

Voices



Universidad Nacional de Río Cuarto

Año XI - Número

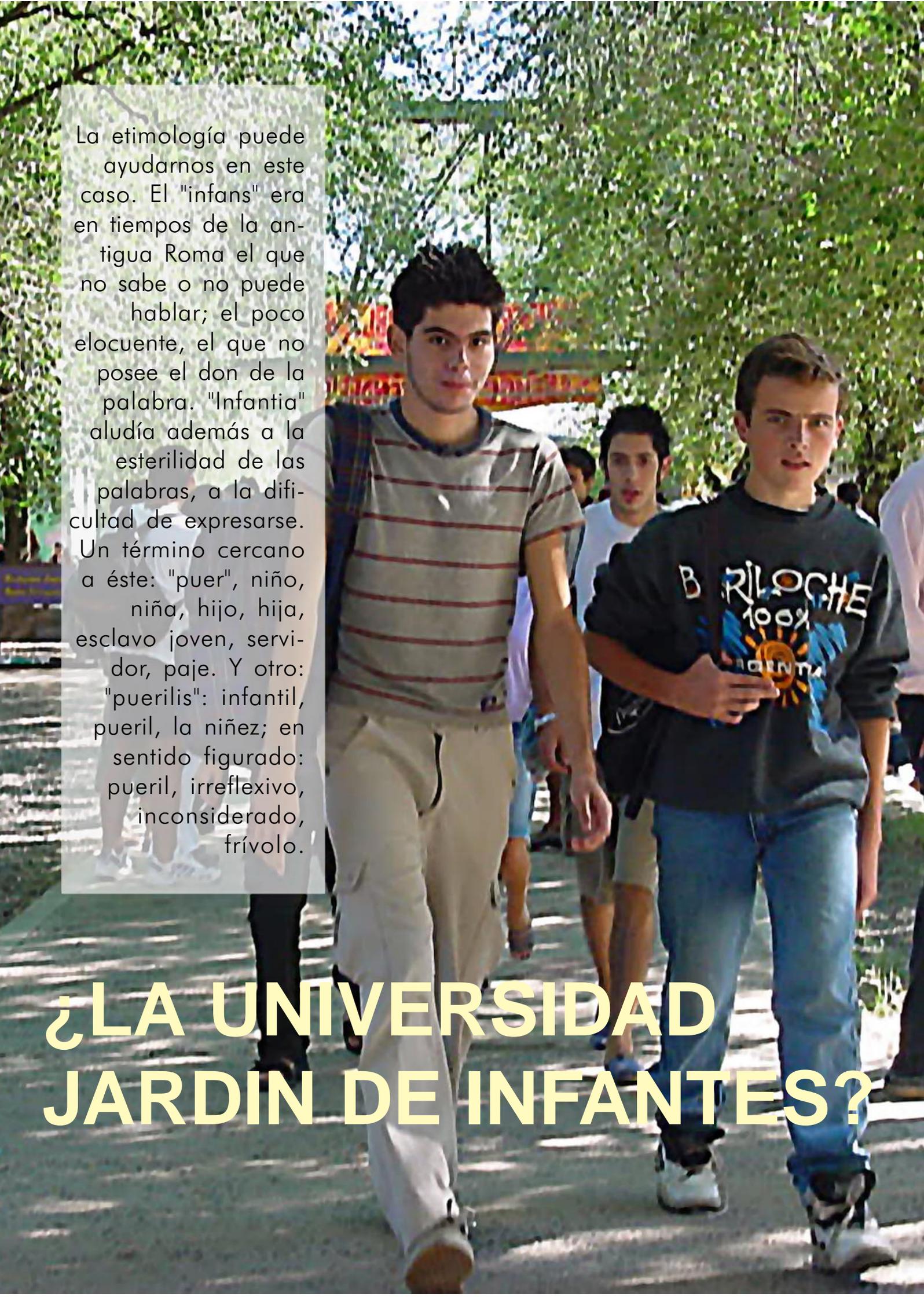
28

ISSN 1515-1042

de la Universidad



Dossier: Biotecnología



La etimología puede ayudarnos en este caso. El "infans" era en tiempos de la antigua Roma el que no sabe o no puede hablar; el poco elocuente, el que no posee el don de la palabra. "Infantia" aludía además a la esterilidad de las palabras, a la dificultad de expresarse. Un término cercano a éste: "puer", niño, niña, hijo, hija, esclavo joven, servidor, paje. Y otro: "puerilis": infantil, pueril, la niñez; en sentido figurado: pueril, irreflexivo, inconsiderado, frívolo.

¿LA UNIVERSIDAD JARDIN DE INFANTES?

Los diccionarios más cercanos señalan al infante como "niño que no ha llegado a los 7 años. El infantilismo es definido como la permanencia en la adolescencia o en la edad adulta de los caracteres físicos o mentales de la infancia. Pueril figura como "relativo al niño", pero también fútil, trivial, infundado.

Veamos algunos usos de las palabras que nos ocupan en nuestro tiempo. Susan Sontag, para referirse al modo en que los medios de comunicación tratan la guerra total lanzada por Bush, señala: "Las voces autorizadas a seguir de cerca este acontecimiento, parecen haberse unido en una campaña destinada a puerilizar a la opinión pública."

Carlos Monsiváis, en una entrevista dedicada a la selección de libros de lectura por parte de la Secretaría de Educación Pública de su país, México: "Lo que me queda claro es que la SEP lleva mucho tiempo ignorando cuáles son los verdaderos procesos formativos ... Por lo pronto, lo que veo es el afán caótico de puerilizar la niñez, y la niñez no puede ser nunca la edad pueril, sino la del inicio de la imaginación, la crítica, el gozo del idioma y la alegría del conocimiento."

Ignacio Ramonet, conocido en nuestro país por el periódico *Le Monde Diplomatique*, señala con respecto a la cultura mediática contemporánea:

"¿Cómo se comunica? Privilegiando tres cualidades: la rapidez... la sencillez ... y hay que ser divertido. ...cuando esas tres cualidades se repiten, conducen inevitablemente a una concepción muy infantil del pensamiento. Hay un proceso de infantilización de los mensajes."

Como vemos, la preocupación por la infantilización está muy presente en nuestro tiempo, tanto en la cultura mediática como en la educación. Me detengo en la reflexión de Monsiváis: no puerilizar la infancia. Y lo hago con una expresión de Rousseau: "Dejad que la infancia madure en los niños". Infantilizar, puerilizar, significa un intento de negar la madurez a cualquier etapa de la vida, la niñez incluida.

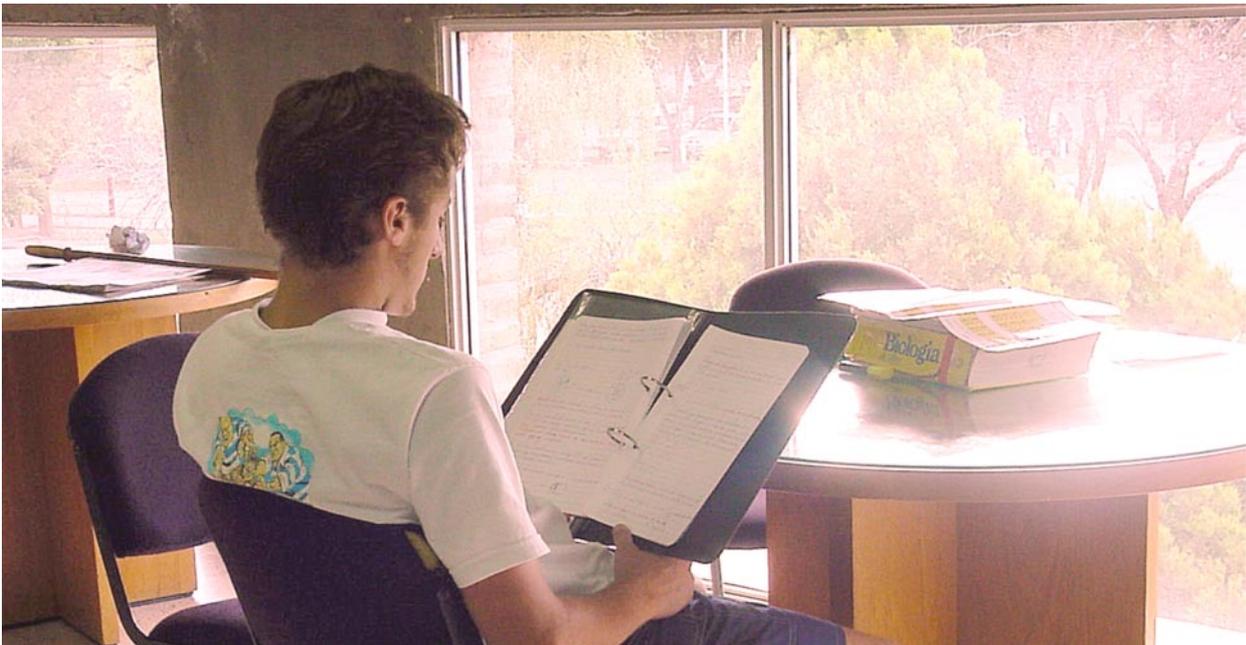
Llamo infantilizar, en el espacio de la educación, a pedirle a alguien algo por debajo de sus capacidades y potencialidades; a proponerle tareas humillantes para su edad y su inteligencia; a echar por tierra su imaginación; a tirar hacia abajo; a no actuar como zona de desarrollo próximo, ZDP, en el sentido vyotskiano, sino como una zona de estancamiento permanente, ZEP; a desanimar el espíritu de aventura, en el sentido de aventura

del conocimiento, de aventurar la propia palabra, la propia iniciativa y la propia creatividad.

Dictar clases

Si en educación no es bueno infantilizar a niños y adolescentes, mucho peor resulta esa práctica cuando de jóvenes de más de 18 años se trata. Me refiero a nuestros estudiantes universitarios, a seres con una experiencia de casi un tercio de sus vidas, a los cuales se los llama "chicos", con todas las connotaciones de este término, tan ligadas a "mis chicos", "mis niños", "mis pequeños", en suma.

A esos chicos se les dictan clases. Corresponde detenernos otra vez en las palabras. Comencemos por la última: clase, en origen, alude a orden, rango, categoría, división (por ejemplo: dividir a los niños en clases, por categorías). También división de estudiantes que asisten a sus diferentes aulas. Y lección que da el maestro a sus discípulos. Menuda palabra ésta: clase pasiva, lucha de



clases, soldados clase 42...

Pues bien: dar clases significa dirigirse a los clasificados. Pero encima hay otra expresión, en vez de dar dictar, con este significado: "decir uno algo con las pausas necesarias o convenientes para que otro lo vaya escribiendo." La combinación es terrible: dictar para que los clasificados escriban, eso es la síntesis de "dar clase".

Es tan fuerte la contaminación de estos términos, que en el orden nacional, y en no pocas reglamentaciones de las universidades, se determina para una maestría un mínimo de 540 horas "dictadas de forma efectiva". La infantilización se prolonga más allá de los estudios de grado, hacia el posgrado.

Y dentro de ese juego, las exigencias, en algunos contextos universitarios, de los alumnos para que les den más clases. Algo así

como exigir más permanencia en prisión. El problema no son, ni fueron nunca, las horas dictadas, sino el tiempo de estudio. Una asignatura no equivale a 70 horas, porque ellas cuentan sólo la relación en el aula, sino al esfuerzo total de estudio. En todo caso es preciso sumar a esa cifra por lo menos 3 horas de estudio por cada una. Así, una materia equivale en realidad a 280 horas, porque el protagonista de la misma no es el profesor con sus 70 horas, sino cada joven con la totalidad de esfuerzo que tal aprendizaje le insume. No necesitamos más clases, sino desclasificar a nuestros alumnos, sacarlos de esos espacios a menudo poco productivos, para impulsar sus energías hacia otras fuentes de información, hacia el contexto, hacia la interacción.

Si nos atenemos a la terminología vigente, el

dictado supone la mísera tarea, a lo largo de años, de escuchar, tomar apuntes y repetir lo escuchado para aprobar. El despilfarro de energías y de capacidades es inmenso. En todo caso se gastan algunas de las primeras para entrar a los juegos de simulación: "a ese profesor le gusta que le digas esto...". Fingir y zafar, ancho camino a alguna forma de éxito académico. El zafe, cultura directamente derivada de la vieja picaresca, es parte de una cotidianidad basada en la mínima exigencia (en el sentido de exigirte y de autoexigirte: yo hago como que te enseñé, tú haces como que aprendes y el estado hace como que me paga).

