos conocimiento se prueba a sí mismo en la acción. Lo que entendemos por conocimiento es información eficaz en la acción, información enfocada en los resultados. Los resultados están por fuera de la persona, en la sociedad y la economía, o en el progreso de conocimiento mismo.

Es apenas lógico que fruto de tal concepción, que lee el problema cognitivo/social desde una perspectiva utilitarista, surja el actual concepto de "competencias"[2] en educación, categoría en la que pesan menos los contenidos que aquellos destrezas y procesos de pensamiento considerados claves en una sociedad que ha hecho -querámoslo o no- de la "performatividad" su lógica de existencia.

De lo anterior se desprende que el docente deberá ser cada vez más un compañero de viaje -un facilitador, se dice en otros ámbitos- que genera, en interacción con el alumno, las condiciones que propician el aprendizaje. Un aprendizaje cada vez más útil, cercano y operativo. En últimas, conectado con lo que Habermas denominó "el mundo de la vida".

El papel de los procesos escriturales

Llama poderosamente la atención, el señalamiento de Drucker, quien al explicar la irrupción de la tecnología -y la consecuente superación de la techné- menciona un documento, un discurso escrito. Aquél monumento del conocimiento entonces imperante que fue la Enciclopedia de Diderot y Alembert.

Aunque a lo que básicamente apunta Drucker, es a la tesis subyacente al esfuerzo enciclopédico de estos sabios (el conocimiento aplicado al trabajo)[3], podemos inferir otra consideración: La observación de los secretos, de los "ritos" y misterios de los diversos oficios y -sobre todo- la puesta en escritura de este proceso de observación, supuso un salto cualitativo. De nada habría valido la observación analítica y sistemática de tal o cual oficio, si no hubiera mediado la herramienta

escritural que conserva el saber y exige sistematicidad y coherencia al pensamiento.

Pienso que de aquí parte una lección importante: Es necesario recuperar todas las posibilidades formativas y cognitivas de la escritura. No solo por los beneficios comunicativos que se desprenden para el mercado laboral de hoy, cada vez más exigentes en el uso de la competencia comunicativa, sino por las consecuencias que trae la escritura en el plano de la configuración del pensamiento: rigurosidad, claridad expositiva y coherencia discursiva.

Notas

[1] Drucker destaca dicha dimensión al recordar el papel de Sócrates y del budismo zen y al señalar casi al final del texto que el conocimiento aplicado al conocimiento (o mejor, conocimientos) "plantea cuestiones básicas -de valores, de visión, de creencias, es decir, de todas las cosas que mantienen unida la sociedad y le dan sentido a la vida" (p. 52-53).

[2] José M.^a Peiró (2000) en su artículo "Las competencias en la sociedad de la información: nuevos modelos formativos" explica que en la sociedad de la información: "resultan insuficientes constructos psicológicos clásicos como el de «conocimiento», «aptitud» y «habilidad» y progresivamente se han ido definiendo nuevos constructos entre los que ha ido cobrando un papel predominante el de «competencia» que incluye no solo esos componentes sino otros actitudinales y de control de la situación además de los relativos al desempeño del rol. De forma coloquial podemos decir que una persona es competente para realizar una determinada tarea o atender a una demanda del entorno no solo cuando sabe (knowledge) de qué va esa demanda y de qué forma se debería atender o manejar y además sabe cómo hacerlo (Ability y Skill)".

[3] "La tesis subyacente de la Enciclopedia era que en el mundo material los resultados útiles -en herramientas, procesos y productos- son producidos por análisis sistemático y por aplicación sistemática e intencional del conocimiento" (Drucker, p. 31).

Referencias

1. Drucker, Peter F. (1993). La sociedad postcapitalista. Bogotá: Norma.
2. Peiró, José M. (15-16 de junio de 2000). "Las competencias en la sociedad de la información:

nuevos modelos formativos" en: La formación virtual en el nuevo milenio ONLINE EDUCA MADRID. Conferencia internacional sobre educación, formación y nuevas tecnologías. Recuperado el 24 de julio de 2003, de http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/

WebQuest. Una introducción en el modelo

José M^a González-Serna Sánchez

IES Carmen Laffón

San José de La Rda., Sevilla

El WebQuest es un modelo de aprendizaje de enormes posibilidades educativas que utiliza como material de trabajo la Internet. Se trata de una actividad orientada a la búsqueda de información, a la investigación del alumno a través de unos recursos previamente seleccionados por el docente en función de su calidad o significación para la consecución de un objetivo determinado.

