

NARRAR Y ESCUCHAR MALVINAS

30 años de posguerra

Carlos Giordano
Susana Lino
Ana Laura Gratti
María Martha Castaño
Claudia Guidone

NARRAR Y ESCUCHAR MALVINAS
30 AÑOS DE POSGUERRA

Giordano, Carlos

Narrar y escuchar Malvinas : 30 años de posguerra / Carlos Giordano ;
compilado por Carlos Giordano. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional
de La Plata, 2012.

285 p. ; 21x15 cm.

ISBN 978-950-34-0858-2

1. Historia Argentina. 2. Malvinas. 3. Narración Oral. I. Giordano,
Carlos, comp.

CDD 982

Narrar y escuchar Malvinas 30 años de posguerra

Diseño de tapa: Erica Medina

Diagramación: Ignacio Bedatou



Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp)

Calle 47 N° 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina

+54 221 427 3992 / 427 4898

editorial@editorial.unlp.edu.ar

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2012

ISBN N.º 978-950-34-0858-2

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

© 2012 - Edulp

Impreso en Argentina

NARRAR Y ESCUCHAR MALVINAS
30 AÑOS DE POSGUERRA

CARLOS GIORDANO, SUSANA LINO, ANA LAURA GRATTI,
MARÍA MARTHA CASTAÑO, CLAUDIA GUIDONE

COLABORADORES: JUAN MANUEL MONTOYA, ISABEL FRAIRE,
OSCAR SURRACO, MARTHA LAGO



ÍNDICE

Presentación I	09
Presentación II	13
Prólogo	17

PARTE 1

Comunicación, educación y narración oral

CAPÍTULO I

Comunicación oral y su forma narrativa	25
--	----

CAPÍTULO II

Comunicación oral como mediación crítica	53
--	----

CAPÍTULO III

Materialidad de la comunicación oral en la cultura	81
--	----

PARTE 2

Narración oral y Malvinas. A treinta años de la guerra

CAPÍTULO IV

Narrar Malvinas	127
-----------------------	-----

CAPÍTULO V

Construir la historia	153
-----------------------------	-----

CAPÍTULO VI

Recrear la historia	205
---------------------------	-----

CAPÍTULO VII

Normar la educación	221
---------------------------	-----

CAPÍTULO VIII

Educar Malvinas	235
-----------------------	-----

PARTE 3

Conclusiones

Volver de Malvinas	262
--------------------------	-----

Confiar en Malvinas	265
---------------------------	-----

Considerar Malvinas	267
Responsabilizar a Malvinas	269
Malvinizar Malvinas	271

PARTE 4

Fuentes

Fuentes orales	274
Bibliografía	275

PRESENTACIÓN I

Una nueva oportunidad. Así tomamos los ex soldados combatientes de la Guerra de Malvinas este libro que hoy estamos acompañando.

Al tener que volver, en el momento exacto de dejar las islas, derrotados, todos nosotros, los sobrevivientes, escuchamos el mismo mandato, se nos metió bajo la piel, se nos grabó como un tatuaje inmanente, nos pobló con un nuevo brillo la mirada, rasgó la joven conciencia que aún nos ocupaba los sueños, los años, la vida que volvíamos a tener en nuestras manos.

Hablen, cuenten, digan, canten, escriban, graben, esculpan, filmen, pinten, griten, susurren, transmitan, publiquen... lo que pasó, lo que hicieron, lo que nos hicieron, lo que nos torturaron, lo que nos robaron, lo que nos secuestraron, lo que nos desaparecieron, los sueños que nos impidieron, la vuelta que no vamos a hacer, las historias que queríamos y que no vamos a vivir, los médicos abogados artistas políticos jugadores mecánicos sacerdotes padres novios hijos científicos cazadores criadores mediero transeúntes bandidos atormentados patronessoldados aviadores marineros escaladores safreros petroleros mineros empleados comerciantes sueños soñadores martilleros técnicos inspectores cocineros barrenderos estudiantes doctores antropólogos dentistas economistas libreros despachantes viajeros bolseros jangaderos choferes camioneros pasajeros maestros profesores vagabundos panaderos metalúrgicos que no seremos y que no construiremos el país por el que caímos, luchando...

Aquel mandato origina parte de este relato que hoy se publica. En este libro, los testimonios de ex soldados combatientes nutren vívidamente el conjunto reflexivo que se nos pone en diálogo desde el equipo de investigación al sintetizar el trabajo.

Malvinas sigue siendo el tema más significativo de la historia nacional contemporánea –con fuerte trascendencia lati-

noamericana y anticolonialista— del que no se han ocupado las academias, los científicos, los referentes. Todos los demás están allí. Complejos y precisos estudios dan cuenta de cada uno. Pero Malvinas sigue siendo, al tiempo que una referencia ineludible, lo más estentóreo de lo no dicho, de lo ocultado, de lo silenciado forzosamente, de lo acallado con premeditación y alevosía, de lo censurado con fruición y detalle.

“Narrar y escuchar Malvinas. 30 años de posguerra” es una obra que recorre un camino de ida y vuelta entre los recuerdos y la memoria, pasando y dando cuenta con originalidad de los saberes académicos que componen a los autores.

Nuestro compañero Carlos Giordano y las especialistas Susana Lino, Claudia Guidone, María Martha Castaño y Ana Laura Gratti retoman desde cada lugar de sus recorridos académicos aquel mandato que referimos más arriba y que sin lugar a dudas se ve revitalizado con las reflexiones y testimonios que logran.

Vayan, pues, estas palabras de aliento y agradecimiento. Aliento a continuar en el camino de provocar y producir narraciones. Agradecimiento por lograr comunicar a través de la palabra escrita, fundada y poblada de referencias, la oralidad posible, la que logramos sin más conocimiento que el imperioso legado de nuestros compañeros caídos en la guerra y la posguerra.

El CECIM - La Plata es nuestra organización y desde aquí los acompañamos.

El CECIM - La Plata somos los ex soldados conscriptos combatientes en las islas Malvinas en la guerra de 1982, también los familiares de los caídos en la guerra y la posguerra, los civiles que estuvieron en el TOM y los ex soldados conscriptos que combatieron en el TOAS.

En el CECIM - La Plata tenemos como fines:

Honrar permanentemente la memoria de los caídos en las acciones bélicas del Atlántico Sur.

Desarrollar un ambiente de cordialidad y solidaridad entre los ex soldados conscriptos combatientes y/o civiles que participaron en el conflicto bélico del Atlántico Sur, desarrollado entre el 2 de abril y el 14 de junio de 1982, quienes gozarán de todos los beneficios sociales posibles, y propender al mejoramiento intelectual y cultural de los mismos.

Defender los derechos soberanos en el Atlántico Sur, Malvinas, Georgias y Sándwich del Sur, de todo dominio colonialista e imperialista.

Promover la recuperación física, psíquica y social de los ex soldados conscriptos combatientes y/o civiles.

Defender permanentemente los derechos humanos.

Mantener vigente la idea malvinizadora en el pueblo.

Colaborar en el esclarecimiento total de los hechos y responsabilidades en el conflicto bélico del Atlántico Sur.

Esto es lo que determina nuestro estatuto, pero también es necesario remarcar que **estos fines tienen un principio**, que todos constituyen una unidad: *que honrar la memoria* es también **defender la soberanía**; *que esclarecer los hechos y responsabilidades* es también **reivindicar los derechos humanos permanentemente**; *que promover la recuperación de los compañeros* es también **mantener la malvinización de nuestro pueblo**; y este libro nos acompañará seriamente en el trabajo cotidiano por seguir, de principio a fines, cumpliendo el mandato que nos parió a la historia.

MARIO VOLPE

Ex soldado combatiente en Malvinas

Presidente del Centro de Ex Combatientes Islas Malvinas (CECIM) - La Plata

PRESENTACIÓN II

En la segunda mitad del siglo XIX, y a la luz de la concepción positivista de ciencia, la historia se constituyó como conocimiento verdadero del pasado y sustentó la formación de identidades nacionales que legitimaron los Estados modernos.

Durante el siglo XX, el saber científico vivió un crecimiento explosivo en todos los ámbitos, y las ciencias sociales se constituyeron en campos de conocimiento en una dinámica de diversificación y delimitación de objetos de estudio y metodologías. Durante los últimos decenios, el movimiento cambió su sentido: tendió al intercambio y mutuo enriquecimiento de distintos saberes que se pusieron en contacto en campos multidisciplinarios y transdisciplinarios.

La historia no fue a la zaga de estas transformaciones. Forjada como narración de hechos políticos, desde muy temprano fue objeto de cuestionamientos desde la propia disciplina y desde la teoría social. A partir de la década del treinta del siglo XX se convirtió en uno de los campos más sensibles a los nuevos interrogantes, flexible para incursionar en los distintos ámbitos de lo social (económico, social, cultural, mentalidades o imaginarios), y permeable a las nuevas metodologías de investigación en ocasiones provenientes de otras disciplinas. Más que una Historia, se desarrollaron “historias” (la social, la económica, la de las mentalidades, la de la vida cotidiana, por ejemplo), que utilizaron nuevas fuentes, absorbieron conceptos de distintas ciencias sociales y les aportaron nuevas reflexiones.

La oralidad había permanecido confinada desde el siglo XIX al ámbito “no científico” de lo popular o folclórico. El movimiento de Historia Oral se originó en torno a reflexiones teóricas sobre experiencias que en un comienzo se habían dedicado a la reconstrucción de historias de vida de personas famosas en

base a testimonios. La práctica se extendió pronto a otros actores sociales, sea con la intención de complementar, confrontar o comprobar estudios realizados con otras fuentes, sea con la de acercarse a las experiencias y las visiones de quienes habían quedado sin voz en la historia.