Lejos estoy de proponer la universidad desescolarizada. El aula es un precioso lugar de encuentro y de interaprendizaje, siempre que se constituya en un

espacio pedagógico producto de un proyecto pedagógico. Y lejos también de meterme a juez de nadie. Hablo de tendencias generales, es preciso acercarse a la mirada a cada situación para apreciarla, pero a la vez para reconocer las muchas excepciones.

Aulas esquizoides

Ahora bien, ¿de qué dependen las excepciones? Las oscilaciones esquizoides no faltan: en una clase se trata como a un infante, desconfían de tus palabras, de tus miradas, te consideran de antemano un tramposo real o potencial, te sujetan a un discurso monocrorde ejecutado sobre el papel a punta de lápiz, y en otra reconocen tu edad, tu capacidad de diálogo, de aprendizaje y de crítica, tu percepción, tu cultura, tus inquietudes. Excepciones intercaladas entre generalidades no dejan de ser meritorias, pero nunca resultan suficientes.

No pregonó tampoco la ruptura de la comunicación con el docente, aquello de: aquí tienen el programa y la bibliografía, como ustedes son grandes trabajen y me vienen a ver dentro de un mes. Una libertad que me quita mi responsabilidad como educador no me interesa. Porque nos cabe en esta tarea la corresponsabilidad por el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Tampoco valen, para salir de la trampa de la

infantilización, los llamados a los docentes a las evaluaciones y los programas duros. Quien se ufana de haber aplazado al 70 u 80% de sus alumnos, se ufana de su propio fracaso. Los intentos de hacer madurar al otro a golpes no dejan de ser una forma de violencia, ni de ocultar el autoritarismo.

Además, no es cuestión sólo de lo sucedido en el

El problema no son, ni fueron nunca, las horas dictadas, sino el tiempo de estudio. Una asignatura no equivale a 70 horas, porque ellas cuentan sólo la relación en el aula, sino al esfuerzo total de estudio.

aula. La tendencia a infantilizar se practica también por el estrechamiento, el cierre a las decisiones personales. Me refiero a los itinerarios curriculares rígidos, a la imposibilidad de armar siquiera una parte del trayecto, nada menos que del trayecto de parte de la propia vida. Cuanto más rígido un currículo, cuanto más empecinamiento en el dictado de clases, más desconfianza, más miedo a la libertad de los jóvenes.

Estamos en el terreno de

un proyecto pedagógico. Toda asignatura, toda carrera, toda facultad, toda institución universitaria, debieran serlo. Proyecto en acto, no en aspiraciones expresadas en las capacidades volcadas a borbotones a la hora de presentar el perfil del egresado. Proyecto en acto significa prever los conceptos y las prácticas de aprendizaje que les darán algún sentido. Maravilloso saber, ¿y ahora qué hago con él? Los educadores tenemos el derecho a lograr con nuestros estudiantes experiencias pedagógicas decisivas, entendidas como un profundo encuentro entre seres humanos que arroja resultados de aprendizaje ricos en producción intelectual y en crecimiento personal. Algo así no se improvisa, ni nace de la rutina de tomar apuntes y de la devolución de respuestas esperadas.

No hace falta, para concretar el proyecto pedagógico, inaugurar cada día un camino nuevo. Los recursos están a la mano: la resolución de problemas, el método de casos, el seguimiento personalizado vía tutoría, los diseños de planes con vasos comunicantes entre las asignaturas, núcleos temáticos (situaciones de determinada realidad) sobre los cuales pueden trabajar varias materias, la interpretación de textos a cargo de grupos de estudiantes, la inserción en prácticas sociales...

Dos espacios privilegiados para remontar la infantilización: el laboratorio y el seminario. El primero no reclama mayores explicaciones: es propio de ciencias como la física, la química, la medicina. El seminario resulta todavía un ideal, digamos que está en la antípoda de la estructura tradicional de la cátedra: no venimos al aula sólo a escuchar, sino también a participar y a crecer en la interacción. Lugar de encuentro, en primer término. Semillero, espacio donde interactúan educadores y estudiantes, ámbito de relación entre seres preocupados por un mismo tema. No estamos juntos sólo por el goce de la relación o por sentirnos bien en el grupo. Estamos para crecer y producir juntos. Un seminario, o es una unidad de comunicación y de interaprendizaje, o no es nada. Seminarizar las universidades, entonces, colmarlas de semilleros en los cuales todos podamos crecer.

Ninguna pretensión con estas líneas de declarar a la totalidad de nuestros estudiantes infantilizados, ni de creer en el todo poder de la infantilización. Pero duelen en nuestras castigadas tierras las trabas al crecimiento intelectual, a la

expresión, al desarrollo del pensamiento, a la interacción, a la relación con el contexto, al interaprendizaje; así como llenan de esperanzas y gratifican las muchas experiencias pedagógicas que tratan de nadar a contracorriente.

Necesitamos dejar que la juventud madure en los jóvenes. La juventud no puede ser nunca la edad pueril, sino la continuación



del desarrollo de la imaginación, la crítica, el gozo del idioma y la alegría del conocimiento.

Nota: di a leer estas líneas a varios colegas y alumnos. Sus aportes: la infantilización es un problema de la sociedad, algo que la universidad no puede

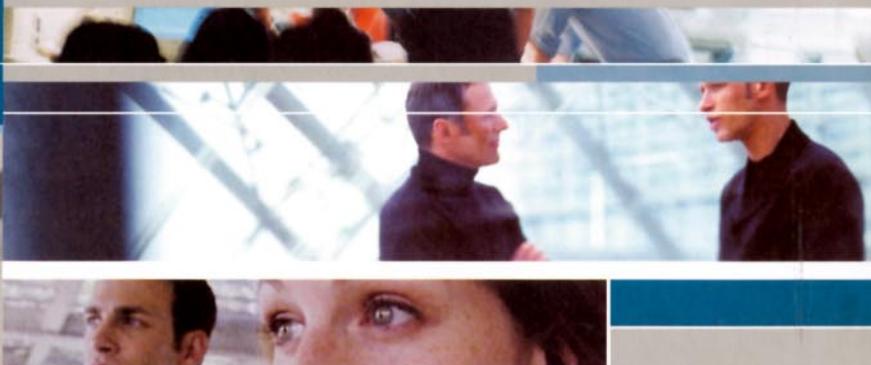
esquivar; necesitamos ir más allá de la comodidad de aceptar órdenes y copiar lo dictado; el camino no es el rigor, sino el acompañamiento; por repetir lo que nos dictan, nos olvidamos de que somos capaces de crear; la infantilización es un problema cultural que invade cualquier aspecto de la realidad; una especie de edad de la inocencia, muchos no quieren irse de ella y otros no quieren que nos vayamos; el camino es liviano si nos acompañan y nos guían, pero no a los empujones; ubicarnos en el lugar de las personas que toman decisiones; en realidad, asistimos a la infantilización de todo el universo educativo; ¿nuestros

alumnos no tendrán infantes superiores que se les parecen?; el silencio del hombre alienado, que sólo escucha saberes; inadaptarse, oponer resistencia desde la palabra de cada uno; infantilizar tiene como única finalidad mantener el statu quo del saber.

alumnos no tendrán infantes superiores que se les parecen?; el silencio del hombre alienado, que sólo escucha saberes; inadaptarse, oponer resistencia desde la palabra de cada uno; infantilizar tiene como única finalidad mantener el statu quo del saber.

* Daniel Prieto Castillo
Universidad Nacional de Cuyo
dprieto@uncu.edu.ar

SUME TRANSPARENCIA



BÚSQUEDA CONSTANTE DE LA MEJOR COMISIÓN

	Comisión
Arauca Bit	2,05 %
Consolidar	2,59 %
Futura	2,75 %
Máxima	2,49 %
Met	2,15 %
Nación	2,45 %
Orígenes	2,60 %
Previsol	2,53 %
Profesión + Auge	2,58 %
Prorenta	2,39 %
Siembra	2,90 %
Unidos	2,85 %

Fuente: SAFJP



(Las comisiones pueden variar, mediando aviso previo de 90 días)



Constitución 1043 - Río Cuarto - Tel.: 0358 - 4647860





Las palabras y la música, las pinturas y las letras, los gritos y susurros, los movimientos de cabeza y las señas, las posturas y los desplazamientos... son la base de encuentros simbólicos que incluyen una multiplicidad de signos como forma de contacto humano fundamental denominado comunicación humana. En la vida cotidiana se producen contactos cara a cara, en los que empleamos un elaborado repertorio de recursos comunicativos que no siempre llevan implícitos un reconocimiento mutuo y de diálogo genuino.

LA COMUNICACIÓN EN EL HOMBRE...

Los aportes provenientes de diferentes campos como la sociología, la antropología, la psicología, la biología y la filosofía, dieron lugar a especialidades dentro de las cuales se incluye la proxémica, abocada al estudio de los aspectos comunicativos de la conformación cultural del espacio existente entre los sujetos, la etnometodología, etc.

El avance en el análisis de la comunicación destaca, además del estudio de la palabra hablada y escrita, los aspectos no verbales implicados en la comunicación. De esta manera se observa el empleo del término paralingüística para el estudio de sonidos humanos comunicativos como el tono de voz, vacilaciones, risas, suspiros, habla entrecortada, etc.

Desde este punto de vista, se identifica un tipo de lenguaje silencioso, en el que la expresión verbal es la punta del iceberg de la experiencia comunicativa y que en el diálogo humano hay mucho más de lo que percibe el oído. El proceso de comunicación deja de ser visto como un proceso mecánico de unidades de información entre entidades separadas, para empezar a ser considerados dentro del marco de una cultura compartida, como una relación participativa, un esfuerzo conjunto que incluye tanto el dar como el recibir información, encaminado a acuerdos comunes establecidos por una comunidad.

El hombre maestro del lenguaje de signos, es poseedor de un vocabulario kinésico de profundidad y alcance extraordinarios.

La comunicación humana se alcanza a partir de la combinación de condiciones innatas

y adquiridas, resultado de la adaptación evolutiva en el primer caso y en el segundo caso, de la transmisión cultural producto del aprendizaje informal.

Al respecto, Chomsky sostiene la hipótesis de que el niño, durante la adquisición de la lengua va a guiarse por un conocimiento implícito de las relaciones gramaticales de la estructura profunda, que proviene de una capacidad innata que ya trae al nacer y que este autor denomina «dispositivo de adquisición del lenguaje» (Chomsky, 1965). Esta especie de preprogramación genética y específica para el lenguaje nos da la idea de que el niño ya viene con una serie de reglas fundamentales de la sintaxis que le permiten realizar combinaciones de palabras.

Es decir que la teoría chomskiana parte de la hipótesis de que la producción de las oraciones gramaticales es innata y por lo tanto la competencia gramatical es universal. De esta forma el niño, con ese conocimiento genético de los universales lingüísticos, operaría sobre el lenguaje hablado, derivando de aquél un sistema de reglas gramaticales de la lengua particular a la cual está expuesto.

Como se observa esta teoría le otorga a la interacción del niño con el medio el papel de poner en marcha ciertas capacidades innatas que vienen genéticamente determinadas, y permite pensar que la influencia que ejerce la

interacción social para el desarrollo cognitivo y lingüístico es lo suficientemente determinante sobre el curso y la secuencia de dicho desarrollo.

Es de destacar que algunos autores como J. Bruner, le otorgan mucha importancia al contexto, considerando que éste, junto con las cogniciones, son cruciales para el desarrollo. Las relaciones que se establecen precozmente entre adulto y niño, tienen en el lenguaje una de las herramientas fundamentales para la acción sobre el medio. Es así como las estructuras lingüísticas le permiten al niño entrar rápidamente en posesión del código lingüístico.

De esta manera y de acuerdo con Bruner el niño más que aprender la lengua lo que hace es aprender a usarla es decir que hace hincapié en los aspectos comunicativos antes que en lo estructural. Parte del aprendizaje de la comunicación implica aprender cuándo y dónde usar los significados convencionales, es decir que el niño debe aprender el uso adecuado de las palabras y a la vez su aplicación a las situaciones sociales que él considere como apropiadas o inapropiadas. Ese aprendizaje del reconocimiento de los contextos de uso de la palabra es fundamental y su conquista

va a depender de la interacción con una pluralidad de personas que son las que facilitarán dicho proceso (Bruner, 1983).