Pero con este tipo de actividades no debe aspirarse, entendemos, a la simple búsqueda de una información concreta, sino que debe canalizarse al alumno hacia el uso creativo de esa información, potenciando su pensamiento crítico, su capacidad de síntesis y de jerarquización de conceptos, de manera que se consiga el desarrollo de diferentes capacidades. Esta reelaboración de la información encontrada es un punto esencial que debe tenerse en cuenta desde el mismo momento en que el docente se plantea la posibilidad de emplear esta estrategia educativa.

En resumidas cuentas, podemos decir que el WebQuest es una actividad didáctica compuesta por dos fases perfectamente diferenciadas, como son la búsqueda de información y adquisición de conocimientos a través de la selección que el docente hace de unos recursos electrónicos, principalmente; y una segunda fase en la que el alumno utiliza dicho material recolectado para construir un producto propio, bien sea una página web, un ensayo, una exposición oral, la resolución de un cuestionario, un texto -en el amplio sentido del término- creativo o cualquier otro tipo de actividad que cumpla con las características enunciadas.

En estas páginas presentamos un WebQuest pensado para el docente que se inicia en este tipo de estrategias y que tiene por objetivo introducir al usuario en estas actividades educativas. Se trata, por tanto, de dar a conocer la técnica y sus posibilidades en la escuela actual mediante una primera aproximación, no de definir el modelo ni de reflexionar sobre el mismo.

Apéndice.- Introducción al WebQuest.-

I. Introducción.-

- *Niño, me buscas información en Internet sobre el haiku -dice el profesor.
Al día siguiente...*
- *Profe, estuve toda la tarde enganchado al ordenador. Metí la palabra "Jaicu" en el Google y no encontré nada -le dice el alumno de las faltas de ortografía.*
- *Pues yo encontré 260.000 páginas, pero solamente tuve tiempo para mirar las cinco primeras.*
- *Yo solamente he mirado una, pero me pareció buenísima. En ella decían que el haiku es una composición poética muy empleada en la literatura mexicana de la segunda mitad del siglo XX. ¿A que es eso, profe?*
- *Yo me he perdido, maestro.*
- *Y yo me he aburrido.*
- *Pues yo no sabía qué hacer con la información...*

A menudo pensamos que simplemente con pedir a nuestros alumnos que busquen un determinado dato en Internet estamos haciendo un uso provechoso de las nuevas tecnologías de la comunicación. Lo cierto es que la experiencia puede ser tremendamente frustrante, tanto para el alumno en su actividad investigadora, como para los docentes que esperan un determinado resultado sin tener en cuenta las características peculiares de la web.

II. Tarea.-

Con esta primera actividad sobre el WebQuest, pretendemos adentrarnos en las peculiaridades de este tipo de actividades educativas que emplean Internet como principal fuente de información. Se trata de un primer acercamiento basado, principalmente, en la intuición. Con él pretendemos:

- Identificar los rasgos comunes encontrados en WebQuests de disciplinas, temas y niveles educativos diferentes.
- Aventurar una primera definición de este tipo de actividades.
- Intuir las posibilidades educativas del procedimiento.
- Plantearnos los problemas con que podemos encontrarnos.
- Valorar los WebQuest visitados desde las perspectivas de un usuario no relacionado con la enseñanza y del docente, teniendo en cuenta las virtudes y defectos apreciados en cada uno de ellos.

Los resultados de este primer acercamiento los compartiremos con el resto de los miembros mediante una entrada en la bitácora del Grupo de Trabajo y, a su vez, comentaremos aquello que

nos resulte de interés en los informes generados por los otros participantes.

III. Proceso.-

Primera actividad.-

Visita cuatro WebQuest de entre los propuestos en la sección "Recursos" de esta misma página. Adopta ante ellos dos perspectivas diferentes:

- Perspectiva del usuario no relacionado directamente con la enseñanza.
- Perspectiva del docente.