Sin embargo, el reconocimiento formal tardó en llegar: aún en los años setenta, la historia basada en fuentes orales permanecía fuera de los ámbitos académicos tanto en Europa como América Latina.

En las últimas décadas, esta situación se modificó sustancialmente. Se sucedieron profundas transformaciones en todos los ámbitos de la sociedad. La crisis de certezas, de los grandes relatos de la modernidad, y la duda sobre el progreso o la insuficiencia explicativa de los análisis estructurales abrieron un espacio para los actores, y con ellos se hizo lugar para el testimonio.

En la actualidad, la oralidad ha sido reconocida como fuente de expresión y de conocimiento de lo social –pasado y presente– que permite acceder tanto a las subjetividades y lo imaginario, como a los hechos y la experiencia de quienes no han tenido lugar en la cultura letrada o en los medios de comunicación.

Hoy, el testimonio oral tiene una amplia presencia en las investigaciones dentro y fuera de las universidades y se han formado innumerables asociaciones de historiadores especializados. La incorporación de las fuentes orales a los estudios sociales se dio en una relación dialéctica con los nuevos temas de preocupación. Por un lado, la práctica del trabajo con testimonios planteó problemas y debates que se convirtieron en aportes teóricos sobre temas tales como la subjetividad o la memoria individual y social, o metodológicos, como el tratamiento de la entrevista y de la oralidad en las investigaciones. Por el otro, existe una creciente demanda de fuentes orales a raíz del interés por temas en los cuales el testimonio es pertinente y, en ocasiones, imprescindible. Algunos ejemplos son los estudios sobre subjetividades y memoria colectiva, o sobre períodos de historia reciente que cuentan con fuentes insuficientes, sea por su inexistencia (acción de la censura, destrucción voluntaria o involuntaria) o por tendenciosidad unilateral, como es el caso de los gobiernos autoritarios de América Latina.

Este reconocimiento mundial y los usos que se están haciendo del testimonio han incentivado la creación de archivos orales en la mayoría de países. Esto implica un importante paso en el reconocimiento de la oralidad como un patrimonio intangible que es necesario producir y preservar.

Todos estos desarrollos están en curso, pero falta mucho camino para recorrer en lo que hace al reconocimiento social de la oralidad y de sus múltiples usos, y en el desarrollo de metodologías pertinentes. Por ello es preciso celebrar este libro como un aporte fundamental que se ubica en el complejo cruce de varios caminos, ya de por sí multidisciplinarios. En este trabajo la oralidad se despliega como elemento fundamental de la memoria, la historia, el conocimiento social, la comunicación y la educación. Se desarrolla una justificación sólida de la articulación multidisciplinar. Cada capítulo se dedica a bucear rigurosamente los fundamentos teóricos de cada campo y a establecer sus vínculos con la oralidad, sugiriendo posibilidades de desarrollo y aportación. Finalmente, y como prueba categórica de la propuesta, la segunda parte del libro se dedica a la práctica exponiendo las experiencias del equipo realizadas junto a ex combatientes de Malvinas. No olvida enmarcar el tema en su contexto histórico ni analizar en forma metódica y crítica las voces (mediáticas y oficiales) de la Dictadura para luego contrastarlas con las vivencias de sus actores. El testimonio oral se desliza en un lenguaje fluido y accesible que sin embargo se adentra en las profundidades de la memoria individual y colectiva y en la crítica histórica, reafirmando la importancia central de la narración en el ámbito educativo.

Así, en un camino que va desde la teoría y la historia hasta la realidad cotidiana de las vivencias, el libro cierra su círculo de sentidos: la propuesta inicial de incorporar de diferentes modos la narración oral a la enseñanza formal se ha tornado inteligible, y necesaria.

LIC. LILIANA BARELA
Directora General de Patrimonio e
Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires

PRÓLOGO

Las páginas de este libro...

...están destinadas a un *lector modelo*. A ese *lector modelo* descrito por Umberto Eco en su obra *Lector in fábula*, que complementa al autor desde su propia subjetividad, que dialoga con el texto, piensa y reescribe la obra convirtiéndose en virtual coautor. Entre esos lectores se incluye a quienes desempeñarán tareas de comunicadores sociales en los medios, a quienes enseñarán a alumnos de todos los niveles y en particular del nivel de educación superior universitario y no universitario, donde debe ser prioritario institucionalizar en todas las carreras de formación docente la reflexión sobre la comunicación oral, *sustratum* insoslayable de las prácticas sociales, pedagógicas, académicas, institucionales. Pero fundamentalmente se incluye en el conjunto de *lector modelo* a quienes gestionan las políticas educativas, propiciando la consideración del empoderamiento que la *comunicación oral y su forma narrativa* brindan a los sujetos sociales, y su vinculación con la construcción de ciudadanía y valores de memoria e historia;

...se sitúan en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, marco fecundo para producir un campo de conocimiento emergente tal como es la “Comunicación Oral y su forma narrativa”;

...están escritas por una fonoaudióloga, una profesora de Letras y tres comunicadores sociales, pero no constituyen un libro de fonoaudiología, literatura o comunicación en sus sentidos tradicionales, enfocados desde lo estrictamente disciplinar. Más bien, evidencian *un diálogo interdisciplinario* nutrido por la indagación y el hacer reflexivo crítico, que tuvo lugar desde los saberes biologicistas del campo fonoaudiológico con los saberes del campo comunicacional de los ochenta y noventa, atra-

vesado por las ciencias sociales e imbricado con la educación y el arte de la narración oral. Expresan ideas sistematizadas y afectos compartidos y gestados en tareas participativas e interdisciplinarias de docencia, investigación y extensión universitaria en la ciudad de La Plata a lo largo de poco más de una década, que fueron sintetizadas en ponencias expuestas en sucesivos encuentros académicos e institucionales, como así también en nuestras respectivas carreras académicas. Todo en un intento de articulación e integración de saberes, a treinta años de terminada la batalla de 1982 por la soberanía y propiedad material de las islas Malvinas.

En nuestro imaginario, *los lectores de esta obra* son, al igual que nosotros, seres políticos inmersos en el ámbito de la cultura, en distintos campos y especificidades: estudiantes de los niveles de educación secundaria y superior, docentes, escritores, narradores orales, artistas, comunicadores, miembros del campo intelectual, ex combatientes de otras regiones de nuestro país, familiares y amigos de los caídos en la guerra y en la posguerra, estudiosos del tema *Malvinas*. Esto los sitúa como necesarios protagonistas continuadores y cooperadores de la presente producción simbólica que imaginamos y deseamos que se multiplique y plasme en otras propuestas educativas, bajo diversos soportes y lenguajes. Todos ejerciendo un rol constructivo, cuestionador. Rol interactivo con carácter de interpeladores de aquellas prácticas sociales que han silenciado la Guerra de Malvinas producida como última parte de la dictadura que azotó a la Argentina en el período 1976-1983, como así también, a la vez, con carácter de interpelados por la cultura misma.

Como toda construcción simbólica, estas páginas también tienen un *porqué* y un *para qué* que han operado como *posibilidad comunicacional*, y en esa posibilidad no se agotan. Queda la invitación a recorrerlas, discutir las y poner en juego una crítica propositiva que inaugure nuevas producciones.

El trabajo ha sido producido a través de un proceso de investigación desarrollado en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, en el marco de los siguientes proyectos incluidos en el Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación:

“Políticas de Comunicación Audiovisual Universitaria”, dirigido por Carlos Vallina y Carlos Giordano en el período 1996-1998.

“La influencia de las NTIyC en la constitución del imaginario juvenil”, dirigido por Carlos Vallina, Paula Porta, Ileana Matiasich y Nancy Díaz Larrañaga, en el período 1998-2001.

“La Narración Oral como posibilidad comunicacional”, dirigido por Carlos Giordano, en el período 2000-2005.

“El rol de la Comunicación y la Narración Oral en la construcción de procesos socio-históricos, visto a través de la política educativa en la enseñanza escolarizada, en un caso de historia reciente: Malvinas”, dirigido por Carlos Giordano, en el período 2006-2011.

Condensa una problematización inicial y un conjunto de simbolizaciones concretadas en el seno de la tarea pedagógica en esta Facultad, vinculada originalmente con la realización oral del lenguaje en la formación de grado, que dio lugar a una producción de conocimiento en torno al trabajo con la voz y la palabra.

Variabes epistemológicas, cognoscitivas, afectivas y socio-culturales han contribuido a esta producción de conocimiento, posibilitando desde una actitud reflexivo-crítica repensar *la comunicación oral y su forma narrativa*, y transformarlas en mensajes generadores de imágenes, cargados de la intención comunicativa que conllevan la voz y la palabra, enriquecidas por los trazos que la cultura ha escrito en los cuerpos.

Los interrogantes acerca de acciones tales como percibir, sentir, imaginar, otorgar sentido y significación al enunciado, crear y dar forma, profundizar la expresividad oral, desfilaron uno a uno y provocaron indagaciones y reflexiones que se desplazaron por enfoques que, intentando superar barreras disciplinares, contuvieran a la lingüística, la filosofía del lenguaje, la pedagogía, la psicología del aprendizaje, la historia oral, la música, la expresión corporal, la neurofisiología y, última pero no final, la comunicación, por supuesto.

El cruce disciplinar de ese bagaje con el campo de la comunicación resultó insuficiente para configurar la totalidad buscada. La búsqueda se orientó entonces hacia la educación por el arte,

y, entre otros lenguajes expresivos, el arte de la narración oral fue explorado e incluido como fuente de conocimiento, complementando aquellos otros saberes académicos. Aquella expresión conceptual del epistemólogo argentino Juan Samaja, *el Arte es la cuna de todo conocimiento*, resultó significativa para esta construcción.