Observando entonces lo que han señalado estos dos autores se puede sostener como expresáramos en párrafos anteriores que, todo aprendizaje necesita de dos fuerzas para lograr el uso adecuado del lenguaje, por un lado lo que Chomsky (1983) denominó Dispositivo de Adquisición de la Lengua que sería algo innato en todo individuo y que constituiría una fuerza interna que, por otro lado, sólo puede manifestarse si interacciona con un ambiente que

facilite el reconocimiento de los contextos en donde deben usarse o no determinados registros lingüísticos. De todo esto se desprende que el marco general de la adquisición de la lengua muestra la interdependencia entre lo innato y lo social, de tal forma que no puede pensarse uno sin el otro.

Con respecto a qué se entiende por lo «social», parece adecuado hacer una serie de aclaraciones que permitan vincular dicha noción con la de interacción. Cuando se menciona la importancia de la interacción social, no debe pensarse que la sola presencia de individuos alrededor del

niño va a ser facilitador del aprendizaje. Lo que se

debe tener en

cuenta es que las formas de ayuda social y el funcionamiento de los mecanismos de esa ayuda tienen lugar de forma prelingüística, es decir que los elementos sociales tempranos que están disponibles en la infancia son los que pueden crear y mantener la comunicación.

Las conclusiones que se desprenden son que el niño a través de la interacción comunicativa con otros sujetos más evolucionados lingüísticamente, ingresa a su propia cultura, escuchando y respondiendo, logrando de este modo incorporar los componentes

necesarios para el desarrollo de su lenguaje. También se demuestra la gran importancia que tienen sobre el progreso ulterior del mismo, las experiencias tempranas de interacción social.

El estudio de los enunciados en función de su contexto, necesariamente lleva a investigar la relación entre el lenguaje y el hablante. Es así como la Pragmática puede ser definida como la disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, o sea, los factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, nociones, entonces como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, conocimiento del mundo, pasan a ser muy importantes.

Los actos lingüísticos ejecutados por el hombre son actos expresivos realizados a través de medios verbales y/o no verbales de comunicación. Obviamente, el recurrir a gestos, miradas, emisiones vocales no lingüísticas, etc., puede servir para amenazar, advertir, interrogar o cumplir cualquier acción. Desde esta línea de razonamiento, los actos comunicativos se cumplen en el discurso como un proceso expresivo que integra registros semióticos heterogéneos.

Al producirse la interacción verbal entre los sujetos, se ponen de manifiesto una serie de acciones, intenciones, propósitos y limitaciones específicas del contexto social.

El hombre conocedor de la lengua de su entorno, es decir competente lingüísticamente,



para interactuar con otros sujetos codifica y decodifica sus mensajes de diversas maneras. Una modalidad de realizarlo es a través del empleo de palabras o aspectos verbales de la comunicación, los que se ponen en evidencia a partir de la capacidad o competencia que tiene el sujeto para producir e interpretar signos lingüísticos orales, a través del canal auditivo-vocal. Otra modalidad se refiere a aquellas señales o aspectos no verbales, que incluyen otros medios para la comunicación tal es el caso de los canales kinestésico-visual, olfatorio y táctil. A los anteriores les cabe agregar una tercera modalidad que los acompaña, nos estamos refiriendo a los denominados aspectos paralingüísticos que incluyen las señales vocales no verbales que se establecen alrededor del habla, como es la calidad de voz, los caracterizadores vocales como llanto, risa, suspiro, estornudo, bostezo, etc. como así también otros sonidos que sin ser palabras comunican algo.

Una de las características de nuestra cultura se refiere al poder de la palabra (logocentrismo) como medio elegido para entablar interacciones, y esta fuerza implícita en los aspectos verbales genera en diversas oportunidades que los otros aspectos de comunicación, tales como los paralingüísticos y no verbales, no sean valorados con la potencia y riqueza que los atraviesa en toda acción comunicativa. El hombre pone en evidencia a través del cuerpo y sus adecuaciones espacio-temporales su perso-

El hombre conocedor de la lengua de su entorno -es decir competente lingüísticamente, para interactuar con otros sujetos- codifica y decodifica sus mensajes de diversas maneras. Una modalidad de realizarlo es a través del empleo de palabras o aspectos verbales de la comunicación, los que se ponen en evidencia a partir de la capacidad o competencia que tiene el sujeto para producir e interpretar signos lingüísticos orales, a través del canal auditivo-vocal.

nalidad y estados emotivos, en tanto portadores de significados en un contexto determinado. Todo esto se desarrolla de modo acorde a las convenciones culturales del medio en el que se inserta el individuo. Lo que se ratifica en las expresiones de Edward Hall (1972) «...el empleo que el hombre hace del espacio, que es una elaboración especializada de la cultura».

Llegado a este punto y para finalizar, decimos que el empleo de los aspectos verbales de la comunicación, como capacidad de producir e interpretar signos orales, revela la competencia lingüística del hablante en sus aspectos fonológicos, semánticos, sintácticos y textuales. A ellos se les agregar

el impacto que tienen los aspectos no verbales y paralingüísticos en la interacción cara a cara, los que trascienden al decir de Greimas «las dimensiones de los fonemas...» (1982) y coincidiendo con expresiones de Rondal en su libro *Trastornos del Lenguaje*, cuando expresa que son ellos los que «se inscriben a modo de filigrana sobre el telón de fondo de los aspectos lingüísticos de la comunicación».

Es por ello que en toda situación comunicativa debemos recuperar la interdependencia y fuerza que tienen los tres aspectos involucrados en la comunicación, porque reconocer la relevancia de cada uno ellos nos lleva a comprender y ampliar nuestra perspectiva en el campo de la comunicación humana.



*Dra. Diana Sigal
FCH. Departamento de
Ciencias de la Educación /
UNRC
dsigal@hum.unrc.edu.ar



MIRADA CRÍTICA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

La relación entre educación y cultura es indisociable, lo cual implica comprender los significados y entresijos políticos y socioeconómicos de la educación. Esta consideración y otras cuestiones en relación a la cultura van a ser importantes a lo largo de este espacio de reflexión y de crítica sobre innovación educativa en el marco de la actual situación educativa.

En este sentido, pretendo indagar e interrelacionar de forma global los elementos básicos y fundamentales de la innovación educativa como son: el currículum, la autonomía del profesorado, el papel del alumno/a y los cambios institucionales, con la cultura escolar como clave de vertebración de todo nuestro análisis, haciendo también especial hincapié en cuestiones y conceptos políticos – globalización, neoliberalismo, pensamiento hegemónico – que a mi modo de ver, nos pueden permitir comprender, debatir y discutir sobre los aspectos más relevantes de la innovación educativa para así poder plantear alternativas de cambio y de transformación educativa desde la acción reflexiva.

Hipocresías en la sociedad neoliberal

El sistema neoliberal lo ha sabido absorber todo: desde las camisetas del Che hasta las creativas consignas de Mayo del 68 (Eichelbaum, 1998), incluso ha sido capaz de rentabilizar económicamente la figura de Bin Laden. Ahora, cuando ha uniformado el mundo sobre la base del pensamiento único, convirtiéndolo en coto de caza para el gran capital de las multinacionales, ha hallado incluso la manera de anular las críticas colgando el cartel de “fundamentalista”, “trasnochado” o “radical” cualquier denuncia del mundo globalizado – neoliberal –, de esa globalización económica y cultural que ha conseguido imponer.

En este sentido, la educación tampoco se ha “salvado” de ese pensamiento único y

hegemónico, y cualquier intento de denuncia y de cambio es tachado de utópico o idealista. Además, el sistema educativo se configura como el mecanismo más fuerte que tiene el estado neoliberal para satisfacer su necesidad de justificar los elementos esenciales del tipo de sociedad en que vivimos, de la sociedad de mercado. De tal manera, nuestro sistema educativo a pesar de los ropajes de un lenguaje aparentemente neutro y aséptico, en el marco de unas innovaciones educativas de carácter tecnológico, está basado en un currículum hegemónico donde la teoría, el conocimiento, los materiales, las actividades y los procedimientos metodológicos están subyugados a la consecución de unos objetivos predefinidos – y operativizados –, que subordina al profesorado a ser un mero técnico, un mero transmisor de información, esto es, a un papel pasivo frente a las múltiples posibilidades que entraña la acción educativa. Por su parte, el alumno/a es reducido a una posición de recepción acrítica de un conocimiento claramente fragmentado. Además, este currículum hegemónico se basa en los principios de una cultura escolar claramente “mesocráticos” y alejados de los sectores desfavorecidos, minoritarios y marginados de la sociedad (mujeres, minorías étnicas, clase obrera, etc).

Pero, ¿de qué cultura escolar estamos hablando? En efecto, podríamos pensar que la cultura escolar que se da en nuestras escuelas hace referencia a un concepto sumamente interesante, el de “democratizar la cultura”; esto sería algo así como elevar el nivel cultural de las masas

escolarizadas. Es decir, partiendo de que la cultura es un patrimonio que hay que conservar y difundir, pero cuya producción sigue estando en manos de sectores muy minoritarios de la sociedad, y en concreto en el ámbito escolar, parece que la única cultura sería la que viene escrita en los libros de texto, y por supuesto la que definen y crean los expertos. En este sentido, y dentro del marco de esa perspectiva claramente tecnológica en innovación educativa donde el papel del docente parece reducirse al de mero transmisor de conocimiento, éste conocimiento se asume como una realidad(es) de forma fragmentada. Y es que la fragmentación acaba por destrozar el sentido del conocimiento como herramienta de autonomía y de emancipación tanto del docente como profesional comprometido como para el propio alumnado y la comunidad educativa donde conviven y trabajan.

Esta fragmentación de la que hablamos implica una clara pérdida de autonomía profesional por parte del profesorado. En este punto, y siguiendo a Martínez Bonafé (1998), podríamos decir que a pesar del discurso institucional centrándose en la autonomía del profesorado como elemento básico de la educación de nuestros días, lo que está ocurriendo en realidad es un incremento de la proletarización y descualificación laboral de los profesores. Esto se enmarca como hemos dicho anteriormente, y también se “envuelve”, en principios curriculares que son injustos, que nos hacen pensar en un currículum

hegemónico, donde la doctrina sería el pensamiento único. Así pues, siguiendo a Connell (1997), el cual analiza los principios de los currícula injustos, podemos afirmar que éstos se fundamentan en una concepción claramente determinista, no sólo de las propias relaciones de los grupos sociales, sino de una cultura estratificada, vertical y jerarquizada que viene dada por las clases dirigentes y elitistas, donde todos las personas “entramos” en ella para socializarnos en unos valores predefinidos en función de los intereses políticos y económicos de aquellos grupos de poder que hablan de la globalización – los globalizadores, no los globalizados - y del neoliberalismo como la panacea de nuestro tiempo.

En realidad, parece evidente que en los planteamientos educativos a nivel global, las prácticas curriculares son injustas en tanto están reduciendo la capacidad de todos los implicados/as (profesorado, alumnado, comunidad) para mejorar sus propias realidades socioculturales y profesionales, así como para construir alternativas críticas en el propio marco de las acciones educativas. Es más, dentro de los cambios institucionales promovidos desde la Reforma de los 90, se mantienen claves y situaciones que nos permitir discutir si verdaderamente se han llevado a cabo innovaciones educativas que hayan cambiado algo la situación en

«Una propuesta interesante sería unificar materias o más prudentemente, reforzar la “transversalidad” en pro de una construcción de un conocimiento mucho más global y flexible, que le permita al alumno “ver” la totalidad de las cosas y de su mundo».

nuestras escuelas. En realidad, esto me hace pensar que el concepto de innovación educativa está sujeto a intereses manifiestamente políticos e ideológicos, aunque desde la administración se le revista – o adorne – de una aparente neutralidad ideológica, que lógicamente entronca con lo que denominamos una perspectiva paradigmática tecnológica y tecnocrática.

Por otra parte, la cultura escolar académica es completamente alejada – y parcializada – de las realidades y contextos socioculturales y económicos de muchos sectores sociales que son marginados, no sólo económicamente sino culturalmente. En este punto, comparto la reflexión de Pérez Gómez (1993) respecto al conocimiento académico que aprenden los alumnos: “un conocimiento que apren-

de para olvidar y para resolver los problemas que se le plantean en clase”. Un conocimiento que como hemos señalado anteriormente es fragmentado, y que no es funcional ni válido para provocar la reconstrucción del conocimiento, es más, podríamos señalar que su única función sería la de permitir seleccionar a los alumnos/as, legitimando por tanto, las diferencias sociales y culturales de origen, no verdaderamente académicas. Es decir, en cierta forma se está condenando a la escuela a ser la “policía del conocimiento”, la que homologa un tipo de conocimiento académico a los intereses de los grupos sociales de poder, haciéndolo extensivo a la mesocracia, para generalizar sus hipocresías de igualdad y de libertad.