Segunda actividad.-

Completa las fichas sobre los WebQuests visitados que encontrarás en la sección "Recursos" de esta misma página.

Tercera actividad.-

Escribe una entrada en la bitácora en la que muestres un informe con los resultados de tu paseo. Sería conveniente que ese informe incluyera la siguiente información:

- ¿Qué piensas que es el WebQuest?
- ¿Qué posibilidades educativas encuentras en él?
- ¿Qué crees que tienen en común los WebQuest visitados?
- ¿Qué ventajas e inconvenientes encuentras en este tipo de actividad?
- ¿Cómo valoras los WebQuest visitados desde las dos perspectivas planteadas?

Cuarta actividad.-

Comenta los informes publicados por otros miembros del Grupo de Trabajo en la bitácora.

IV. Recursos.-

WebQuests.-

Vivieron una guerra.¹

El manuscrito hallado en...²

Los desaparecidos.³

La globalización.⁴

El origen del hombre.⁵

La energía eólica.⁶

¹ <http://www.webquestcat.org/%7Ewebquest/gcivilcas/>

² <http://www.educa.aragob.es/ryc/wq/Manuscrito/index.htm>

³ http://casarezs.tripod.com/sc_wbqst/desaparg.htm

⁴ <http://nogal.cnice.mecd.es/%7EElbag0000/html/global1.HTM>

⁵ <http://www.educa.aragob.es/ryc/wq/atapuerca/index.htm>

⁶ <http://www.educa.aragob.es/ryc/wq/eolica/index.htm>

Murciélagos.⁷

El agua y su ciclo.⁸

Triángulos rectángulos.⁹

El mundo de ultratumbra en la mitología griega.¹⁰

Fichas.-

Ficha de visita.

- Título del WebQuest:
- Autor:
- Tema:

1. Perspectiva del usuario.-

- Claridad en la presentación de la información:
- Facilidad de navegación:
- Velocidad de carga de la página:

2. Perspectiva docente

- Asignatura o Materia:
- Nivel:
- Claridad en la presentación de los objetivos de la actividad:
- Valoración de la utilidad de los recursos seleccionados:
- Claridad en la exposición del producto que el alumno debe realizar:
- Claridad en el proceso evaluador:

Ficha resumen.

- ¿Qué tienen en común los WebQuests visitados?
- ¿Para qué tipo de alumnos están dirigidos?
- ¿Qué conocimientos necesitan los alumnos para realizar las actividades?
- ¿Qué posibilidades educativas ves en este tipo de actividades?
- ¿Con qué dificultades piensas que podrías encontrarte?
- ¿Qué cambios introducirías en el modelo de WebQuest?

V. Evaluación.-

En este WebQuest no se incluye método para la evaluación del alumno, pero sí una rúbrica para evaluar el propio WebQuest que puede servir como plantilla para incluir en los WebQuest desarrollados con posterioridad.

⁷ <http://coe.west.asu.edu/students/omunoz/webquest.html>

⁸ http://www.eduteka.org/WQ_cie0001.php3

⁹ http://nogal.mentor.mec.es/%7Elbag0000/html/triangulos_rectangulos.htm

¹⁰ <http://olmo.cnice.mecd.es/%7Ecviloria/elmundodeultratumba.htm>

Introducción

Capacidad motivadora de la introducción	0 puntos La introducción es puramente formal.	1 punto La introducción se relaciona algo con los intereses del alumno y/o describe una pregunta, problema o supuesto.	2 puntos La introducción adentra a los alumnos en un tema de su interés, describe un problema que debe resolverse o unas cuestiones que deben contestarse.
Eficacia de la introducción	0 puntos La introducción no prepara al alumno para la tarea.	1 punto La introducción hace ciertas referencias al conocimiento anterior del alumno.	2 puntos La introducción prepara con eficacia al alumno presentando con eficiencia cuál es el asunto principal de la actividad.

Tarea

Conexión de la tarea con la materia para la que está diseñada	0 puntos La tarea no se relaciona con la materia.	2 puntos La tarea se refiere a la materia, pero no está claramente relacionada lo que los alumnos deben conocer y ser capaces de hacer.	4 puntos La tarea se refiere a la materia y está claramente conectada con lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer.
Nivel de conocimiento de la tarea	0 puntos La tarea se limita a encontrar cierta información en Internet.	3 puntos La tarea requiere del alumno la búsqueda de información en varias fuentes y su posterior combinación.	6 puntos La tarea requiere la combinación de múltiples fuentes y/o la síntesis y/o la generalización y/o la toma de posición del alumno y/o la elaboración de un producto creativo.