Aquí el relato oral ha cobrado un sentido renovado: no se trata meramente de la narración oral de cuentos desde un espacio escénico, aunque el narrar cuentos esté presente como un nutriente esencial. En esta mirada, la *comunicación y narración oral* de la experiencia vivida, propia o de otros, es en la presente construcción de conocimiento un *bien cultural* que opera a modo de *mediación crítica*. En ella las dimensiones cultural, política, biológica, social y poética aparecen como relevantes. Situada en este marco, la *escucha* vinculada a la narración oral no está referida a la indemnidad auditiva, sino a toda la *sensorialidad* del sujeto social, puesta en juego a la hora de percibir un relato desde el lugar de *perceptor* imaginativo, creativo, que puede *participar* cooperando en la narración oral con el narrador.

Desde el cruce entre historia, comunicación, biología, ciencias cognitivas, pedagogía, arte, emerge una actitud política planteada como sinónimo de civilidad: lo político como posibilidad de repensar lo social a partir de considerar la dimensión de lo humano, la interacción dialógica y las problemáticas de relevancia social.

A través del complejo proceso de producción de conocimiento llevado a cabo, los saberes integrales quedaron incluidos en el campo comunicacional como un constitutivo vital y corpóreo del capital simbólico, expuesto al desplegar la narratividad oral de los hechos desde un maridaje entre la biología y lo social que resultó en una nueva configuración transdisciplinaria: la *comunicación oral y su forma narrativa en el campo de la comunicación/educación*.

La comprensión de aquella complejidad planteada permite actualmente pensar que es pertinente y adecuado realizar en el campo educativo superior un abordaje pedagógico multidimensional en el que entren en juego comunicación, arte, educación y salud, en el que destaque una distinción entre la categoría

oralidad –entendida aquí como aquella capacidad humana de establecer comunicación a través de la voz y la palabra hablada– y la categoría *realización oral del lenguaje* –construcción subjetiva e historizada en la que interviene todo el caudal cognitivo y afectivo del hablante o narrador–, que le posibilita dar forma al texto dejándolo pasar a través de su propia historia, narrando un hecho real, una historia vivida. En el acto de narrar se manifiestan simultáneamente el capital simbólico y la afectividad de quien narra, como así también de quien percibe lo narrado a través de la escucha, en una interacción dinámica donde la comunicación real puede ser lograda o no. Quien escucha, el oyente, configura ese “otro” que motiva el circuito del habla. En esa consideración de un “otro” o de la alteridad es que se va construyendo la subjetividad tanto del hablante como del oyente. La identidad construida –individual o colectiva– llevará la impronta de la cultura en la que se constituya esa realización oral del lenguaje única, particular.

Aunque sin agotar la indagación, la presente construcción de un *enfoque educativo-comunicacional* de la narración oral ha permitido ponderar la riqueza que *la comunicación oral y su forma narrativa* pueden llevar en sí, y a partir de ellas revalorizar la palabra hablada. Esa revalorización ejercida e institucionalizada en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata durante la última década posibilita la construcción de:

- subjetividad*, a través del intercambio dialógico en el que la escucha ocupa un lugar relevante;
- patrimonio simbólico intangible*, que permite al sujeto social simbolizar antes de actuar, evitando lo adicto, previniendo situaciones de violencia en acto;
- memoria individual y colectiva*, a partir de los relatos orales producidos por los protagonistas de la historia cotidiana;
- conciencia histórica*, que permite a cada uno interpelar al mismo tiempo que ser interpelado, en una instancia colectiva mediada por la oralidad;
- condición de ciudadanía*, que se produce a partir de la participación en la comunidad y del respeto a la diversidad cultural en la igualdad;
- intercambio intercultural e intergeneracional*, con su co-

rrelativa *carga axiológica*: respeto por el otro, solidaridad, compromiso con lo político –con *la polis*–, con lo público –con la *res pública*–, con el bien común;
–*prácticas comunicacionales democráticas* por excelencia, superadoras de la brecha cada vez mayor entre excluidos e incluidos, o entre interactuantes e interactuados. Cuando los accesos y los insumos que requiere el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aún no están disponibles para todos y todas, la palabra hablada continúa vigente como *tecnología simbólica* en la mayoría de las aulas de todos los niveles del sistema educativo nacional universitario o jurisdiccional provincial;
–prácticas de consumo de *bienes culturales y goce estético* del arte de la narración oral, en vinculación con el arte literario.

Los *relatos orales* y las *voces* se construyen, a la par que se construye socialmente la subjetividad, la historia, la memoria. Un narrador oral puede ser *una voz de voces*.

FGA. SUSANA E. LINO Y DR. CARLOS J. GIORDANO

PARTE 1

COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y NARRACIÓN ORAL

*Un cruce disciplinar para la construcción de
subjetividad y memoria en el campo pedagógico*

CAPÍTULO I

COMUNICACIÓN ORAL Y SU FORMA NARRATIVA

UN BIEN CULTURAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La producción e interpretación de los discursos desde la oralidad implica una actitud crítica, una reflexión sobre esa realización práctica que es el habla y la situación contextual en que ella se produzca. La reflexión crítica acerca de la *comunicación oral y su forma narrativa* desarrollada en este texto se inserta en el ámbito de la educación superior, entendiéndola en términos de Burton Clark¹ como aquella actividad intelectual cuya sustancia es el conocimiento, desarrollada por los académicos a través de acciones de descubrimiento, conservación, depuración, transmisión, aplicación, mediante la investigación y el uso de tecnologías. Las características de esa sustancia permiten desarrollar saberes avanzados y constituir especialidades, desde un plano de autonomía y mediante una actividad abierta, dirigida hacia lo desconocido, lo incierto, tomando como base los legados recibidos, escritos u orales, principalmente en el campo de las humanidades.

¹ Burton Clark ha desarrollado el llamado enfoque organizacional analizando la realidad universitaria en el nivel institucional en la década del ochenta del siglo xx y sus reformas, que fortalecieron las formas políticas y burocráticas de autoridad y contribuyeron a generar un modelo de universidad más cercano a la mercantilización. Es uno de los principales referentes contemporáneos en los estudios sobre educación superior.

Las especialidades planteadas como disciplinas o campos de saber dividen el conocimiento en múltiples parcelas. Al agruparse alrededor de los conocimientos específicos, los académicos van gestando distintas formas de producción de cuerpos de ideas y delineando los fines en relación coherente con sus propias prácticas. Así, las metas de la educación surgirán desde las motivaciones que los conducen, o desde la organización que establezcan entre sí y con la institución, en un plano horizontal, con posibles articulaciones entre cuerpos de conocimientos complementarios, que lleven a la configuración de una especialidad interdisciplinaria. Al plantear la pluralidad de la educación superior, Clark la define como conglomerado con fines múltiples y organizaciones compuestas por elementos numerosos y diversos.

A partir de la evolución de las instituciones, de las actividades de los grupos de académicos y de una producción de conocimiento inclusiva de nuevas categorías de análisis, no sólo se han legitimado saberes nuevos, sino que se han perfilado desde la formación académica nuevos sujetos sociales. Así, los fines generados desde la práctica académica dan sentido a la institución e identifican las instituciones académicas con una determinada teoría del conocimiento. En esa larga evolución institucional en el continente americano desde su origen en 1538, las universidades creadas eran por aquellos tiempos la única forma de educación sistemática existente. Dos siglos y medio después habría de constituirse en la modernidad un sistema educativo configurado por distintos niveles, quedando la educación universitaria en el nivel superior del mismo. Una mirada al mapa cultural hegemónico europeo en época de la conquista de América permite contextualizar la aparición de la educación latinoamericana y su evolución, hasta llegar, a través de un apretado recorrido histórico referido a los cambios y reformas producidos en su devenir, a la agenda educativa de los años noventa del siglo xx.

MISIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS. CAMBIOS DE MODELOS EDUCATIVOS

El recorrido histórico propuesto se inicia con la *universidad de élite*, modelo europeo que fuera transferido unilateralmente hacia la tierra americana colonizada, lo que dio lugar a la creación de las primeras universidades a partir de 1538 en Santo Domingo, luego en México, Quito, Bogotá, y en 1614 en Córdoba, donde los jesuitas dejarían su impronta religiosa hasta su expulsión en 1766.

El acontecimiento de 1492 estaría enmarcado en un siglo en el que Europa vivía cambios significativos en el paso de la Edad Media a la Modernidad, proceso marcado por tres grandes corrientes transformadoras de la sociedad: afirmación de la monarquía autoritaria y del Estado moderno; renacimiento de las artes y aparición del movimiento humanista; importante crecimiento económico en una evolución originada en los siglos XI y XII que conduciría hacia el capitalismo de la modernidad, donde se destacarían la moneda y la circulación de dinero.

De esas tres corrientes transformadoras, el período del Renacimiento europeo implicó el florecimiento de todas las artes y el nacimiento del *Humanismo*, corriente de pensamiento que superaba las ideas de la Edad Media centradas en lo espiritual, lo religioso y lo clerical, e incorporaba –valga la redundancia– el *cuerpo*, la materia, logrando en su esencia una conjunción de lo que por entonces se llamaba espíritu y materia. Ese conjunto humano de cuerpo y espíritu era, para el Humanismo, capaz de las más elevadas acciones tanto como de las más profundas miserabilidades.

Los textos de la Edad Media transmitían hasta entonces sólo hechos ofrecidos desde la mirada religiosa, mientras que los provenientes de los antiguos griegos y romanos –Cicerón, Plutarco, Séneca– daban *testimonios de vidas* de hombres ejemplares de la antigüedad. El Renacimiento fue justamente el corolario de la tensión entre esas dos formas de conocimiento y de construcción histórica –que hoy podríamos asemejar a la tensión entre la historia oficial y la historia basada en testimonios de vida cargados de subjetividad que dan origen a la his-

toria oral–, y consistió en el descubrimiento de los clásicos por parte de los eruditos de la época. Ello permitió el renacer de la mentalidad clásica, interpretada entonces por los *modernos*.