Alternativas para la reflexión cooperativa

No quisiera continuar este espacio de reflexión sin indagar en consideraciones que nos lleven al optimismo y la conclusión de que es posible, y es necesario cambiar en el camino de la innovación educativa compartida, reflexiva y crítica. En este sentido, resulta importante mencionar aquí el papel que han tenido – y tienen – los colectivos de profesores críticos y progresistas a favor de un verdadero currículum abierto y flexible –en la senda de un currículum contrahegemónico –, donde el conocimiento no es fragmentado, sino que atiende a la globalidad y a la realidad total del contexto, tanto a nivel sociopolítico como a nivel económico y social en el que vivimos. Nos referimos a una innovación educativa que verdaderamente apueste por un conocimiento como herra-

mienta de liberación de las personas, y no de control. Asimismo, sería clave la construcción de un currículum que exprese por un lado el problema de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa, y por otro, el de las relaciones entre la educación y la sociedad en que vivimos (Kemmis, 1988). En efecto, es fundamental que toda construcción del conocimiento esté vinculada a la realidad social en que viven los niños/as de la escuela, de tal manera que nos encaminásemos a “desechar” la hegemonía de los libros de texto – como opción del profesorado –, ofreciéndole más facilidades – y no como ahora – para poder utilizar unos materiales didácticos alternativos como los que construyen los colectivos críticos. Es decir, me estoy refiriendo a que asumamos el reto – primero personal y opcional de cada uno/a – de que podamos utilizar materiales y recursos diversos, tanto propios como en colectividad con otras maestras y maestros. Esto está íntimamente relacionado con un concepto de autonomía del profesorado, que tiene que ver con dinamizar los espacios y las estructuras de colaboración con toda la comunidad educativa teniendo como referente la globalidad de la sociedad y atendiendo a los problemas sociales de desigualdad y de injusticia social que por desgracia caracterizan nuestras sociedades.

Así pues, un tipo de planteamiento como el que propone-

mos, requiere necesariamente que la administración facilite esa autonomía del profesorado tanto en el diseño como en el desarrollo del currículum, porque en efecto la realidad social y educativa es diversa y contradictoria, no homogénea y vertical como nos pueden hacer creer. Al contrario, lo que



expresamos tendría que ver con los planteamientos de aquellos colectivos y grupos de profesores/as críticos que trabajan e intervienen en sus contextos, vinculados a sus centros con distintos proyectos educativos desde posiciones abiertas y verdaderamente democráticas y participativas.

Como consecuencia de lo que estamos argumentado, una propuesta interesante sería unificar materias o más prudentemente, reforzar la

“transversalidad” en pro de una construcción de un conocimiento mucho más global y flexible, que le permita al alumno “ver” la totalidad de las cosas y de su mundo. Es decir, frente a un conocimiento parcializado, cuadrículado y claramente fragmentado, resultaría fundamental el planteamiento de “pensamiento global y actuación local”. Esta premisa que ha surgido conceptualmente en el marco de una perspectiva sociocrítica de la Animación Sociocultural, incide en la importancia de que tengamos presentes que muchas veces confundimos medios con fines, y es por eso nuestra consideración de pensar siempre en fines, en valores globales y en la totalidad de nuestro mundo, para actuar desde nuestras posibilidades, a “pie de obra” desde una escuela, desde un taller o desde la universidad, siendo cons-

cientes de nuestros verdaderos propósitos educativos, y comprometidos con nuestra visión política y social de lo que nos rodea. Esto significa en términos de Kemmis (1988), que la propia acción educativa debe implicar un proceso de transformación de la vida sociocultural en la sociedad en la que vivimos, por lo que como hemos dicho anteriormente debemos entender el

conocimiento como un “todo”, de forma sintética y comprensiva, superando las estrechas perspectivas de la excesiva especialización y diversificación de las materias curriculares, para indagar en una visión más holística como personas reflexivas y críticas que pretendemos formar.

En verdad, creo que nuestro posicionamiento debe comenzar a partir de dudas y preguntas tales como: ¿al servicio de quién está el trabajo de un educador? ¿de la continuación o de la transformación? ¿de la dominación o de la liberación? ¿del mantenimiento de estructuras o de la superación de las mismas? ¿de la reproducción o de la producción? ¿de la individualidad o de la colectividad? En realidad, ya Paulo Freire nos expresaba la impor-

tancia del deber de preguntarnos de forma constante en beneficio de qué y de quién hacemos ciencia.

Por todo ello, es necesario transformar la escuela en un espacio inquieto, insatisfecho, que no tema los retos y los conflictos – y tampoco las contradicciones –; un espacio donde no se forme a “espectadores” de la realidad, sino a verdaderos “actores”, sujetos críticos y reflexivos, en el marco de una educación plural y heterogénea, siempre conectada al mundo. Es cierto que son muchos los obstáculos y las “involuciones” disfrazadas de mejoras e innovaciones educativas, pero tenemos que seguir trabajando, cada uno/a como pueda – y en su ámbito – pero de forma comprometida, para

recorrer el camino hacia una educación como herramienta transformadora y de liberación personal y social.

* Juan J. Leiva Olivencia.
Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Málaga (España)
jjleivac@uma.es

 **DENIER S.A.**
SU CREDITO PERSONAL

LA SOLUCION

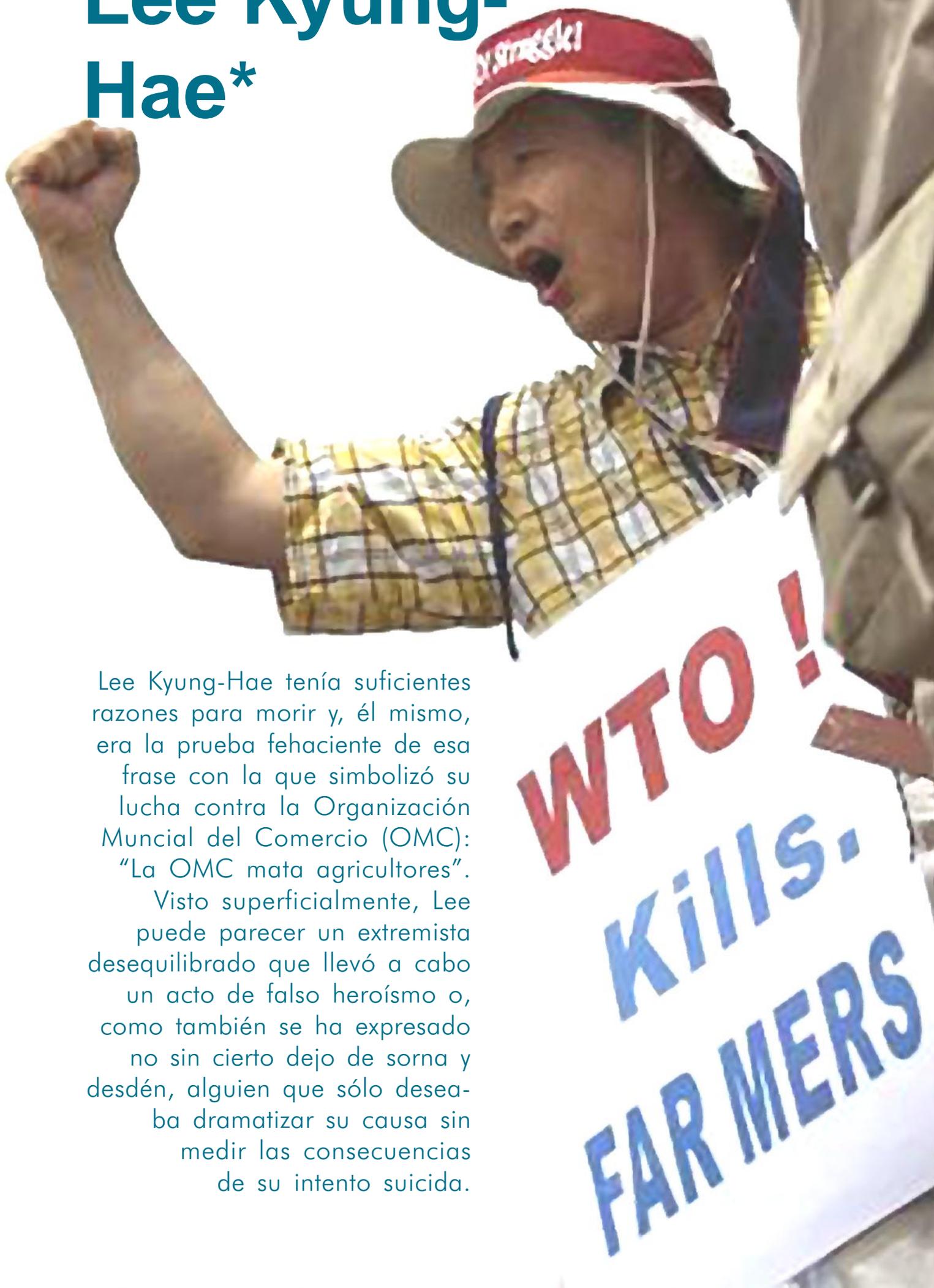
EFFECTIVA

A SU PROBLEMA

DE EFECTIVO

Buenos Aires 175 - Tel.: (0358) 4647878

Lee Kyung-Hae*



Lee Kyung-Hae tenía suficientes razones para morir y, él mismo, era la prueba fehaciente de esa frase con la que simbolizó su lucha contra la Organización Mundial del Comercio (OMC): “La OMC mata agricultores”.

Visto superficialmente, Lee puede parecer un extremista desequilibrado que llevó a cabo un acto de falso heroísmo o, como también se ha expresado no sin cierto dejo de sorna y desdén, alguien que sólo deseaba dramatizar su causa sin medir las consecuencias de su intento suicida.



«Fueron el alcohol y las drogas», dicen aquellos que desconocen las fiestas invernales de la locura».

J. C. Becerra.

A sus 56 años al momento de morir, Lee epitoma la derrota de vastos sectores de la población campesina a escala global, en su intento por sobrevivir en una realidad ganada por las grandes corporaciones que controlan la economía del mundo a través de organismos como la OMC. Padre de tres hijas, Lee tal y como lo narra el diario británico *The Guardian*, nació en un poblado llamado Jangsu, perteneciente a la provincia Chola del Norte, al sur de Seúl, capital de Corea del Sur. Jangsu, pueblo de agricultores, con una población de alrededor de 30 mil familias, muestra en estos días de otoño un bello paisaje en el que los pastizales, arrozales y el bosque que bordea la zona montañosa, dan la impresión de una tierra próspera. Los suelos, no obstante, no son de tan buena calidad y el arroz que allí se cultiva no es particularmente apreciado en el mercado nacional.

Nació en el seno de una familia acomodada, comerciantes de arroz y propietarios de

tierras. Mientras sus hermanos se aventuraron por negocios mas rentables, Lee decidió ocuparse de las tierras que un día heredaría por ser el hermano mayor. Fue a la Universidad a prepararse profesionalmente en el cultivo de las tierras y allí se nutrió de ideas, proyectos y esperanzas. Al promediar la década de los setenta regresó a Jangsu, con la intención de poner en práctica sus conocimientos en las escarpadas y abruptas tierras ubicadas en las montañas, territorios inhóspitos en donde a nadie se le ocurriría apostarle a la agricultura y la ganadería. Lee, considerado un ser apacible y más bien introvertido, decidió convertir los desfiladeros que había heredado en sitio ejemplar para el cultivo y la cría de ganado, introduciendo novedosas tecnologías y sistemas productivos de vanguardia.