Proceso

Claridad del proceso	0 puntos El proceso no se indica claramente y los alumnos encontrarán dificultad en saber qué hacer.	2 puntos Se dan algunas direcciones, pero falta información (orden que debe seguirse, etc...).	4 puntos Se le indica al alumno con claridad cada paso que debe dar, de manera que en todo momento sepa lo que debe hacer.
Calidad del proceso	0 puntos Las actividades tienen poca relación unas con otras y/o con la tarea planteada.	3 puntos Algunas de las actividades propuestas no se relacionan con claridad con la tarea propuesta o con las otras actividades.	6 puntos Todas las actividades planteadas están claramente relacionadas entre sí y con la tarea propuesta.

Riqueza del proceso	0 puntos	1 punto	2 puntos
	Pocas actividades y excesivamente simples, no se asignan roles a los alumnos.	Mayor número de actividades y más complejas. Se asignan algunos roles, pero no los suficientes para ocupar a cada uno de los alumnos en el caso de que trabajen en equipo.	Número de actividades ajustado al tiempo que debe durar el proceso y de complejidad adaptada al nivel de los alumnos. Se proponen roles diversos para cada uno de los alumnos en el caso de que trabajen en equipo.

Recursos

Importancia y cantidad de recursos	0 puntos	2 puntos	4 puntos
	Los recursos seleccionados no son suficientes para el desarrollo de la tarea o son demasiados y pueden provocar el abandono del alumno menos capaz.	Hay cierta relación entre los recursos proporcionados y la tarea y actividades solicitadas. Algunos recursos son redundantes.	Hay clara relación entre recursos seleccionados y tarea y actividades propuestas. Cada recurso aporta información diferente y significativa.
Calidad de los recursos seleccionados	0 puntos	2 puntos	4 puntos
	Los recursos son insustanciales y no aportan nada que el alumno no pueda encontrar por medios más cercanos.	Algunos recursos conducen a información significativa que el alumno no puede encontrar con facilidad por medios más cercanos.	Los recursos aportan información significativa que obligan al alumno a pensar, además de permitirle acceder a unos contenidos a los que no tiene acceso con facilidad.

Evaluación

Claridad de los criterios de evaluación	0 puntos	3 puntos	6 puntos
	No se incluyen criterios de evaluación	Los criterios de evaluación se describen sólo parcialmente	Los criterios de evaluación se describen claramente mediante una rúbrica. La rúbrica mide con claridad qué deben saber los alumnos y qué deben hacer para realizar la tarea.

Puntuación total posible: 50

VI. Conclusión.-

Con esta rápida panorámica nos hemos iniciado en el mundo del WebQuest y hemos comprobado cómo este tipo de actividades se valen de la red como fuente de información, así como hemos comprobado la unidad de estructura que tienen todas las propuestas analizadas.

Si quieres seguir conociendo más sobre el WebQuest, puedes visitar la página de Bernie Dodge, creador del modelo, o puedes navegar por otros WebQuest.

- Página de Bernie Dodge (en inglés).¹¹
- Biblioteca de Carme Barba.¹²
- Biblioteca de Santiago Blanco.¹³
- Biblioteca de Educateka.¹⁴

VII. Guía didáctica.-

Este WebQuest ha sido diseñado como actividad introductoria del Grupo "Trabajando con Internet. El WebQuest", compuesto por profesores de Enseñanza Primaria y Secundaria de la provincia de Sevilla, y realizado durante el curso académico 2003-2004.

Se trata de una actividad diseñada para un trabajo no presencial. El tiempo destinado a la realización de la misma puede ser variable, dependiendo de la disponibilidad del participante.