Algunos de los textos clásicos no hubieran llegado a Italia si los estudiosos renacentistas no se hubieran reunido –antes de la caída de Constantinopla– con los manuscritos de cientos de libros, que asentarían cuidadosamente en catálogos y que posteriormente ordenarían reproducir, en principio a manos de copistas y amanuenses y más tarde con la imprenta (año 1445), para ir conformando *las bibliotecas* que fueron creándose en distintos reinos. Las principales de todas ellas, la Biblioteca del Vaticano, que reunió por entonces más de cinco mil volúmenes, y la Biblioteca Pública creada en el Convento de San Marcos, en Florencia, tenían la finalidad de difundir los nuevos ideales humanistas y las nuevas formas culturales.

La educación sufriría grandes cambios en el siglo xv. El movimiento humanista en Italia sería la cuna de la confluencia del posicionamiento teórico-político y la realización práctica, que se desarrollaría ampliamente durante los siglos xvi y xvii. La educación humanística proponía como fin la formación del hombre, más allá de las especializaciones que se impartían en las universidades europeas. Esa formación del hombre implicaba la *formación ciudadana*, antes que la formación profesional.

Las artes se desarrollaban merced a los mecenas de los nobles y del Papado, que convocaban a los grandes artistas de su tiempo a sus cortes o a capillas y monasterios, donde quedaban plasmadas las creaciones, producto de *la articulación de saberes académicos y artísticos* que poseían. La música, la literatura, la pintura evidenciaron la renovación artística ligada a los conocimientos científicos que los artistas de la época poseían acerca de medicina, geometría, física, astronomía y geografía. La composición musical religiosa imperante hasta entonces devino en canciones acompañadas de instrumentos, plenas de alegría, en el Ars Nova florentina; las leyes de la geometría euclidiana se manifestaron en una nueva perspectiva en la pintura; se creó una nueva concepción teatral que transformó la característica estática tradicional de las representaciones sacras en una representación dinámica basada en juegos de poleas

y cuerdas que suspendían a los actores en el aire; se escribieron las bases de lo que sería la primera historia del arte.

El humanismo se expandió hacia la España de los Reyes Católicos, a fines del siglo xv, y el Renacimiento español se plasmaría con la participación de poetas que estudiaban en centros culturales italianos y traducían obras al castellano. Las prácticas sociales italianas ingresaron a España, llegó la imprenta y se conformaron las primeras agrupaciones de editores, impresores y librerías, en su mayoría alemanes radicados en territorio español. La etapa previa a los viajes de Colón fue testigo de la unión de los reinos de Castilla y Aragón y de la reconquista de Granada con la expulsión de los moros que por ocho siglos habían ocupado la región, lográndose la unificación territorial española. Se publicaban por entonces los primeros libros sobre gramática castellana.

DESDE LA CONQUISTA Y EL GENOCIDIO DE PUEBLOS ORIGINARIOS A LAS PRIMERAS ESCUELAS Y BIBLIOTECAS

Era ya 1492. Daría inicio con la conquista de América a manos de los españoles, el genocidio de las culturas precolombinas y un largo proceso de transculturación, a fuerza de cruz, espada y *palabra*.

La dinastía de los Austria, que había gobernado España y las rutas marítimas exploradas por Colón y había impuesto el autoritarismo durante los siglos xvi y xvii, fue reemplazada en el siglo xviii por la dinastía de los Borbones. Hicieron su aparición nuevas teorías filosóficas y científicas con Newton y Galileo; el cambio era el paradigma de la época, y la premisa era entonces el progreso y la fe en el progreso. Los Borbones adhirieron, no sin tensiones internas, a dicho progreso, a las nuevas ideas enciclopedistas y al liberalismo económico. Ideas que traerían aparejadas revoluciones con grandes cambios sociales y, por tanto, educativos.

Mientras aquello transcurría en Europa en el devenir de esos dos siglos y medio, en América se producían otros cambios. Aquel modelo de *Universidad de élite* transferido de Europa a América en el marco de la conquista y el genocidio de pueblos originarios no tuvo un enraizamiento en la vida social americana de la época. Mientras en Europa las *universitas* o corporaciones de maestros y estudiantes creadas mediante bula papal o poder real respondían a intereses intelectuales correlativos a una sociedad en crecimiento, este modelo transferido e instalado por los conquistadores en tierra americana estaba motivado por *intereses predominantemente evangelizadores jesuíticos*, su finalidad era formar sacerdotes o administradores gubernamentales que posibilitaran perpetuar y expandir el poderío de España. Y así perduraron dos siglos y medio.

Los conquistadores que habían descubierto el Río de la Plata en 1516 se hallaban en la búsqueda del camino hasta el Perú, la tierra de las grandes riquezas, sede del Imperio inca. Esto motivó la primera fundación de Buenos Aires en 1536, como puerta para esa búsqueda de la comunicación entre ambos océanos; y como resguardo de las riquezas de las distintas zonas comenzaron a fundarse otras ciudades: Santa Fe, Santiago del Estero, Córdoba, Mendoza, San Juan. En 1580 se fundó por segunda vez la ciudad de Buenos Aires, donde se constituyó el Cabildo, y posteriormente se fundaron las ciudades de La Rioja y San Salvador de Jujuy.

En estos centros urbanos nacientes comenzaron a radicarse españoles y también criollos. Los indios eran sometidos en esta cultura de la explotación, *sus cuerpos* no les pertenecían y no tenían el derecho a *la palabra*, ya que sus prácticas culturales y su lengua habían sido desterradas o al menos silenciadas por acción de los misioneros dominicos, franciscanos y jesuitas.

Neftalí Reyes –Pablo Neruda–, poeta chileno nacido en 1904 y muerto en 1973 pocos días después de la muerte de su amigo, el presidente chileno Salvador Allende, le cantó así a lo que constituye la sustancia de la comunicación oral: *la palabra*.

Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo

tanto las palabras... Las inesperadas... Las que glotonamente se esperan, se acechan, hasta que de pronto caen... Vocablos amados... Brillan como piedritas de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Las agarro al vuelo cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas... Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola... Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció... Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientísimas... Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada... Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Estos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más he visto en el mundo... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras².

² Neruda, Pablo (1974). *Confieso que he vivido. Memorias*. México: Seix Barral.

Hacia 1766, los jesuitas, principales responsables de la educación universitaria hasta entonces, fueron expulsados de tierra americana a pedido de los mismos españoles por su creciente poder y fortalecimiento de su imperio político-religioso. Esto generó la división de ideas entre adeptos a lo tradicional que no aceptaban cambios y adeptos al progreso proveniente del racionalismo y el liberalismo económico propiciado por Inglaterra, con un ideal de riqueza fijado ahora en la propiedad de la tierra. Al cabo de diez años, en 1776, fue creado por los españoles el Virreinato del Río de la Plata, sucediéndose los virreyes designados para gobernar. Eran épocas de cambios constantes: creación del Consulado, de escuelas de estudios superiores en geometría, arquitectura, dibujo, náutica, aparición de los primeros periódicos. La comunicación gráfica de noticias de la época había comenzado. Hasta allí la comunicación social había estado basada prioritariamente en la oralidad, eran pocos los que accedían a los libros. La cultura oral prevalecía ante la cultura literaria.

Mientras tanto, en Inglaterra se producía la revolución industrial. La sociedad industrial, desarrollada a partir de la invención de la máquina de vapor en 1769, tuvo su correspondencia con un proceso económico en el que el capitalismo fue el pivote alrededor del cual giraron cambios sociales, económicos, políticos y científicos. Su eje: la competitividad y la necesidad y decisión de expandirse hacia zonas con abundancia de materias primas que serían sujetos y objeto de colonización, rapiña y saqueo.

El mercado cambiaba sus reglas de producción e importación, las ciencias progresaban teniendo al positivismo como paradigma, el capitalismo trajo aparejada la aparición del socialismo. En virtud de las nuevas corrientes de pensamiento y las tensiones sociales crecientes, se produjo en 1789 la Revolución francesa. En pocos años más se produciría en nuestro territorio la Revolución de Mayo de 1810, que se estaba gestando lentamente, finalizando así la era colonial para dar paso a la era criolla con el nacimiento de los nuevos países. En esa era criolla, de 1810 a 1880, se generarían etapas caracterizadas por distintos hechos políticos, sociales y económicos, y la educación eviden-

ciaría un profundo cambio. La tensión entre Buenos Aires y las ciudades del interior en los comienzos de la independencia y la lucha posterior entre unitarios y federales sería la clave política pero también económica de este período, que tuvo como corolario la Constitución de 1853. La organización de la República requirió de varias etapas: la constitución de las Provincias Unidas (1810 a 1820); la desunión de las Provincias (1820 a 1835); la Federación (1835 a 1852); la Confederación Argentina, con la aprobación de la Constitución por todas las provincias en 1853, excepto Buenos Aires, que ingresaría a dicha Confederación posteriormente (1852 a 1862); y finalmente la estabilización político-económica (1862 a 1880).

En estas últimas etapas se produciría, a partir de 1860 y hasta bien iniciado el siglo xx, el proceso inmigratorio del excedente poblacional europeo –proveniente de las desigualdades socioeconómicas producidas por la sociedad industrial–, vislumbrando en el país naciente la esperanza de prosperidad, aunque finalmente la riqueza no se distribuyó igualitariamente. Las lenguas y las prácticas sociales de los inmigrantes de entonces ingresaron al continente de manera profunda y aluvional.