Trabajó durante varios años, no sólo con intensidad sino también con dedicación y creatividad. La Granja Seúl, tal y como la llamó, se convirtió en una estancia modelo en la que logró combinar de manera adecuada el pastoreo, los cultivos, el paisaje y los sitios de vivienda. Como emblema especial del toque de modernidad que decidió darle a sus dominios, construyó un moder-

no mini teleférico con el cual Lee transportaba el pasto de las inaccesibles laderas donde tenía sus plantíos, a las áreas de los estables de la granja. No fue difícil para Lee convertirse en un líder campesino y sus métodos de cultivos fueron reconocidos tanto por sus propios vecinos y competidores, como por instituciones que enviaban estudiantes a prender de sus experiencias. A fines de los ochenta obtuvo un premio de las Naciones Unidas por sus excelentes aportaciones en materia de producción agrícola. (*The Guardian* 16/09/03)

Jangsu, sin embargo, no era una isla, ni Lee podría haberse sustraído por mucho tiempo de los cambios que estaban teniendo lugar en el mundo. En ese movimiento global que tiene lugar en los años ochenta-

WTO!
KILLS
FARMERS

ta, años de ajuste estructural y de liberalización económica, el gobierno coreano abrió las puertas al ganado proveniente de otros países. Con esto, que no era sino el reflejo de las transformaciones comerciales a escala internacional, el precio de la carne en Corea del Sur cayó abruptamente y el hato ganadero de Lee se esfumó repentinamente. Lee, que había adquirido créditos blandos, fue acosado por los bancos acreedores, vendió poco a poco sus más de 300 vacas para pagar sus deudas. Al no poder cubrir las, el banco se posesionó de sus tierras y Lee cayó en la miseria y en la desesperación. Per Lee, en lugar de obstinarse en el coraje solitario y la protesta aislada, decidió enfrentar organizadamente a aquellos a quienes claramente identificaba como los causantes de su ruina económica y moral. No le resultó difícil convocar y organizar a sus paisanos granjeros. La ola liberalizadora que llevó a Lee a la ruina, destruyó las fuentes de sustento y sepultó las esperanzas de miles de productores agrícolas en Jangsu y en otras partes de Corea. La mayor parte de los habitantes de este lugar se encuentran endeudados, han perdido sus propiedades y sienten que el futuro agravará su situación de despojo, en la medida en que el gobierno continúe retirando el apoyo financiero, y la apertura comercial puesta en práctica inunde el mercado con productos extranjeros de menor precio. Muchos granjeros coreanos, se

comenta, no han tenido otra opción que el suicidio.

Lee no representa por tanto ningún caso de locura no de desequilibrio emocional inexplicable. Constituye el ejemplo más claro de las consecuencias concretas de un orden económico internacional que, tal y como reza la consigna lanzada por este desesperado granjero, aniquila al pequeño productor e impone el interés de quienes controlan el comercio mundial.

En realidad la cumbre de Cancún fue un fracaso para las potencias económicas que intentaron una vez más reafirmar sin concesiones los términos del comercio, liberalizar los productos agrícolas, regular y controlar la inversión, plantear reglas para regir el comercio completamente favorables a los Estados Unidos y la Unión Europea e incidir sobre las políticas de adquisiciones gubernamentales. El fracaso se debió tanto a la voracidad de las naciones ricas, como al surgimiento de un firme bloque opositor por parte del llamado Grupo G 21, aglutinado alrededor de Brasil, China e India que, por primera vez, actuando con firmeza y concertación, impidieron la imposición unilateral de la voluntad de las potencias que controlan la OMC.



Lee Kyung-Hae, líder de la Federación Coreana de Agricultores, contribuyó con su muerte a este fracaso, hizo más evidente y dio mayor sustento a la causa de los agricultores y campesinos que día a día se hunden en la miseria por obra de ese gran poder que se apodera minuciosamente de los destinos de miles de hombre y mujeres en el mundo pero que, la mayor parte de las veces, resulta difícil de identificar y, por lo tanto, enfrentar.

* José Luis Lezama
joseluislezama2002@hotmail.com
Diario Reforma. Domingo 21
de Septiembre de 2003.
México

Más de medio siglo al servicio de la gente

Desde junio de 1950 estamos cerca de la gente,
con el servicio de transporte urbano más barato del país.

Hoy, con medio siglo de vida, nos acercamos
más que nunca.

S.A. Transportes Ciudad de Río Cuarto



Una Empresa al servicio de la Gente





*Servicio a su
excelencia,
el Pasajero*

Estación Terminal de Omnibus

Río Cuarto - Córdoba / Tel. (0358) 4646716

Retiro - Buenos Aires / Tel. (011) 43149488

Villa General Belgrano - Córdoba / Tel. (03546) 462604

Merlo - San Luis / Tel. (02656) 476043

Villa Dolores - Córdoba / Tel. (03544) 424509

**Avda. Marconi 1025 - Tel./Fax: (0358) 4647563 / 4623665
5800 Río Cuarto - Córdoba**

LA CULTURA

Cultura: una palabrita capaz de desatar las más enconadas controversias. Aparece en el lenguaje con diversas acepciones: culto, cultura indígena, culto religioso, físicoculturismo, cultura light, cultura alcohólica, piscicultura, lenguaje culto, culturizar, culteranismo, etc., etc.. Podemos encontrarla en diversas manifestaciones. Sin embargo, y sin pretender entrar en su etimología, aparece asociada con el verbo cultivar y de manera casi subyacente, con los rituales del culto religioso.

Ritual y cultivo parecen ser las dos vertientes que confluyen para encontrarse en cultura.

Una actividad que se sacraliza para que luego florezca.

En este contexto es posible acercarse a dos lecturas que desde hace más de veinte años ponen en discusión lo que son, lo que no son y lo que deberían ser las actividades culturales en los países latinoamericanos.

El argentino Néstor García Canclini en su libro *Arte Popular y Sociedad de América Latina* (1977) circunscribe su trabajo al espacio reservado a las artes, y dentro de este propone manifestaciones que no solo renueven su estética sino y principalmente, su forma de producción. Él inscribe esta propuesta en lo que denomina arte popular, y lo contrapone a lo que llama arte de élite.

Por su parte, el chileno Pablo Huneus en *La Cultura Huachaca o el Aporte de la Televisión* (1981), plantea su visión del problema desde otra perspectiva: dos corrientes culturales. Una de raigambre campesina, a la que llama cultura popular, fuertemente influenciada por las tradiciones prehispánicas, y la otra, de corte burgués, ciudadano, resultado de la influencia que desde la colonia ejercen los países hegemónicos sobre los nuestros, y a la cual llama cultura occidental. A estas dos corrientes agrega una tercera, producto del choque y la confrontación de las anteriores: la cultura huachaca, huacharnaca, diríamos nosotros: cultura de la superficialidad, de la emotividad, de la violencia, del éxito, del consumo, que él señala como sintetizada en la programación de la televisión actual.

Coincidentemente, hacia 1986 García Canclini publica un interesante artículo en la revista *Chasqui*, editada en

Ecuador, en el que habla también de tres culturas coexistentes: la cultura de elite, la cultura popular, y la cultura de masas. Si bien considera que es insostenible la división entre ellas porque en la actualidad todas sus manifestaciones se dan mezcladas y simultáneamente, cabría replantearse la pregunta que Huneus se hace cuando reflexiona acerca de la televisión: ¿No será justamente la televisión, como el máximo exponente de la cultura de masas, la que alcance el sincretismo, la fusión de lo popular y lo elitista?

Si bien la pregunta puede parecer descabellada, cabe reflexionar acerca de esa caja en la que todo cabe y todo es posible, atendida día a día por una audiencia indiscriminada de buenos y malos, lindos y feos, en programas producidos por sabios y lelos, cuerdos y locos, recurriendo a lo más sofisticado de la tecnología actual, y en donde parecería exorcizarse el mundo de contradicciones en que nos debatimos.

Si este fuese el caso, la propuesta de un innovador proyecto cultural sería, entonces, encontrar actividades o manifestaciones culturales que logren el entrecruzamiento de esa alta cultura, elitista, occidental, racionalista, con las expresiones de la cultura popular, tradicional, folclórica, fuertemente emotiva, y no dejar el proceso

de integración exclusivamente en manos de la televisión.

Ritualizar en nuevas alternativas culturales la posibilidad de encuentro de las dos culturas para que florezca y fructifique en expresiones integradas, constituye el desafío que la universidad no ha podido resolver satisfactoriamente hasta la fecha. Una síntesis que Piazzola logró en la música, Joaquín Cortez en la danza flamenca y el *Circ du Soleil* en las artes escénicas. Buscar el punto en que lo sofisticado y lo popular se fusionan y contribuyen a afianzar la autoestima y con ella a la identidad de los más amplios grupos de nuestra sociedad.

La Cultura y la Universidad

El concepto de cultura vigente desde la colonia hasta muy avanzado el siglo XIX respondió a la visión impuesta por el etnocentrismo europeo y se circunscribió al conocimiento de las artes y las letras.

Más tarde y al ritmo de la evolución de las grandes metrópolis, las ciencias se incorporaron a este panorama, hasta hacer que en nuestros días entendamos por "hombre culto" aquel cuyo pensamiento se encuadra en la racionalidad y sensibilidad europeas.



Que nuestra sociedad haya asumido este modelo cultural significó el aborto del proceso de desarrollo autóctono y la implantación de dos corrientes culturales paralelas, simultáneas, antagónicas en muchos casos, que en sus diversas manifestaciones discurren sin tocarse. Me refiero a una cultura de élite, ciudadana, académica, racional, que se produce y difunde en espacios cerrados y para un público selecto, frente a otra cultura, popular, de impronta campesina, emotiva, generalmente multitudinaria e invasora de espacios abiertos.

La antropología nos ha ofrecido una visión más amplia de la cultura cuando abandonó la singularidad paradigmática de lo europeo para dar paso a la pluralidad de lo regional. Ya no habla de cultura pensando en Europa, sino de culturas remitiéndose a cada uno de los rincones del mundo, hasta el extremo de

asumir que "todo es cultura". Este nuevo enfoque germinó rápidamente en el pensamiento universitario. Un terreno fértil, roturado por pensadores, sociólogos, políticos y poetas preocupados por el destino particular de nuestras sociedades, tan variadas y contradictorias

Así, muchas universidades asumieron como parte de su misión todo lo relativo a la difusión cultural, entendiéndola como una vía para relacionarse con espacios del quehacer social fuera de las aulas. Fomentaron la creación de agrupaciones teatrales, exhibieron muestras pictóricas, apoyaron a grupos folclóricos. Sin embargo, ni el campeonato de tenis de mesa, ni la recaudación de fondos mediante una feria gastronómica, ni la selección de telas y modelos para el uniforme del personal han sido asumidos como manifestaciones de un proceso cultural. La academia no ha podido evadir el molde impues-

to por la colonia, sigue moviéndose dentro de la categoría arte y acepta lo autóctono en tanto pueda ser considerado como arte. Ha ensanchado el molde pero dentro de los parámetros establecidos. Como si el concepto de arte fuese universal y no una taxonomía impuesta por el etnocentrismo europeo. Artesanía, danza, música folclórica, compatibles con el concepto de arte, han sido aceptadas e incorporadas como manifestaciones artísticas, menores, claro está, pero artísticas al fin.

No podemos negar el muy significativo paso que todo esto implica para la recuperación de valores populares. Pero lo que está en cuestión es la categoría arte, que no es más que una parte, la parte europea, del todo que es nuestra cultura.

La cultura es, en primer lugar, un proceso en el cual múltiples influencias se implantan, crecen o desaparecen, son aceptadas, incorporadas o rechazadas en una dinámica de crisis periódicas que desembocan en épocas de decantación y estabilidad en las cuales

se afirma y se reconoce la identidad de un pueblo. En segundo lugar, cultura e identidad son dos caras de la misma moneda. No se puede trabajar en cultura si perdemos de vista que lo que estamos haciendo es construir una etapa de la identidad de nuestro pueblo. Las manifestaciones culturales son la evidencia de la identidad. La identidad es una abstracción, la cultura es una práctica.

En una sociedad de fuerte polarización en lo económico, social y cultural, la universidad debe definir su orientación. Y las opciones son dos: mantener la escisión trabajando lo cultural en el campo de las artes y las letras y apoyando con más o menos entusiasmo las expresiones vernáculas, o buscar caminos de equilibrio creando instancias culturales de integración y encuentro, promoviendo e inventando alternativas para que las dos corrientes culturales se crucen y fructifiquen.

Y aquí el desafío y la tarea orientadora para la universidad en la construcción de una identidad que sea orgullo y afirme la autoestima de la comunidad toda. Una comunidad integrada en el goce común del quehacer cultural.

La Cultura, la Universidad y la Comunicación Social

¿Quién organiza el espectáculo de la entrega de los premios de la Academia de Hollywood? ¿Y el de los premios Nobel? Y para no irnos tan lejos ¿el de la elección de la Reina de la vendimia?

La producción de cualquier evento multitudinario requiere de sus organizadores conocimientos que atraviesen las más dispares disciplinas profesionales.