La actividad está pensada para compartir los resultados con los demás participantes en el Grupo de Trabajo empleando como herramienta de publicación el entorno colaborativo alojado en la siguiente dirección electrónica:

<http://www.auladeletras.net/webquest/index.php/>

VIII. Referencias.-

José M^a González-Serna Sánchez (2003)

IES Carmen Laffón (San José de La Rinconada, Sevilla)

Página personal : <http://www.auladeletras.net/>

Página del Grupo de Trabajo: <http://www.auladeletras.net/webquest/index.php/>

Correo electrónico: glez-serna@terra.es

¹¹ <http://edweb.sdsu.edu/webquest/webquest.html>

¹² <http://www.xtec.es/%7Eebarba1/WQespanol.htm>

¹³ <http://nogal.cnice.mecd.es/%7EElbag0000/>

¹⁴ <http://www.eduteka.org/webquest.php3>

Referencias electrónicas empleadas:

- Bernie Dodge: *WebQuest Page* <<http://edweb.sdsu.edu/webquest/webquest.html/>>
- Isabel Pérez: "Plantilla para WebQuest", en *English as Second Language in Secondary School* <<http://www.isabelperez.com/>>
- Sebastián Capella y Carme Barba: *Vivieron una Guerra* <<http://www.webquestcat.org/%7Ewebquest/gcivilcas/>>
- Ana Buñola, Isabel Domínguez y M^a José Martínez: *El manuscrito hallado en...* <<http://www.educa.aragob.es/ryc/wq/Manuscrito/index.htm>>
- S. Casarez: *Los desaparecidos* <http://casarezs.tripod.com/sc_wbqst/desaparg.htm>
- Luis Miguel Martínez: *La Globalización* <<http://nogal.cnice.mecd.es/%7Elbag0000/html/global1.HTM>>
- Chabier de Jaime: *El origen del hombre* <<http://www.educa.aragob.es/ryc/wq/atapuerca/index.htm>>.
- *La energía eólica* <<http://www.educa.aragob.es/ryc/wq/eolica/index.htm>>.
- Olga L. Muñoz: *Murciélagos* <<http://coe.west.asu.edu/students/omunoz/webquest.html>>.
- *El agua y su ciclo* <http://www.eduteka.org/WQ_cie0001.php3>
- Santiago Blanco: *Triángulos rectángulos* <http://nogal.mentor.mec.es/%7Elbag0000/html/triangulos_rectangulos.htm>.
- Carlos Vilorio: *El mundo de ultratumba en la mitología clásica* <<http://olmo.cnice.mecd.es/%7Ecvilorio/elmundodeultratumba.htm>>.

Ciencia (Semiótica) más Estilística (Resurrección del Autor y Resurrección de la Historia) y Nueva Crítica.

E.A. Espino Barahona: *Panamá en la memoria de los mares o La Escritura de la identidad*.
Panamá. P.M. Editores, 2003.

María Roof

Universidad de Howard (Washington D.C., EE.UU.)

Este importante texto, además que constituir un logrado análisis del poemario de un prestigioso poeta panameño, modela un método crítico desarrollado para la narrativa y por primera vez ensayado para abordar la poesía. Desde las culturas híbridas se replantea la utilidad del eurocéntrico estructuralismo y la primera semiótica mediante una corrección basada en la Estilística hispana.

Los métodos de análisis crítico desarrollados a partir de Bühler, Barthes y Habermas enfocan la intencionalidad del autor de comunicarse con un Otro. De ahí, dos postulados claves, si el poema es un artefacto discursivo dialógico: (1) el texto codifica esa intencionalidad que quedaría descifrable y que, por formar parte del discurso, habría de tomarse en cuenta -la poesía no como producto “automático” de la subconciencia, sino producto de una labor artística consciente en su modalización del texto; y (2) la naturaleza intersubjetiva del discurso implica un Lector Modelo, proyectado por el autor durante el acto creativo, embarcado en un proceso lectivo que genera sentido, capaz de co-crear el significado de los signos cifrados, es decir, un Lector equipado con una “Enciclopedia” apropiada, abarcadora de los conocimientos/saberes contextuales de índole y profundidad suficientes para participar en la creación de sentidos.