Por aquella transformación europea debida a la industrialización y al desarrollo del capitalismo, y por la transformación dada también en tierra americana, emergerían grandes cambios en el sistema educativo, con la introducción de la formación de *maestros normales* y *profesores superiores* que se dedicarían posteriormente a la *creación de escuelas y bibliotecas* para brindar la educación popular en el marco de la corriente de pensamiento sarmientina³ en nuestro país. La educación universitaria necesitaba un cambio. Numerosas universidades, academias y sociedades científicas, de las que surgirían pensadores, filósofos, científicos y artistas destacados, se conformarían en estos años de evolución histórica.

En el marco de esta evolución histórica se produciría, en el siglo xix, la transformación hacia la llamada *Universidad de los*

³ Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888). Educador, político y escritor sanjuanino. La idea sarmientina de educación fue tomada como sinónimo de progreso.

abogados, debida a las revoluciones independentistas, al crecimiento de las ciudades imitando la cultura europea, al crecimiento de la economía basado por entonces en la hacienda, y al fenómeno inmigratorio.

Este nuevo modelo de Universidad presentaría por entonces un *fuerte enraizamiento vinculado a las necesidades sociales de la época*, a la aparición de las nuevas repúblicas, a la preparación para las armas, para la administración y para el desempeño de profesiones liberales. El paradigma era la Universidad Andrés Bello de Chile creada en 1842, de donde surgiría el “abogado latinoamericano”, modelo que sería luego imitado por las demás universidades de la época. Aparece así un vínculo estrecho entre Universidad y contexto cultural, junto a nuevas concepciones educativas manifestadas en las principales universidades de nuestro país: Córdoba, Buenos Aires, La Plata.

Un hecho significativo a la educación universitaria latinoamericana en esa evolución histórica descrita entre 1810-1880 fue la propuesta de Juan María Gutiérrez⁴, en 1870, sobre la autonomía de las universidades y *su misión científica y cultural*, dando así origen a la planificación de la educación superior, en un marco que contemplaría entonces la modernización producida en los aspectos económico y social, la creación de la educación primaria, un movimiento obrero anarquista y socialista conformado en consonancia con la revolución industrial y las nuevas ideas filosóficas y el cientificismo positivista.

Por la época se producirían las bases del *conocimiento científico referido a la comunicación oral*. Fueron los primeros avances de la neurolingüística, hacia finales del siglo XIX y principios del XX, en lo referente a la neurofisiología del habla y del lenguaje y los complejos procesos que lo sustentan.

⁴ Juan María Gutiérrez (1809-1878). Historiador, crítico literario, hombre político destacado en la gestión cultural y educativa. Representante del liberalismo, fue rector de la Universidad de Buenos Aires desde 1861 hasta 1874.

LAS REFORMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO SUPERIOR: CAMBIOS EN LA MISIÓN DE LAS UNIVERSIDADES

Los cambios sociales y educativos tuvieron su manifestación en la primera reforma universitaria argentina de 1918 que planteaba –desde una visión opuesta al tradicionalismo oligárquico imperante por entonces– una renovación vinculada a la modernización del Estado y a las características culturales, proponiendo la autonomía, la periodicidad de los cargos docentes y la correpresentatividad en el sistema de autogobierno, así como *el compromiso con lo social*. Desde este accionar participativo, el logro estuvo dado principalmente en procesos iniciales de democratización de la Universidad, en la circulación del poder de la palabra, a través de debates y argumentaciones en que los estudiantes hicieron oír sus voces y reclamos frente al autoritarismo de los catedráticos y de la institución toda. Aquel poder de los clásicos vinculado a la enunciación, la oratoria y la retórica, recuperado por el humanismo del Renacimiento italiano, parecía haber llegado por fin a nuestras universidades, sin mediar un aprendizaje sistemático académico referido a la comunicación oral, pero sí articulado con las necesidades sociales.

Desde su ideario, la reforma de 1918 provocó una revolución académica, renovando contenidos y métodos, y al mismo tiempo promoviendo un nuevo posicionamiento vinculado a *la misión social de las universidades*, a trabajar desde ellas por el bien de la sociedad. Estos ideales circularon rápidamente en otras universidades argentinas y latinoamericanas, que comenzaron por rechazar el positivismo e introducir una nueva visión filosófica y consecuentemente una renovación en la escala de valores imperante hasta entonces.

Todo ello tuvo un desarrollo dispar pero continuo hasta la intervención de las universidades con el golpe militar de 1930, quedándole a los universitarios solamente la posibilidad participativa de ofrecer una resistencia que se plasmó en movimientos intelectuales y políticos, alguno con trascendencia de partido político.

Los años cincuenta serían para Argentina una etapa de profunda transformación social y, por tanto, educativa en todos sus niveles; comenzará a gestarse un movimiento de transformación universitaria considerada como la segunda reforma del sistema educativo superior en un período que abarcó desde entonces hasta la década del ochenta, con influencia del modelo de Universidad anglosajón. La comunidad universitaria, paradójicamente, fue refractaria a las transformaciones sociales y políticas, que fueron desde el reconocimiento de derechos electivos elementales (el voto femenino y la destitución del modelo de Fraude Patriótico, por ejemplo) hasta la consolidación de un modelo productivo incipientemente basado en la sustitución de importaciones manufacturadas por productos nacionales con alto valor agregado en lo social, lo cultural y lo identitario. Las masas universitarias, en particular las estudiantiles, resistieron y fueron parte de todos los intentos políticos por derrotar a Juan Domingo Perón, en quien encarnaron las peores definiciones de la autocracia, el populismo, el fascismo, el corporativismo, el personalismo y demás (que, sumados, debieron haber dado resultados nulos en las preferencias populares, que lo legitimaron contundentemente en los comicios electorales del período). A partir de que dichas políticas de descrédito y combate nada simbólico tuvieron éxito, desde finales de los años cincuenta y por una década aproximadamente, los estudiantes y la institución universitaria tomaron impulso en diferentes participaciones, expresivas de las consecuencias de las propias acciones antidemocráticas, así como de los crecientes movimientos internacionales que abrevaron en ideales eurocéntricos de libertad, autonomía y calidad, en lo que a Universidad se refería (con profundas grietas políticas al momento de poner en diálogo la dinámica interior de los claustros universitarios con los procesos sociales, políticos y culturales provenientes del incipiente deterioro del sistema bifronte en lo hegemónico mundial). Producto de estas contradicciones, la actividad pública de los universitarios excedió los límites de las aulas y se encaminó en acciones activas de participación política tanto en las expresiones de cambio como en las más reaccionarias de la época.

Las condiciones sociales que generaron lo que se llamaría el desarrollismo de los sesenta implicaron –al mismo tiempo que las proscripciones políticas– necesarios procesos de continuidad en la ya iniciada modernización en el pasaje desde una sociedad predominantemente agrícola-ganadera y minera, hacia una sociedad industrial, que incluyó un camino de integración social e incorporación de grupos marginales. La inmigración rural hacia las ciudades, la sustitución de importaciones y el desarrollo de una cultura de masas fueron *el marco social* propicio para esta transformación.

La educación tendría un papel decisivo en esta ingeniería social que se intentaba construir basada en el modelo académico norteamericano, en el que lo fundamental era educar para la sociedad industrial. Entre los cincuenta y los sesenta se criticó la Universidad de élites, creció el sector privado, se profesionalizó la docencia con nuevas metodologías de enseñanza y nuevas estructuras institucionales y se vinculó la producción con la docencia y la investigación. De esta manera, el sistema educativo se complejizó con nueva estructuración en niveles y jerarquías, surgieron los ciclos y el posgrado, se crearon centros e institutos de investigación y se verificó un gran crecimiento en el número de instituciones, tanto universitarias como no universitarias, no solamente en el nivel público, sino también privado.

En lo político estricto, al golpe militar de 1955 le sucedieron huelgas y conflictos laborales, e intentos revolucionarios populares que fueron severamente reprimidos; la proscripción del peronismo en tanto partido político mayoritario, un gobierno desarrollista que adhería a la Alianza para el Progreso dispuesta por el gobierno de los EE.UU. como forma de control y distribución mundial de su hegemonía, una política económica perjudicial para los asalariados, junto al estímulo de la aparentemente insólita Revolución cubana, crearon un clima de tensiones en el que no faltaron las intervenciones a las provincias y el receso del Congreso. La educación superior no universitaria, por su parte, no logró homogeneidad ni un perfil definido, aunque prioritariamente se vinculó con la formación docente como una alternativa a la excesiva matrícula de las universidades, y como

salida laboral rápida, aunque no lograra el nivel de prestigio de los títulos universitarios.