Desde la arquitectura a las finanzas, desde el arte a la psicología, desde la música a la publicidad pasando por el protocolo, las relaciones públicas, la coreografía y el marketing, son especialidades que, en mayor o menor medida, participan en el proceso de realización de cualquier evento multitudinario.

Prever los parqueos necesari-

Si bien las carreras de Periodismo y Comunicación Social tienen como soportes fundamentales el correcto uso del idioma, una buena redacción, la capacidad de organizar ideas a partir de la palabra y transmitir las con efectividad, en los niveles más altos de la profesión se abre un espacio laboral mucho más amplio y complejo que el estrictamente periodístico

rios para todos los automóviles que llegarán la noche del evento, crear la escenografía y hacerla construir, diseñar la iluminación y contratar a la empresa idónea para la instalación y manejo, seleccionar la música o los músicos, determinar la ubicación y los desplazamientos en el escenario, establecer los accesos y la ubica-

ción del público, definir la lista de invitados especiales y la reservación de espacios, tener un control sobre los participantes que garantice su presencia el día del evento, elaborar un plan de difusión y publicidad, celebrar contratos con animadores, actores, carpinteros, guionistas, publicistas y guardias; presupuestar todas y cada una de las partes que forman este enorme rompecabezas y resolver las formas de financiación... para luego y después de todo eso esperar el éxito... o el fracaso.

Por supuesto que no es tarea de una sola persona. Es un equipo de especialistas que asume distintas responsabilidades y que redistribuye tareas. Pero siempre, por encima del equipo, hay un coordinador que, además de tener la visión global del evento, sabe encontrar a la gente acertada para llevar adelante la producción, alguien que sabe hacerse las preguntas correctas y sabe dónde encontrar las respuestas oportunas: sabe establecer las necesidades sistemáticamente, darles el lugar y el tiempo necesarios y encontrar a los ejecutores eficientes para que las resuelvan.

Esta persona, especializada en conocer de todo y responder por el éxito o fracaso del

evento, no es ni un médico, ni un ingeniero, ni un abogado, ni un economista, ni un psicólogo; es un comunicador social.

El concepto largamente difundido de que un comunicador social es algo así como un buen periodista o un periodista que ha logrado notoriedad, no responde a la medida y alcance de la profesión. Un comunicador social es eso, pero mucho más. El límite que se le impuso a la profesión hizo que actividades como las de organizar eventos fueran a manos de gente experimentada y eficiente, pero no formada profesionalmente en la función y el desempeño de la comunicación social.

Si bien las carreras de Periodismo y Comunicación Social tienen como soportes fundamentales el correcto uso del idioma, una buena redacción, la capacidad de organizar ideas a partir de la palabra y transmitir las con efectividad, en los niveles más altos de la profesión se abre un espacio laboral mucho más amplio y complejo que el estrictamente periodístico. Dentro de este espacio está la planificación, organización y realización de eventos.

Dos aspectos convergen en esta actividad: primero, el potencial humano que significan los estudiantes, su juventud, su empuje, su entusiasmo, su necesidad de hacer cosas y de expresarse socialmente y, segundo, la necesidad de prácticas profesionales que los vinculen con la sociedad dinámica y dialécticamente en una *praxis* de construcción recíproca. La planificación y realización de eventos es una práctica que desde hace seis años se ha implementado

como asignatura en la Carrera

de Comunicación de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Esta tarea se construye en la búsqueda de manifestaciones que intenten una aproximación entre las culturas de élite y popular, y se sostiene sobre la base de *pactos de cultura* en los que participan, además de los *productores* de actividades culturales, *instituciones*, *empresas* y *medios* de comunicación que encuentran en ellas la obtención de mutuos beneficios.

El evento universitario, concebido como una práctica cultural de sentido amplio y convergente, es una alternativa dialógica entre seres humanos en un mundo que alguien ha calificado de posmoderno y globalizado y que, mediatizado por la electrónica, hace muy fácil que nos relacionemos con el *más allá*, pero no con nuestros vecinos, nuestro prójimo.

* Jorge H. Massucco
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
jmassucc@telconet.net



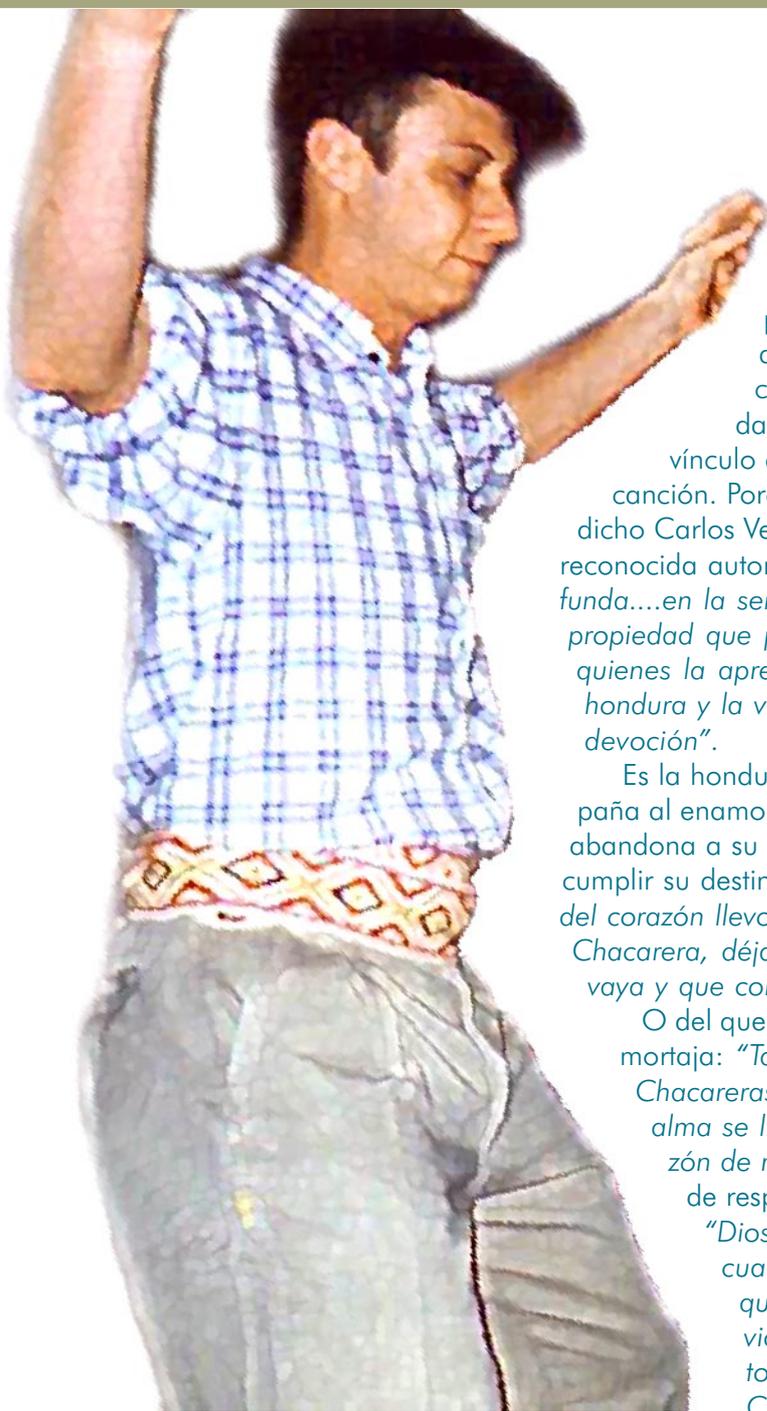


Como dice la copla, la Chacarera, esa canción y danza argentinas, tiene 'algo' que gana la predilección de cantores, bailarines y oyentes. Es evidente su vigencia en el repertorio de músicos de la vertiente folklórica, pero también en otros ámbitos, como el llamado rock nacional, diversas experiencias de fusión y hasta en intérpretes extranjeros. No es menor señalar el entusiasmo y la sensación vital con que los jóvenes la festejan.

¿QUE TIENE LA CHACARERA...

... que a todos hace alegrar, a los mudos tararear, los rengos la zapatean y los sordos se babean cuando la escuchan cantar?

Copla popular.



exquisita del folklore norteco.

Pero son los copleros populares los que expresan con profundidad y belleza ese vínculo con la danza-canción. Porque, como ha dicho Carlos Vega, con su reconocida autoridad, *“se funda...en la sensación de propiedad que produce en quienes la aprehenden con hondura y la vivifican con devoción”*.

Es la hondura que acompaña al enamorado, que abandona a su amor para cumplir su destino: *“Dentro del corazón llevo una Chacarera, déjame que me vaya y que con ella muera”*.

○ del que la quiere de mortaja: *“Tapame con Chacareras, para que mi alma se lleve el corazón de mi tierra”*. ○ de responso final:

“Dios querita, cuando muera, que un viejito violinero me toque una Chacarera de mi pago

salavineró”

¿ Qué tiene la chacarera, que los músicos académicos raras veces la interpretan con propiedad y los buenos ‘chacarereadores’ del pueblo no pueden explicarla técnicamente ?.

¿ Qué tiene la Chacarera que, cuando se registra en partituras – con loables excepciones – es casi imposible que un músico extraño a su ambiente logre tocarla bien ?

¿ Cuáles son sus acentos ?
¿ Cómo debe escribirse ? ¿

Cómo se marca su ritmo en el bombo, cómo se palmorean sus interludios y hasta... cómo se castañetea los dedos al bailarla ?

¿ Qué es una ‘trunca’ y una ‘lisa’ y una ‘doble’? ¿ Qué es el ‘compás del Diablo’, que la emparenta con antiguas danzas polacas y con los roncones de las gaitas ? ¿ Viene de un ritmo de Etiopía ? ¿ Una frase de Chacarera tiene dos síncopas o tiene siete ?

Estas y otras cuestiones vinculadas a sus antecedentes históricos, sus cultores, y su evolución en dos siglos de vigencia, intento desentrañar en la obra *“LA CHACARERA BIEN MENSURADA”*, que está en proceso de edición.

El trabajo, pretende ser un aporte para la enseñanza musical de todos los niveles y modalidades.

Al plantear el marco que me indujo a investigar y elaborar el trabajo, digo: “La formación de un instrumentista, cantante, compositor o director, implica un aprendizaje teórico-práctico que, con pocos matices, se ha sistematizado e institucionalizado en todas nuestras escuelas de música. Dicho canon comprende el estudio, análisis y práctica de esquemas formales, técnicas interpretativas, reglas expresivas y un sistema de notaciones, que se centran en la obra de los grandes compositores de los períodos Barroco, Clásico, Romántico y Postromántico de los países centrales de Europa y, casi marginalmente, unos pocos de otros orígenes y épocas.

Las formas de tal tradición son las llamadas cultas o clásicas :sonatas, conciertos, sinfonías, poemas sinfónicos, óperas. La teoría musical que explica estas complejas cons-

“ **L**a Chacarera encierra en su ritmo la clave de su notable dispersión”, ha dicho Augusto Raúl Cortázar, pope del Folklore científico argentino. “En mi opinión este es el ritmo más importante de la Argentina”, agrega Roberto Minichillo, percusionista porteño. “El secreto de la chacarera no se le revela a cualquier oído. Y menos el de su danza, que es mucho más que un dibujo en el suelo” enseña Leda Valladares, investigadora y creadora

trucciones y los códigos y signos que fijan en 'partituras' dichas obras, se ajustan a sus modos, estilos y necesidades expresivas. Contenido y continente han evolucionado juntos, adaptándose uno a otro.

Pero cuando un músico formado en esa escuela aborda la interpretación de obras populares de raíz folklórica, debe enfrentar una distinta problemática y su bagaje de conocimientos le resulta: en primer lugar, insuficiente. Y en segundo lugar: una vía férrea que le impide transitar otro camino..... Sus auditores – y a veces el propio intérprete – reconocen que no encuentra los acentos y giros que tipifican las canciones del pueblo.”

Y el problema se agrava en la interpretación de conjunto. La orquesta o el coro y aún el pequeño trío o cuarteto, debe conjugar una comprensión unánime de las obras que aborda, para alcanzar ese valor esquivo que, en la música popular es el 'sabor a'.....

Asistimos generalmente a lo antedicho: el músico 'de conservatorio' no toca con soltura y propiedad, como si estos ritmos debieran aprenderse solamente en las ruedas de guitarreros.

Los estudiantes de música deben escuchar y frecuentar a los cantores populares. Ingresarán así a un mundo expresivo con características muy particulares. Pero es posible también la sistematización de ese material, que permita el estudio y la comprensión racional de estructuras, ritmos, acentos, escales usuales, armonías y notaciones. Su aprendizaje y práctica acortarán las distancias señaladas.