Con este exhaustivo estudio del poemario y su compaginación con posibles referentes empíricos extratextuales (el texto poético original completo, felizmente incluido como anexo, ocupa unas diez páginas, el estudio, más de 200), demuestra Erasto Antonio Espino Barahona que la Enciclopedia que maneja ese Lector Modelo ha de incluir conocimientos detallados de la historia de Panamá. ¿Qué hay del supuesto lector universal postulado por otras poesías en otros tiempos? La riqueza de este estudio sugiere la superficialidad de lecturas que omitieran los hechos concretos y las emociones patrióticas, identitarias manifiestas en el pueblo panameño y explayadas en el poemario.

Lejos de producir el frío análisis de un texto poético, y sin duda como acto más urgente dentro de ciertos contextos globalizantes, Espino Barahona propone la reinscripción del Autor y de la Historia en un nuevo acercamiento crítico que no busca separarse de otros discursos y procesos, sino constituir “un acto de responsabilidad personal y social, si la crítica literaria es -como pienso- una praxis discursiva necesaria”, ya que este estudio propone ser “un aporte a la hora actual del país” (24).

Con *Panamá en la memoria de los mares* Manuel Orestes Nieto (1951) recibió el segundo de sus cuatro reconocimientos oficiales mediante el máximo galardón literario de Panamá, el Premio Nacional de Literatura “Ricardo Miró” (1972, 1983, 1996, 2002). Los datos biográficos incluidos como anexo al estudio señalan sus otras distinciones dentro y fuera del país, su labor como propulsor de la cultura en Panamá y como diplomático en Cuba y en la Nicaragua sandinista y la traducción de sus obras al inglés, portugués, búlgaro, checo, servocroato y ruso (curiosamente ausentes: el francés, el alemán y otras lenguas europeas...). Sus premios literarios recientes (1999, 2000, 2002) confirman la cálida “recepción que recibe su producción en la actualidad” (239). La selección de este poeta y de esta obra por Espino Barahona es “atinada”, como apunta la catedrática Isabel Barragán de Turner (de la Academia Panameña de la Lengua) en el valioso prólogo al texto, porque “Manuel Orestes Nieto es uno de nuestros poetas vigentes más sobresalientes y el poemario escogido es una muestra ejemplar de poesía comprometida y de poesía cimera en la elaboración de sus claves artísticas” (11).

Erasto Antonio Espino Barahona es un joven panameño amante de las letras, egresado del Seminario Andrés Bello del Instituto Caro y Cuervo, con preparación en Filosofía, Filología y Semiótica. Es Profesor del Programa de Estudios Generales y del Postgrado de Estudios Éticos de la Universidad Católica Santa María La Antigua en Panamá, y Profesor de Lecturas Selectas en la Facultad de Comunicación Social y Periodismo en la Universidad de La Sabana (Colombia). Un aspecto llamativo de su estudio es la narración de su propia persecución como crítico literario de “una hermenéusis que permita efectuar en el plano de la contingencia, de la lectura concreta, una interpretación lo más cercana a aquella de ese lector pretendido autoralmente durante la sincronía de la producción del texto” (18).

Para crear la lectura semiótica y contextual “prevista por el autor (real)”, Espino Barahona adopta el

Método o Modelo habermasiano de la producción de sentido del discurso narrativo, atribuido a Luis Alfonso Ramírez Peña del Instituto Caro y Cuervo, modificándolo porque “en el texto poético, dado su carácter de discursividad marcada, evidentemente modalizada por su sujeto productor, importa menos el tópico del cual se habla (representación) que la expresión de la subjetividad hablante (connotación)” (29); “en el discurso poético, los niveles de sentido están fuertemente imbricados por la connotación” (40). De ahí, el uso de los métodos instrumentarios de la Estilística para captar “la subjetividad de la enunciación” (30), elección defendida al considerar que “son precisamente los estudios sobre la enunciación y el sujeto textual el tópico interdisciplinar común de estilistas, lingüistas y semiólogos”, y al citar a Alicia Yllera, quien “detecta en la última Estilística (A. Alonso), ‘muchos de los conceptos que animan la semiótica moderna’” (30).

Manuel Orestes Nieto expresó en una entrevista con el crítico (incluido como anexo) se asombro de que Espino Barahona “pudiese abrir los cofres de claves intertextuales, de señas secretas, que desposité a lo largo del texto. Su intuición hacía explícito lo implícito; hacía alusión a hechos históricos encontrados en una lectura que no se imponía ni forzaba la realidad” (235). El poeta valora esta “crítica desde dentro de la obra” como la primera vez que una obra suya “estuvo en manos de un análisis crítico serio, no en la superficie del comentario o la reseña, de las frases hechas para el elogio o la demolición” (237).