Luego de un breve período democrático condicionado por la proscripción de Perón, entre 1963 y 1966, las universidades serían erosionadas por las dictaduras militares: el golpe militar de 1966, un gobierno autoritario en el que se produciría control y censura sobre periódicos y libros, terminaría con la autonomía universitaria y al mismo tiempo que se producía la represión política se introducían los intereses corporativos profesionales al incorporar el claustro de graduados en las instancias del cogobierno, por ejemplo. Debido a tanta tensión social, explotó un movimiento antigubernamental en 1969, en Córdoba: el “cordobazo” fue una manifestación con características de espontaneidad en los acontecimientos, pero hija de un profundo trabajo de diálogo en la acción reivindicativa social, salarial y política entre universitarios (mayoritariamente estudiantes) y obreros sindicalizados en organizaciones clasistas, al que se fueron uniendo distintos movimientos sociales. Este hecho es el símbolo del período y lo caracterizó integralmente en el proceso de auge de la participación de las masas en la resistencia a las dictaduras entrelazadas de los generales Onganía, Levingston y Lanusse. La Universidad en su conjunto fue caja de resonancia no sólo de la resistencia, sino también de la organización de alternativas políticas que incluyeron la lucha armada como uno de los métodos para la recuperación de la capacidad popular para elegir y ser elegido. Con un breve período democrático en 1973 que se continuó con otro electoral rápidamente deteriorado en su calidad institucional y política democrática hasta su final previsible en marzo de 1976, le siguió una nueva dictadura cívico-eclesiástica-militar, cuya lógica estuvo caracterizada por el terrorismo de Estado, que implicó la práctica sistemática de la tortura, el asesinato, el secuestro, la violación, el saqueo y la imposición, por los métodos más brutales y condenables, de una hegemonía tan absoluta que, en lo específico del desarrollo educativo, el ideario autónomo de la producción del conocimiento no tuvo ninguna posibilidad de vivir en la superficie pública de los acontecimientos. Todo el período estuvo caracterizado por el exilio forzado o voluntario de profesores, académicos

micos y científicos, lo que configuró un genocidio no sólo vital, sino cultural al mismo tiempo. Con la complicidad de las cúpulas empresarial, sociales oligárquicas y eclesiástica, la acción de las Fuerzas Armadas y de Seguridad concretaron un plan de exterminio concebido para la destrucción del aparato productivo nacional y la imposibilidad de resistencia social y política. Con excepciones esporádicas de grupos políticos diezmados en su capacidad operativa y la sistemática presencia de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo,⁵ las acciones de denuncia y organización de la necesaria continuidad de un cuerpo social aterrorizado fueron la condición de posibilidad para una rearticulación democrática que, sin embargo, tuvo como preámbulo la acción militar de recuperación de las islas Malvinas⁶, su posterior entrega y la consiguiente traición a lo que las mismas autoridades dictatoriales vociferaron como objetivos patrióticos soberanos. Con un lapso de un año y medio donde la legitimidad social que pudo tener el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional desapareció absolutamente, recién en diciembre de 1983 se formalizó la vuelta a una etapa democrática que se consolidó definitivamente en el país.

Este largo período de gobiernos débiles alternando con fuertes dictaduras dejó como saldo una cultura salpicada de miedo y de silencio, *los cuerpos* fueron castigados, torturados y desaparecidos. *La comunicación oral* –acto plenamente corporal– con la circulación de la palabra como poder democratizador por excelencia, posibilitante de participación social, fue silenciada durante mucho tiempo. Muchos años después, las voces poco a poco comenzaron a sonar nuevamente, y trajeron con ellas *la narración de las historias*, y construyeron otra historia, distinta de la oficial (que mutó de soporte de legitimidad desde las

⁵ Agrupaciones civiles de familiares víctimas del secuestro y desaparición forzada de sus hijos y nietos, nacidas al calor de las peores prácticas del terrorismo de Estado.

⁶ La Guerra de Malvinas, librada por Argentina y el Reino Unido de Gran Bretaña, duró formalmente 74 días, desde el 2 de abril hasta el 14 de junio de 1982, si bien aún continúa la usurpación territorial, el usufructo económico de los recursos naturales y la proyección simbólica de la amenaza bélica sobre el conjunto del continente Latinoamericano por parte de Gran Bretaña.

prácticas académicas consagradas como modelo, a las mediáticas como productoras de la “verdad” aceptada por el Estado en tanto relato hegemónico).

A partir de 1983 se revitalizó la actividad cultural, con movimientos en todos los sectores sociales. El conjunto de la sociedad se politizó nuevamente, y el valor rector fue el pluralismo, el multiculturalismo, mientras que las universidades renovaron sus cuadros y también el sistema científico y cultural, para citar el sector más cercano a esta producción. Posteriormente, en medio de fuertes contradicciones entre la capacidad de gestión del gobierno de Raúl Alfonsín y los movimientos reactivos a las políticas propuestas desde la administración central, el desequilibrio producido indujo al traspaso adelantado del gobierno a las nuevas autoridades elegidas democráticamente en 1989. Se avecinaba la tercera reforma universitaria.

UN CAMBIO DE ÉPOCA. MEDIACIONES, INTERTEXTUALIDADES E INTERACCIONES

Eric Hobsbawm⁷ sintetizó, en el marco de una mirada panorámica del siglo xx, el cambio de época que se produciría hacia los comienzos de la década del noventa, como corolario de un “siglo corto” conmovido por luchas y guerras y por profundos cambios sociales, económicos, culturales en todo el planeta. A los años subsiguientes a la “2da. guerra mundial”, en que se recuperó la democracia en virtud de la alianza temporaria entre capitalismo y socialismo contra el fascismo, seguiría un período de florecimiento económico fortalecedor de una economía mundial que trascendía las fronteras nacionales. Al inicio de la década del setenta comenzaron a surgir movimientos sociales en distintos países simultáneamente, cuyos ideales se difundirían rápidamente a nivel mundial, sin poder evitarse la crisis que terminaría hacia fines de los ochenta con el colapso de la URSS (Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas). En aquel equilibrio precario que polarizaba las fuerzas económico-po-

⁷Eric Hobsbawm. Historiador inglés.

líticas hegemónicas, mantenido a lo largo de más de cuarenta años, se produciría un quiebre a partir de 1989 con el derrumbe de una de sus partes; quedarían así en evidencia todas las desigualdades existentes, manifestadas por entonces en una aguda crisis mundial –política, económica, social y moral– a nivel de todas las formas de organización de la sociedad.

Argentina no escapó a esa crisis: presentaba por entonces una situación social difícil, con saqueos, asaltos, hiperinflación, falta de credibilidad, todo lo cual fue acompañado por un cambio de gobierno que, de la mano de Carlos Saúl Menem como presidente de la nación, adoptó un plan político, económico y cultural neoliberal. Ello trajo aparejado a lo largo de la década del noventa, y de modo creciente, caída del poder adquisitivo de los asalariados, desocupación, marginalidad, pobreza e indigencia, violencia e inseguridad, con cambios legislativos vinculados a lo laboral y social que modificaron la otrora protección brindada por el Estado, desmantelando sus estructuras y dando paso a la privatización como característica fundamental de todo este proceso de fragmentación/segmentación y disolución del tejido social.

En su análisis de las formas socioculturales imperantes en esta transformación epocal de los noventa, Roberto Follari⁸ ha mencionado entre algunas de sus características: disolución de la continuidad en el tiempo, como si se viviera permanentemente en un presente sin futuro, sin proyecto; impersonalización y pérdida de identidad ligada al territorio, junto a la pérdida de las convicciones y del compromiso con lo social, en medio de simbiosis y ambigüedades; sensación de vacuidad de sentido por ausencia de modelos, que genera falta de responsabilidad, necesidad de gratificación permanente, debilitamiento de la voluntad; gobierno con evidentes formas de corrupción legitimadas públicamente; farandulización de la política; aumento de alcoholismo y drogadicción; irrupción agresiva de instrumentos tecnológicos que fragmentaron el tejido social, limitando la co-

⁸ Roberto Follari. Especialista en Epistemología de las Ciencias Sociales. Premio Nacional 1997 del Servicio Universitario Mundial sobre Educación y Derechos Humanos. Ha sido asesor de la OEA, de UNICEF y de la CONEAU y evaluador de Conicet.

municación cara a cara e instalándose como verdaderos sujetos que desplazaban al sujeto social.

La educación superior no supo ni quiso escapar a estos cambios. Devino una agenda educativa que respondió a los lineamientos dados por grandes organismos internacionales de financiamiento de la educación, produciendo así la tercera reforma universitaria, de carácter exógeno pero con visibles cómplices voluntariosos internos, *sin vinculación a las necesidades de la sociedad, sino al servicio de las reglas del mercado*, con una tendencia a la profesionalización y la tecnocratización.

Esta década ha tenido, en el análisis de Pedro Krotsch⁹, una primera etapa de cambios referida a la gestión educativa entre 1989 y 1993, y posteriormente una segunda etapa a partir de la aprobación de la Ley 24521 de Educación Superior en 1995, con el disenso de la mayoría de las universidades y hasta con la demanda judicial por parte de algunas de ellas –Córdoba, Buenos Aires, La Plata–, considerando dicha ley como anticonstitucional. La acción participativa de los principales referentes de los claustros universitarios comenzó un período de resistencia rechazando dicha reforma, pero la inacción y pasividad de muchos de sus integrantes no posibilitó detenerla ni transformarla, aunque sea como un eco de lo sucedido en 1918.

En un marco de descentralización y desregulación como política neoliberal de Estado, donde el efecto privatizador tomó el rol protagónico, la Ley de Educación Superior introdujo cambios que posibilitaron afectar la autonomía, el cogobierno y el financiamiento universitario, legislando sobre el régimen de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes, régimen de administración de personal docente, constitución –al interior de las universidades o facultades– de fundaciones o sociedades de financiamiento como apoyo financiero, y tratando de regular el control de la calidad educativa.

⁹ Pedro Krotsch (1942-2009). Investigador argentino de las reformas universitarias. Ha sido investigador-docente en las universidades de Buenos Aires y La Plata y director del Instituto de Investigaciones Gino Germani.

La evaluación educativa, categoría que según Félix Angulo¹⁰ tradicionalmente ha significado *la valoración o apreciación de las ideas viabilizadas en acciones educativas*, se convirtió entonces en un instrumento político de valoración del rendimiento de los individuos o grupos de individuos que conforman el sistema educativo, y de los resultados que el gobierno –respondiendo a los mandatos de los organismos internacionales– debe obtener o producir, en clave de lógica de Mercado. Fueron aquellas formas de operatividad del mundo empresarial y su lógica de las organizaciones las que ingresaron a la institución académica, posibilitando la pérdida de condiciones autonómicas así como provocando un estado de desamparo frente al capitalismo global. Esto conllevó, en términos de Naishtat¹¹, la pérdida de su función y de su referencialidad política, vinculada a su *misión social*.