Para ayudar a cerrar esa brecha ofrezco este aporte. LA CHACARERA BIEN

MENSURADA está estructurado con el siguiente método: Antecedentes, Ambito geográfico y nombre, La Danza, El Ritmo, La Forma, La Articulación, La Música y Los Textos, amén de una miscelánea que muestra otras posibilidades de la especie. Todo con profusión de ejemplos pentagramados. En el capítulo final se recorre una Antología de 60 Chacareras señalando dónde aparecen los elementos estudiados al inicio. Cierra una profusa Bibliografía, que se suma a la cantidad de citas de grabaciones, intérpretes y partituras recomendadas en el texto.

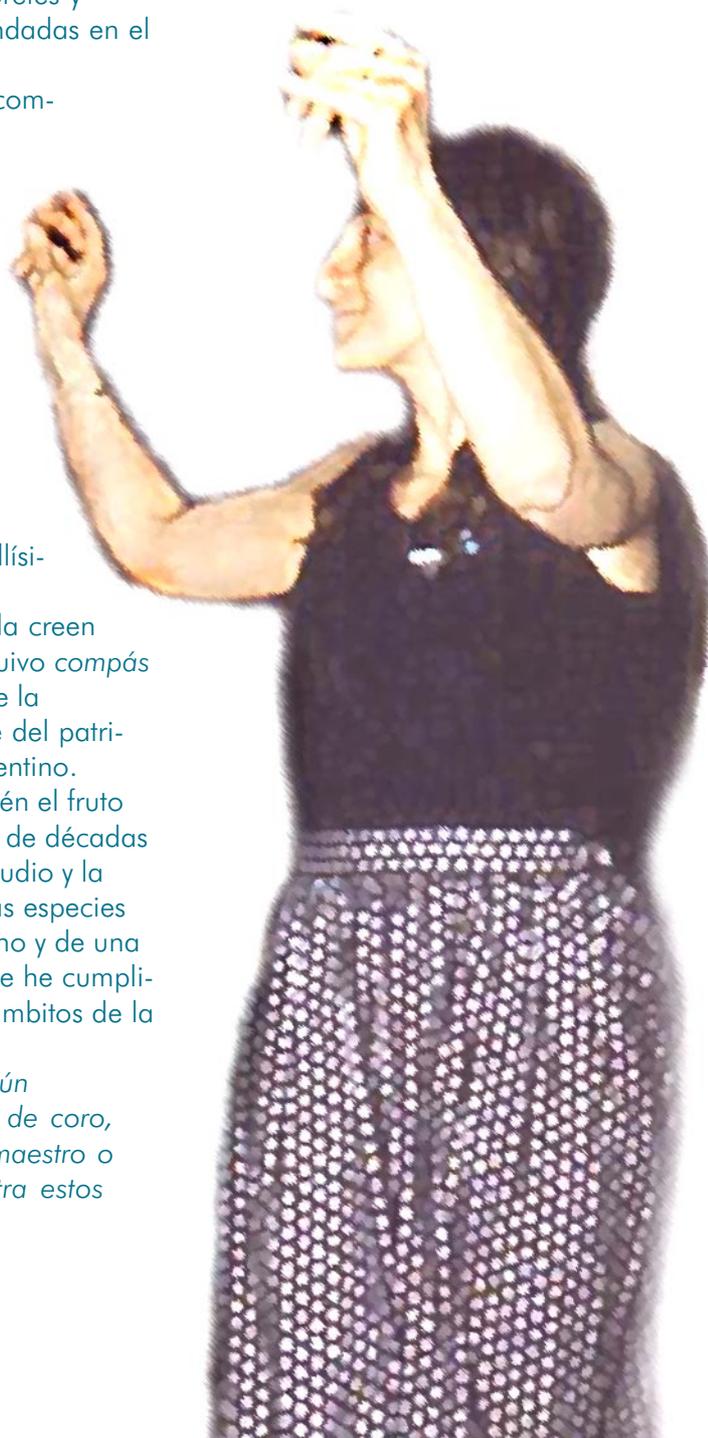
Además de los componentes técnicos, me ha guiado la búsqueda de esa 'aprehensión con hondura', y me animó esa devoción que citaba Carlos Vega. Hacerlo ha sido un placer y quiero compartirlo. Esa misteriosa y bellísima *música de la Salamanca*, como la creen muchos, o ese esquivo *compás del Diablo*, que trae la Chacarera es parte del patrimonio cultural argentino.

El libro es también el fruto de una experiencia de décadas en el análisis, el estudio y la interpretación de las especies del folklore argentino y de una amplia consulta que he cumplido en numerosos ámbitos de la enseñanza.

En suma "Si algún guitarrero, director de coro, bombisto, cantor, maestro o estudiante encuentra estos

apuntes de alguna utilidad, si le ayudan a disfrutar un poco más la riqueza sonora de cada Chacarera, estaré justificado".

ALBERTO ABECASIS
abecasis@la-carlota.com.ar



1810

25 DE MAYO

Cualquier semejanza con la realidad es pura ficción

NECESIDAD DE UNA SEGUNDA INDEPENDENCIA



Ciudadanos, ciudadanas:
Cada vez más imperiosamente
se impone la necesidad de una
Segunda Independencia. Con esto,
como luego veremos, no vamos a
ser novedosos, simplemente vamos
a retomar, desde nuestra época y
nuestras actuales circunstancias,
una lucha tantas veces convocada.



La necesidad de una Segunda Independencia.

Es necesario aclarar que el hecho denominado "Independencia", asimismo como el de "Emancipación", no fueron asuntos puntuales tal como se los narra a los niños en las escuelas, sino un proceso que, ahora lo vemos con claridad, es tarea permanente y mucho más compleja que la que presentan las historias oficiales.

Asimismo es necesario diferenciar entre los conceptos de "independencia" y "emancipación", tal como anticipamos, en cuanto actos complementarios que no se suponen necesariamente. En efecto logramos ser independientes de un poder como fue el metropolitano español o el portugués, pero bien pronto descubrimos que no estábamos emancipados respecto de prácticas sociales y políticas heredadas de aquellos regímenes, hecho que restaba alcances y efectividad a la independencia alcanzada.

Antes de las llamadas guerras de la independencia, ya Francisco Miranda, a fines del siglo XVIII, hablaba de la necesidad de lograr lo que el denominaba "independencia política" y "emancipación mental", con lo que establecía diferencias entre un hecho y el otro, si bien al parecer los pensaba simultáneos o, por lo menos, que así debía serlo. Más tarde, lograda la independencia respecto del poder español en el territorio de la Gran Colombia, Simón Bolívar denunciará que "somos libres" pero que, sin embargo, seguimos sujetos a aquel poder. En efecto en el célebre Discurso de Angostura (1819) dice: "nuestras manos están libres y todavía nuestros corazones

padecen las dolencias de la servidumbre". A partir de ese momento, podría decirse que de un modo constante, aparecen en Sudamérica ambas tareas, las de independencia y de emancipación, como escindidas, una lograda y la otra no alcanzada aún.

Los románticos ya definitivamente consolidada la independencia sudamericana en 1824, heredaron la problemática en esos términos, tal como lo vemos en Juan Bautista Alberdi y otros que le fueron contemporáneos. Recurriendo a una metáfora de la época ("Oíd el ruido de rotas cadenas" decía el himno nacional argentino adaptado en 1813) y desconociendo que la cuestión había sido ya anticipada por Bolívar, Alberdi nos habla de un primer momento en el que rompimos las cadenas mediante las armas, pero que faltaba todavía quebrar otras, lo que será obra del pensamiento. "Nos resta conquistar sin duda -decía Alberdi en 1938- pero no en sentido material. Pasó el reinado de la acción; entramos en el del pensamiento". Este fue el marco del cual surgió el proyecto alberdiano de una "Filosofía americana" (1840) la que tuvo en sus orígenes un claro sentido de programa filosófico libertario.

No vamos a hacer el recuento de esta larga historia que aún no ha sido hecha pormenorizadamente y que llega hasta nuestros días. Hemos de hablar, sin embargo, de las luchas de Manuel Ugarte, en las primeras déca-

das del siglo XX en quien la temática de independencia y emancipación adquiere una formulación claramente diversa a la de los planteos típicos del siglo XIX. En efecto vuelven ambos objetivos a reunificarse tal como inicialmente aparecen en los escritos pre-independentistas de Francisco Miranda. ¿Por qué? Pues porque para Ugarte el continente, así como el Caribe, se encontraban amenazados de perder la independencia lograda a inicios del siglo XIX debido a los avances del imperialismo norteamericano y su expansión mercantil y militar, tal como lo mostraban las entonces recientes agresiones a México, Nicaragua, Panamá y Santo Domingo, a más de los permanentes ataques sufridos a lo largo de todo el siglo XIX. Así, pues, si la tarea de emancipación mental se había justificado siempre, pensada como lucha a favor de una democracia de repúblicas que tenían asegurada su independencia política, ahora volvíamos al planteo inicial dada la actividad del nuevo imperialismo. A esta denuncia de Ugarte se sumó más tarde, la de Raúl Scalabrini Ortiz, en su lucha contra la ingerencia británica en el Río de la Plata.

Otra cuestión se relacio-

na con los alcances que se han dado y que se habrían de dar al concepto de "emancipación mental" tal como surge de los planteos del mismo Ugarte. Desde un punto de vista teórico podríamos caracterizarla como la exigencia -y también la necesidad- de darle forma a una eticidad que fuera adecuada a un contrato social en el que se asegurara la igualdad y la justicia, por cierto no la igualdad meramente jurídica del liberalismo clásico. En efecto, cuando Bolívar afirmaba que seguíamos, a pesar de habernos independizados, con hábitos que derivaban de un régimen de servidumbre, esto puede ser entendido como el reclamo de un cambio imprescindible de ética, en el sentido de la construcción de un nuevo ethos, sin lo cual una vida republicana y democrática, era imposible.

Pero la "emancipación mental" ha tenido otras connotaciones las que precisamente nos llevaron, hace unos años, a hablar de la necesidad de una relectura de la cuestión. Decíamos, en efecto, que si bien ese programa de emancipación seguía vigente, el mismo debía ser sometido "a un proceso de revisión y crítica, que habrá de ser en gran medida, de autocrítica" y agregábamos que esa tarea, a la cual la historia de las ideas podía contribuir, excedía, sin embargo, las aulas universitarias "e incluso la tarea intelectual, por ineludible que esta sea".

En efecto, si pensamos que el programa educativo impuesto por Sarmiento y su generación y difundido por el normalismo, mas allá de todas sus contradicciones, no fue ajeno a formas autoritarias, así

Nuestras patrias
se desangran por todos
los poros en beneficios
de capitalistas
extranjeros
o de algunos
privilegiados del
terruño, sin dejar a la
inmensa mayoría
mas que
el sacrificio
y la incertidumbre.
La salvación exige
energías nuevas y será
obra sobre todo
de las generaciones
recientes, del pueblo,
de las masas
anónimas eternamente
sacrificadas.

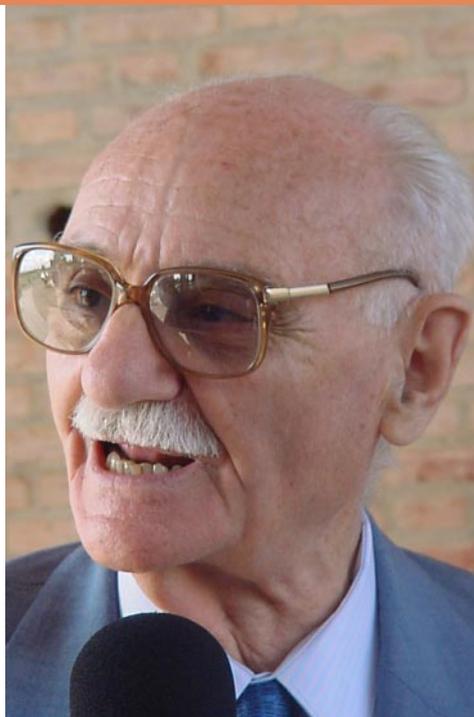


como si pensamos en el programa de "psicología de los pueblos", quehacer típico del mismo siglo XIX que intentaba ser la herramienta indispensable para señalar la conformación de las mentalidades que habían de ser repudiadas y en lo posible extirpadas, fue en sus principales autores un saber fuertemente racista, no cabe duda que la emancipación mental resultó ser en muchos casos, una forma de violencia ejercida claramente contra ciertos sectores de la población.