La exégesis establece dos campos semánticos del texto: la historia y la naturaleza del Istmo de Panamá (36). El análisis pormenorizado de cada uno de los veinte cantos del poemario -un “análisis microtextual en filigrana” (57) y una “lectura tabular” (58) según su autor- define como “isotopía global” de *Panamá en la memoria de los mares* la identidad e independencia del Istmo. Mediante “una lograda discursivización estética de la historia patria” (54), el poeta codifica una lectura de la realidad panameña que el lector captará sólo si maneja la Enciclopedia particular del proceso histórico del Istmo, sus canciones y la etimología del nombre “Panamá”, por ejemplo. Espino Barahona examina casi cada palabra del poemario, cada preposición en particular, recurre a manuales de gramática para resaltar la importancia de un tiempo verbal específico, baraja las posibles implicaciones de la selección de cierta palabra y no otra y percibe la “suspensión de ciertos saberes cartográficos y biológicos” para leer en el poemario la deslegitimación de los “esfuerzos técnico-científicos (¿foráneos?) que han tratado de ‘explicar’ el país” (71). Arraiga muchas de sus lecturas específicas en referentes históricos poco conocidos como, por ejemplo, las costumbres de

las ferias de Portobelo, puerto de embarcación del oro sudamericano para España y por ello objeto de continuo hostigamiento por los piratas ingleses (Drake, Morgan, et al.), las malas palabras usadas por los españoles coloniales, paralelos gramaticales con *Las alturas de Machu Picchu* de Neruda para enaltecer al oprimido, escritos de los próceres durante el proceso de separación del Istmo de Colombia, las luchas callejeras contra la usurpación por los Estados Unidos de la soberanía nacional, textos y “pre-textos” literarios y políticos contemporáneos y anteriores a la producción del discurso poético, las declaraciones del poeta y su activismo político de apoyo al líder de Panamá de 1968-1978, Omar Torrijos, “mitificado” en el poemario como expresión de una fuerza nacional liberadora, de la patria considerada no una entidad etérea, sino “‘un complejo cultural’, un cuerpo o sujeto transindividual” (168-69), no fijo en el espacio, sino en constante proceso de construcción, condicionada por la particular naturaleza y la geografía istmeñas que no sirven como simple escenario para la acción histórica, sino que la condicionan (202-203).

El epílogo del análisis prosigue el cándido “autocuestionamiento” presente a lo largo del metadiscurso crítico, lleno de comentarios sobre sus postulados, premisas e hipótesis en la producción de la interpretación y sobre los valores humanos que los sostienen. Esta actitud “humilde” del investigador que desnuda su aparato instrumental y presenta “tareas para el futuro” como primer capítulo del texto, apoyado en la amplia bibliografía que reúne textos de semiótica, teoría y crítica literaria (muchos de ellos publicaciones recientes de Madrid y Barcelona), lingüística, gramática, teoría y análisis del discurso, filosofía, ciencias sociales, filología y la historia, literatura y cultura panameñas, establece, sin embargo, la legitimidad de la lectura del poemario “cuya interpretación o efecto de sentido sea la recuperación ‘de la memoria colectiva del pueblo panameño’” (201). El poemario rechaza “las patologías de la Modernidad” -la degradación de la convivencia, el imperialismo, el avasallamiento de la Naturaleza (204)- pero no la Modernidad en sí: “La Modernidad del poemario no es, claro está, un proyecto eurocéntrico e impuesto desde fuera. Es un proyecto que se sabe latinoamericano, pero inserto en lo universal, según la más pura tradición Martiana, ya que no desdice de unas tradiciones e instituciones históricas que –vía nuestra occidentalidad- nos conectan con la mundialidad del orbe” (206). Este excelente estudio marca un hito en la evolución de la crítica contemporánea comprometida en la producción de sentido de los discursos poéticos.

Revista de Aula de Letras

Humanidades. Enseñanza.

ISSN: 1579-6884

Número Tres

(2003)