A la hora de estos cambios, en el campo comunicacional se había producido ya el desplazamiento del objeto de estudio, centrado antes en los medios, hacia las *mediaciones e intertextualidades* que configuran la red del tejido social, y hacia la producción de sentido en el marco de la cultura, entrelazándose los saberes de la comunicación con los provenientes de las ciencias sociales: historia, antropología, sociología, lingüística, entre otros.

No obstante ello, la década del noventa fue de profunda transformación en el territorio de la comunicación mediática, basada en el efecto privatizador del Estado, que fue vendiendo las principales empresas de servicios: gas, energía eléctrica, ferrocarriles y transporte subterráneo, y entre ellas las de telecomunicaciones, lo cual dio lugar a maniobras económico-políticas de grupos financieros que fusionaban firmas y acciones. Así, radios, canales televisivos de aire y de cable y medios de prensa escrita tanto nacionales como extranjeros quedaban unidos en paquetes empresariales –*holdings*– de telecomunicaciones que esgrimían grandes capitales y enorme poder po-

¹⁰ Félix Angulo. Investigador especializado en teoría y desarrollo del currículum. Docente de la Universidad de Cádiz. España.

¹¹ Francisco Naishtat. Dr. en Filosofía, docente en la Universidad de Buenos Aires e investigador del Instituto Gino Germani.

lítico, manipulando o censurando la información. Juego incesante de negociaciones, caídas de organizaciones, rearmado de grupos financieros.

En esta temporalidad se fueron constituyendo nuevos sujetos sociales que accedieron a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, incluyendo en ello la conexión a Internet, con el consiguiente cambio en la manera de leer y concebir el mundo, la resignificación de las dimensiones de tiempo y de espacio y la propia percepción de la realidad. Todo ello, claro, reservado a un mínimo porcentaje de la población total del país, que no superaba por entonces un dígito, lo cual provocó la enorme brecha entre alfabetizados y analfabetos informáticos.

Junto a las nuevas alfabetizaciones, una nueva forma de exclusión se había instalado.

LA CALIDAD EDUCATIVA. RESPONSABILIDAD Y PARTICIPACIÓN

Ese escenario neoliberal del sistema educativo superior de los noventa no presentaba lazos con el marco sociohistórico de aquellos movimientos revolucionarios e ideales de autonomía, libertad, autogobierno y responsabilidad del Estado en el financiamiento que fueron impulsados desde 1860 y luego defendidos por los reformistas de 1918, con una ética apartada de los intereses particulares. En ese escenario neoliberal de los noventa, la sociedad del conocimiento quedó ligada a la profesionalización tecnocrática y, aparentemente, apolítica.

Como contrapartida, Félix Angulo propone una concepción de calidad educativa diferente de las características burocrática y productiva que sustentaban dicha política. En sus términos, la calidad es una responsabilidad social, está dada por la coherencia entre fines educativos y acciones docentes, y no puede reducirse a indicadores dados desde lo externo. La acción reflexiva desarrollada por los docentes es la base de la calidad educativa, y ella puede concretarse a través de la participación en tres ámbitos diferentes, tal como son el currículum, los valores y lo pedagógico. Sobre conceptos de José Gimeno Sacris-

tán¹² en lo referente al rol de los profesores como diseñadores del currículum, Angulo vincula lo pedagógico con la interacción que se produce en los espacios áulicos institucionales, y rescata la dimensión ética de la acción educativa, sintetizando su concepción en el sentido que es posible otorgar a esta participación, para asumir con autonomía democrática, aquellas responsabilidades vinculadas a lo educativo que contribuyan al bien común de la sociedad.

Pedro Krotsch, por su parte, planteó la recuperación de aquellos ideales de 1918 a través de la acción de “despartidizar para politizar”, entendiendo por politización aquello que se vincula a los intereses de la *polis*. En este sentido, la nueva universidad tendría que romper con la militancia rentada y el clientelismo político, para recuperar aquella ética que tiende al bien común y generar un nuevo movimiento intelectual y académico, siguiendo la corriente humboldtiana¹³ de revitalización de la ciencia con que fueron creadas algunas de nuestras universidades, entre ellas la Universidad Nacional de La Plata.

También Roberto Follari propuso una recomposición cultural, en la que no deben negarse características tales como el visualismo y la farandulería massmediática, para propender a establecer los puentes intergeneracionales que rescaten las formas culturales de los jóvenes, y se construyan nuevas subjetividades donde se incluya el pensamiento crítico, la metodicidad que requiere la actividad intelectual y la producción de conocimiento, y cierta forma de normatividad consensuada, apartada de la corrupción que posibilita los más fáciles logros sin los menores esfuerzos.

Como puntos salientes de una posible agenda para esa reconstrucción, Follari ha destacado: *la participación social*, que

¹² José Gimeno Sacristán. Pedagogo español especialista en teoría y desarrollo del currículum, ha destacado el rol de los docentes como diseñadores de currículum. Premio Nacional de Investigación Educativa en 1975, 1976 y 1992.

¹³ Guillermo de Humboldt (1767-1835). Pensador alemán creador del modelo universitario basado en la observación y experimentación como actividades científicas, en la Universidad de Berlín, 1809.

modifique la cultura institucional y permita llenar las universidades de gente de la calle, en actividades de exposiciones, mesas redondas, cursos breves de difusión, para dejar de ser profesionalistas e incluir el tejido social en el campo universitario; redimensionar las carreras humanísticas y de ciencias sociales y los estudios culturales, donde la educación sea un espacio de comunicación intergeneracional, de interacción e intercambio de bienes simbólicos en medio de acciones de reflexividad; crear espacios de intercambio entre los universitarios y la población, en los que se analicen las problemáticas que afectan a la sociedad, articular los niveles del sistema educativo, de los que la Universidad no puede ni debe permanecer desconectada; rediseñar la epistemología en que se apoya la acción práctica, sobre una base más abierta y flexible que los modelos tradicionales lineales; recuperar la autonomía universitaria.

INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA Y PARTICIPACIÓN

Quizá llegando a este punto se podría pensar con Eduardo Galeano¹⁴ que “la utopía sirve para caminar”, y expresar –parafraseando a Andrés Rivera¹⁵– que por estos tiempos la reforma universitaria “es un sueño eterno” de transformación académica. En este sentido, resultan significativos los conceptos de Carmen García Guadilla¹⁶ referidos a la integración universitaria latinoamericana.

Guadilla realiza un análisis acerca de la existencia de tres escenarios posibles –de Mercado, sustentable y solidario– que coexisten en una trama compleja donde, de modo desigual, está dada la participación de distintos sujetos sociales. Admite que

¹⁴ Eduardo Galeano. Político y escritor uruguayo.

¹⁵ Andrés Rivera. Escritor argentino interesado en el análisis de la historia. Autor de *La revolución es un sueño eterno*, entre otros. Premio Nacional de Literatura 1992.

¹⁶ Carmen García Guadilla. Profesora del Centro de Estudios del Desarrollo en la Universidad Central de Venezuela. Especializada en estudios de educación superior comparada en América Latina.

el escenario que más fuertemente se presenta en el marco del capitalismo global es el de Mercado, y que en él emerge una tríada de miembros fuertes, como son América del Norte, Europa y países del lejano Oriente Sur, nucleados en integraciones continentales o regionales. Esa fuerte tríada excluye a los países pobres, que, en un esfuerzo para salir de la dependencia, deberán crear modelos de integración basados en la cooperación, en la sustentabilidad y la solidaridad, y no en estrategias económicas o comerciales. Es en este punto donde la Universidad latinoamericana debe jugar un rol estratégico de resistencia basada en los ideales bolivarianos de identidad e integración en libertad, para la concreción de políticas de desarrollo que contemplen la educación superior en el marco de las políticas públicas, sintetizando saberes y producción de conocimiento en base a metodologías de investigación y acción *participativas*, como espacio de revalorización de la subjetividad, de la democracia y de la dimensión ética de la educación superior, que incluya también los saberes populares como fuentes de conocimiento.

En este territorio simbólico ético y estético se encuadra la posibilidad de *producir y circular los relatos experienciales* acerca de prácticas, sucesos o procesos sociales no registrados por la historia oficial o por la pedagogía formal; allí enraíza y se despliega el campo de significación de *la comunicación oral y su forma narrativa* y su estrecha relación con el desarrollo de pensamiento crítico.

Ha resultado también significativa en esta postura de resistencia al neoliberalismo la V Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas llevada a cabo en Guadalajara, México, en 2004, a la que asistieron rectores de universidades españolas, panameñas, brasileñas, argentinas, ecuatorianas, chilenas, peruanas, mexicanas, entre otras, y donde el presidente de la Cumbre expresó: “debemos crear vías de cooperación entre todas las universidades públicas de Iberoamérica, buscar que los Jefes de Estado incluyan en su agenda el tema de la educación como un bien público y social y mantener la resistencia a fin de evitar que sea convertido en una mercancía”¹⁷.

¹⁷ www.comsoc.udg.mx.

Por su parte, el doctor Marco Antonio Rodríguez Días¹⁸ señaló en dicho encuentro que el reto es que las universidades respondan a los requerimientos de la sociedad, lo cual, en un mundo globalizado y lleno de problemas, es muy difícil. Los países ricos han decidido establecer como política prioritaria la universalización de la Educación Superior para sus jóvenes, pero organizaciones como la misma UNESCO, el Banco Mundial (BM) y la Organización Mundial del Comercio (OMC) defienden que los países en desarrollo no necesitan invertir en educación pública superior. Quieren la universalización educativa solo para los jóvenes de sus países. Están convencidos de que así pueden conservar el liderazgo y la hegemonía. Dejan a los países del resto del mundo en una posición secundaria, al servicio de las multinacionales, para que vivan en la dependencia [...] El tema fundamental en que trabajamos resulta por el momento una utopía: la integración latinoamericana. Pero no es inalcanzable.