Si retomamos la problemática de la emancipación mental desde el punto de vista de una reforma de la eticidad heredada, el proyecto republicano-democrático por el cual se decidieron las minorías que llevaron adelante nuestra organización nacional no hubiera alcanzado un cierto nivel de ciudadanía, con todas las limitaciones e imperfecciones que inevitablemente se dieron. Y si pensamos que en nuestros días la crisis generalizada y profunda por la cual estamos pasando, ha alcanzado lógicamente no solo el estado, sino también a la sociedad civil, se tendrá una conciencia de la importancia que tiene esta vieja cuestión de la "emancipación mental". La democracia y, particularmente, los ideales de una democracia participativa de claro sentido social, dependen de la emancipación de la que estamos hablando, con el agravante de que además estamos al borde de perder lo poco que nos queda de independencia, por lo que la tarea, tal como lo vio Ugarte en su momento, muestra dos frentes y de alguna manera hemos regresado al punto desde el que partió Francisco Miranda: un mundo

colonial y una mentalidad colonial.

Concluiremos leyendo un manifiesto lanzado por Manuel Ugarte en 1927, desde Valparaíso, en plena lucha de Sandino en Nicaragua. Esta dirigido a la "juventud latinoamericana", pero también al "pueblo" y "a las masas anónimas eternamente sacrificadas", a la vez que denuncia a "los tiranos infecundos", a las "oligarquías estériles" y "a la plutocracia que mas de una vez entrelazó sus intereses con el invasor", categorías sociales no claramente definibles todas ellas pero que expresan vivamente por donde pasaban las líneas de conflicto de la sociedad de la época. Debemos aprender nuevamente a leerlas en cuanto que habían sectores sociales en actitud de emergencia y de dignidad humana, enfrentados a minorías venales instaladas en las democracias de la época, en la que los valores en juego sobre los que se montaba el discurso del poder se encontraban contaminados, según la expresión de Castoriadis, por las formas mas groseras de la racionalidad capitalista. En otras palabras, se dirigía a grupos, sectores y clases que no estaban y que, más allá de toda venalidad, aún mostraban virtudes ciudadanas. ¿Y qué les pedía? Pues, solidaridad con las hermanas y hermanos de nuestra América sometidos al saqueo, la agresión y la muerte como deberíamos pedirlo en nuestros días en los que inmensas masas de población padecen desocupación y hambre por obra de una plutocracia que "ha entrelazado sus intereses" con los centros mundiales de dominación económica



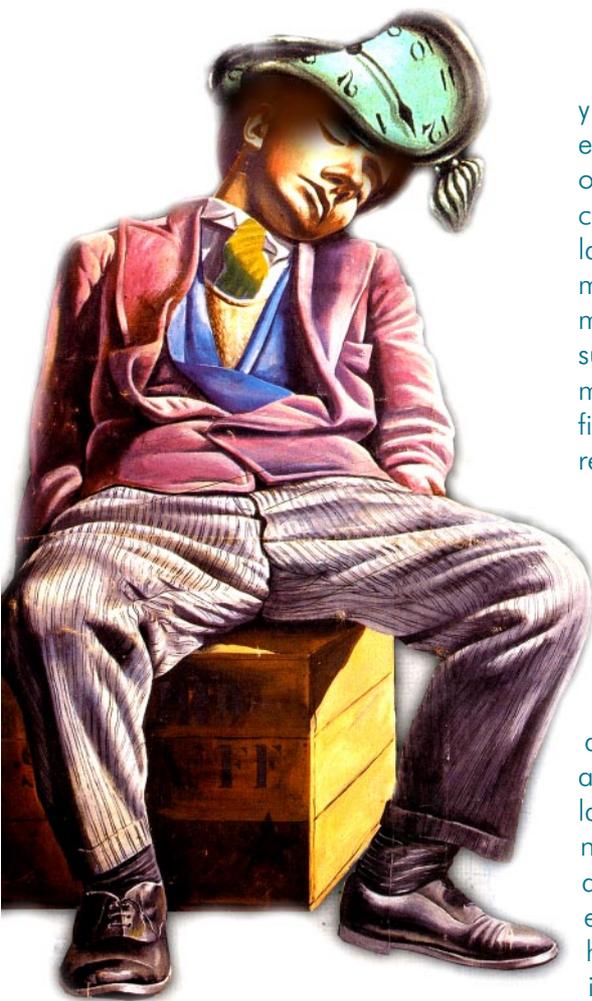
Arturo Andrés Roig

para cuyos organismos lo nacional no es de ningún modo prioritario. Frente a esta situación de dependencia acompañada de impunidad y corrupción, la tarea es doble: se hace urgente abrir un frente de lucha por el rescate de la independencia perdida y poner en marcha una segunda independencia, así como es necesario y urgente promover una emancipación mental, no sólo ante los modos de pensar y obrar de las minorías comprometidas con el capital trasnacional y las políticas imperiales, enfrentados a los intereses de la nación, sino ante la contaminación ideológica generada por las prácticas de una cultura de mercado en las que se subordinan las necesidades (needs) a las satisfacciones (wants). Una vez más debemos hablar aquí de "contaminación" y definir la emancipación mental como lucha contra la misma, hasta reducirla, de ser posible hasta

una mínima burbuja. Así, pues, ya no se habla de un "pueblo ignorante" que ha de ser educado a efectos de que el país pudiera ingresar en el torrente del progreso, objeto en el que fijaron la emancipación mental las minorías del siglo XIX y buena parte del XX, sino de limpiarnos todos de aquella "contaminación" que en algunos ha alcanzado grados de inmoralidad profunda. Y ese era ya el fenómeno que señalaba Ugarte. Veamos, pues, su olvidado mensaje.

Manifiesto a la juventud latinoamericana

"Tres nombres han resonado durante estos últimos meses en el corazón de América Latina: México, Nicaragua, Panamá. En México, el imperialismo se afana por doblar la resistencia de un pueblo indómito que defiende su porvenir. En Nicaragua, el mismo imperialismo desembarca legiones conquistadoras. En Panamá, impone un tratado que compromete la independencia de la pequeña nación. Y como corolario lógico cunde entre la juventud, desde el río Bravo hasta el Estrecho de Magallanes, una crispación de solidaridad, traducida en la fórmula que lanzamos en 1912: "La América Latina para los latinoamericanos". Es indispensable que la juventud intervenga en el gobierno de



nuestras repúblicas, rodeando a hombres que comprendan el momento en que viven, a hombres que tengan la resolución suficiente para encararse con las realidades. Se impone algo más todavía. El fracaso de la mayoría de los dirigentes anuncia la bancarrota del sistema. Y es contra todo un orden de cosas que debemos levantarnos. Contra la plutocracia que, en más de una ocasión, entrelazó intereses con los del invasor. Contra la politiquería que hizo reverencias ante Washington para alcanzar el poder. Contra la descomposición que, en nuestra propia casa, facilita los planes del imperialismo. Nuestras patrias se desangran por todos los poros en beneficios de capitalistas extranjeros o de algunos privilegiados del terruño, sin dejar a la inmensa mayoría mas que el sacrificio

y la incertidumbre. La salvación exige energías nuevas y será obra sobre todo de las generaciones recientes, del pueblo, de las masas anónimas eternamente sacrificadas. Una metamorfosis global ha de traer a la superficie las aguas que duermen en el fondo para hacer, al fin, en consonancia con lo que realmente somos, una política de audacia, de entusiasmo, de juventud. Sería inadmisibles que mientras todo cambia, siguieran nuestras repúblicas atadas a tiranos infecundos, a las oligarquías estériles, a los debates regionales y pequeños, a toda rémora que ha detenido la fecunda circulación de nuestra sangre. Al dirigirme hoy a la juventud y al pueblo, no entiendo reclamar honores. Los hombres no son mas que incidentes; lo único que vale son las ideas. Vengo a decir: hay que hacer esta política aunque la hagan sin mí. Pero hagan la política que hay que hacer y háganla porque la casa se está quemando y hay que salvar el patrimonio antes de que se convierta en cenizas. Si no renunciamos a nuestros antecedentes y a nuestro porvenir, si no aceptamos el vasallaje, hay que proceder sin demora a una renovación dentro de cada república a un acercamiento entre todas ellas. Entramos en una época francamente revolucionaria por las ideas. HAY QUE REALIZAR LA SEGUNDA INDEPENDENCIA, renovando el continente. Basta de concesiones abusivas, de

empréstitos aventurados, de contratos dolorosos, de desordenes endémicos y de pueriles pleitos fronterizos. Remontémonos hasta el origen de la común historia. Volvamos a encender los ideales de Bolívar, de San Martín, de Hidalgo, de Morazán y vamos resueltamente hacia las ideas nuevas y hacia los partidos avanzados. El pasado ha sido un fracaso, sólo podemos confiar en el porvenir".

¹ Texto de Norberto Galasso, Obra citada, tomo II, p. 137-138.

* Arturo Andrés Roig
Dr. Honoris Causa UNRC



Para cambiar
el auto.

contá conmigo

LINEA DE PRESTAMOS



Para agrandar
tu casa.



Para viajar.

Para cualquier destino
y un sólo objetivo
**Ayudarte a ser
más feliz.**



Para el hogar.

 **Banco de Córdoba**

Solicite información en nuestras sucursales o llamando al 0810-777-BANCOR, WWW.BANCOR.COM.AR

2 2 6 2

LA UNIVERSIDAD EN EL CONTINENTE BLANCO



La Argentina tiene reclamos de soberanía sobre el Sector Antártico Argentino, área en la que se superponen reclamos territoriales de Chile y Gran Bretaña. Bajo los términos del Tratado Antártico, los reclamos territoriales de los países han quedado congelados, **proclamándose como metas para la Antártida mantener la paz, desarrollar la ciencia y proteger el medio ambiente.**

Mapas y listado de bases elaborado por el Departamento de Publicaciones de la Dirección Nacional del Antártico. Reproducidos con autorización.

**Bases argentinas en la Antártida
(de norte a sur)**

**Las referencias indican:
lat. Sur, long. Oeste; ubica-
ción; y fecha de fundación**

Bases Permanentes

**Orcadas 60° 44' 44° 44' Isla
Laurie, Orcadas del Sur (22/02/
1904)**

**Jubany 62° 14' 58° 40' Caleta
Potter, Isla 25 de Mayo,
Shetland del Sur (12/02/1982)**

**Esperanza 63° 24' 57° 00'
Bahía Esperanza, Norte de la
Península Antártica (17/12/
1952)**

**Marambio 64° 14' 56° 38' Isla
Marambio, Mar de Weddell
(29/10/1969)**

**San Martín 68° 08' 67° 06' Isla
Barry, Bahía Margarita, Mar de
Bellingshausen (21/03/1951)**

**Belgrano II 77° 52' 34° 37'
Nunatak Bertrab, costa Confín,
Mar de Weddell (05/02/1979)**

Bases Temporarias

**Cámara 62° 36' 59° 56' Isla
Media Luna, Bahía Luna,
Shetland del Sur (01/04/1953)**

**Decepción 62° 59' 60° 41'
Bahía 1° de Mayo, Puerto
Foster, Isla Decepción,
Shetland del Sur (25/01/1948)**

**Petrel 63° 28' 56° 12' Rada
Petrel, Cabo Welchness,
Estrecho Antarctic, Península
Antártica (22/02/1967)**

**Primavera 64° 09' 60° 58'
Caleta Cierva, Costa de
Danco, Estrecho de Gerlache
(08/03/1977)**

**Melchior 64° 20' 62° 59' Isla
Observatorio, archipiélago
Melchior, Mar de**

Bellingshausen (31/03/1947)

**Brown 64° 53' 62° 53' Penínsu-
la Sanavirón, Puerto Paraíso,
Estrecho de Gerlache (17/02/
1965)**

**Matienzo 64° 59' 60° 07'
Nunatak Larsen, grupo
nunataks Foca, Barrera de
hielo Larsen (15/03/1961)**



Uniformes **Cortex**

Trabajamos para los que trabajan

Ropa y uniformes para todo tipo de trabajos
Calzados de seguridad industrial



Estampería Industrial

Impresión textil
Serigrafía

*Donde quiera estampar
la marca de su empresa*



Hipólito Yrigoyen 960 Tel/Fax: (0358) 4646459 - 4639290
5800 Río Cuarto (Cba.) - E-mail: cortex@arnet.com.ar
www.cortex.com.ar