COMUNICACIÓN ORAL Y SU FORMA NARRATIVA COMO BIEN CULTURAL

El inicio del siglo XXI y los cambios socioculturales producidos en Argentina a partir de la reforma educativa de los noventa sitúan a los docentes e investigadores en el marco de la tensión entre globalización y capitalismo salvaje, por una parte, y las propuestas de integración latinoamericana, por otra, como forma de resistencia a aquel discurso hegemónico.

Esta resistencia propicia la posibilidad de una Universidad que vincule los saberes académicos al ámbito sociocultural y a las necesidades sociales de la época, pero no a los bienes de Mercado. En este contexto, los interrogantes actuales se vinculan a “qué modelo educativo” en “qué modelo de país”, donde la ineludible responsabilidad social de la educación superior es

¹⁸ Marco Antonio Rodríguez Días. Miembro consultor internacional de la Universidad de las Naciones Unidas y ex director de Educación Superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

definir un posicionamiento político-académico entre producir bienes de Mercado o producir bienes culturales.

En la tarea que nos ocupa, referida a la comunicación oral, resuenan aquellas propuestas de integración educativa superior universitaria latinoamericana. Desde el lugar de la propia especificidad y en diálogo con los campos explorados, resulta viable considerar *la comunicación oral y su forma narrativa* como un *bien cultural* que, a modo de *mediación crítica*, es posibilitante de una construcción polifónica y multifacética. Ella deviene en *patrimonio simbólico y subjetividad; en memoria e historia; en puente axiológico entre culturas diversas en la igualdad y en puente intergeneracional; en tecnología simbólica y en disfrute estético*.

Entendemos que este *bien cultural* perteneciente al terreno de la oralidad, inmanente a las prácticas de interacción social en general y a las educativas en particular, presenta características propias: se materializa en un *cuerpo*, a través de ese capital simbólico y conflictivo que es *la palabra*, mediatizada por *la voz*, que genera sentido y significación desde su musicalidad, desde sus actos de habla; se concreta en diversos ámbitos de realización y se expone como conducta expresivo-comunicacional o como fuente primaria de comunicación oral; expresa *el imaginario* individual y colectivo y trasciende los límites locales o regionales poniendo en diálogo culturas diversas en la igualdad; brinda *testimonio* de historias de vida que conforman el entramado social de una época y refleja *prácticas y procesos colectivos* inclusivos del conocimiento no académico, valorando su enorme riqueza.

Otros bienes culturales, tales como el cine, nacido en 1885, la radio, surgida en la década del veinte, la televisión por aire, creada en 1925 e instalada en nuestro país en la década del cincuenta, la televisión por cable de los años setenta, tienen sus lugares de inserción académica en la formación universitaria, en Facultades de Bellas Artes, de Comunicación Social, de Ciencias de la Información. Allí, el alumnado aprende a hacer cine, radio, televisión, video, por ejemplo.

No ha sucedido lo mismo con la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación oral: con excepción de las instituciones

superiores dedicadas a la formación de locutores nacionales, aunque con perfil más ligado a lo tecnocrático y no tanto a la práctica comunicativa sociocultural, el sistema educativo superior no brinda una formación curricular específica para el logro de una *comunicación oral en clave académica*.

Se han producido en la última década propuestas pedagógicas innovadoras de alfabetización académica en el ámbito de educación superior formal, vinculadas a la lectura y escritura académica. Se enseña a los alumnos del nivel superior universitario y no universitario *a leer académicamente* la bibliografía y a escribir textos académicos.

Pero con referencia a la enseñanza de la práctica comunicativa y narrativa oral académica en el sistema educativo superior, los alumnos en general y particularmente los futuros comunicadores y futuros maestros y profesores que harán de la oralidad una constante estrategia de trabajo, escuchan las clases y leen bibliografía específica de cada cátedra, pero sólo tienen ocasión de expresarse académicamente en forma oral a la hora de rendir una prueba de estudios o un examen final o concretar la práctica de la enseñanza, sin una preparación específica vinculada a la oralidad. Meramente se expresan a partir de las propias condiciones comunicativas orales logradas de un modo asistemático, acrítico.

En la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, la *comunicación oral y su forma narrativa* se ha configurado como campo de conocimiento emergente con identidad propia pasible de ser sistematizado como contenido curricular en la educación superior universitaria y no universitaria, para el desarrollo reflexivo/crítico de las condiciones comunicativas orales pertinentes y adecuadas al rol profesional específico que posteriormente les corresponderá desempeñar a quienes hoy son alumnos de comunicación, de los profesados, de la formación docente, de las ciencias jurídicas, entre otros.

Entre *los bienes culturales* desarrollados en el ámbito universitario como resistencia a la mercantilización de la educación, entendemos *la comunicación oral y su forma narrativa* como parte de aquella sustancia inmanente al nivel educativo superior

mencionada en el inicio –el conocimiento– que es posible perfilar como transferencia desde la investigación producida hacia el sistema educativo nacional y jurisdiccional bonaerense.

CAPÍTULO II

COMUNICACIÓN ORAL COMO MEDIACIÓN CRÍTICA

La *comunicación oral y su forma narrativa*, entendida como bien cultural *en el campo educativo*, emerge como campo de significación complejo y vasto que puede ser situado en la encrucijada de cultura, educación y comunicación. Entendemos aquí la categoría *cultura* en el marco de las humanidades, con Jensen y Jankowsky¹⁹, como *una configuración histórica de prácticas comunicativas*, y a la categoría *educación* en términos de Prieto Castillo²⁰, como la acción de mediación pedagógica capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir, promover en los educandos la tarea de construirse y apropiarse del mundo y de sí mismos.

Desde esa encrucijada de cultura, educación, comunicación, destaca una de las funciones primarias de la educación, el proceso de socialización, que dialécticamente incluye al proceso educativo. Se trata de una relación envolvente, en términos de Nassif²¹, ya que la sociedad es una construcción relacional lograda en base a la participación de los miembros que la constituyen mediante múltiples formas de comunicación, entre ellas

¹⁹ Jensen, Klaus y Nicholas Jankowski (eds.) (1993). *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Bosch.

²⁰ Prieto Castillo, Daniel. Pedagogo, periodista y escritor argentino. Asesor de La Crujía en temas de comunicación y educación.

²¹ Ricardo Nassif (1924-1984). Pedagogo argentino radicado en México.

la comunicación oral. En este sentido, la educación es entendida como aquella función y proceso inintencional inherente a la vida social misma, que está más allá de la escolaridad o educación sistemática o formal.

De este modo, educación y socialización, basadas en gran parte en prácticas discursivas orales, se imbrican mutuamente y ofrecen al sujeto social la posibilidad de construirse mediante un desarrollo crítico con conciencia sociohistórica, en un nivel de complejidad progresivo que le permite *participar*, integrarse al tejido social existente y producir los cambios necesarios para la superación y transformación social.

Tal como aquella relación envolvente entre socialización y educación, así también existe un vínculo estrecho entre política y educación a partir de sus fundamentos filosóficos e ideológicos. El hecho político es inmanente a la organización social y puede darse tanto en un nivel macro, donde entran en juego aspectos filosóficos, económicos, administrativos, culturales, sociológicos, que determinan las acciones políticas a concretar en la sociedad, como en el sistema educativo, con mayor o menor grado de participación y consenso de los sujetos sociales. Dentro del nivel macro, la educación se convierte en una esfera de poder donde se toman las decisiones políticas que determinan el medio histórico-cultural; esta relación entre educación, vida cotidiana y Estado es estudiada por la ciencia política de la educación o pedagogía política. En cambio, la política educacional, de carácter normativo, se interesa en las acciones educativas; sus agentes realizadores son el Estado y todas aquellas instituciones dedicadas tanto a la educación inintencional como a la educación sistemática, que pueden participar a través de proyectos y planificaciones. Existe una regulación jurídica de la educación por parte del Estado, por tratarse de una actividad de la esfera pública que incumbe a todos los sujetos que componen la sociedad, no obstante emergen cada vez más acciones de educación no formal –o no instituidas– que no encuentran su lugar en el sistema educativo formal. La política educacional puede propiciar programas integrados de los procesos educativos escolares y extraescolares, manteniendo la regulación que le es propia, con la intención de posibilitar un mejoramiento de la educación.

Desde esta visión totalizadora de la educación no puede obviarse su relación con el desarrollo, enfocado desde un criterio superador de la visión lineal y economicista que lo cuantifica por la medición de la riqueza en bienes de Mercado, entendiendo, con Nassif, la posibilidad efectiva de que grandes masas superen la marginación social, política y económica. Esto enlaza los intereses particulares de los sujetos sociales con los de la sociedad que componen, y así la educación debe ser vista “para, en y por el desarrollo”, lo que significa considerar la educación como parte constitutiva de él, y el desarrollo, como un poder educador que posibilita la *participación* y la *formación ciudadana*, desde un humanismo que involucra la totalidad del sujeto.

En esta misma perspectiva queda incluida la riqueza de la interacción intercultural en la que, a través de *la participación* de los sujetos sociales, confluyen saberes académicos y no académicos, en un enriquecimiento mutuo y complementario. En ese entrecruzamiento, las prácticas discursivas orales juegan un rol esencial en el ámbito social y educativo y en la construcción de conocimiento.

PARTICIPAR EN EDUCACIÓN: EL ROL DE LA COMUNICACIÓN ORAL Y SU FORMA NARRATIVA COMO MEDIACIÓN CRÍTICA

Al referirse a la *participación popular* en la constitución del discurso pedagógico, Adriana Puiggrós²² conceptualiza las acciones educativas vinculadas a otras acciones sociales en general como *prácticas de producción de pluralidad de sentidos*, según condiciones históricas dadas, que darán como resultado un discurso pedagógico-político logrado en razón de las luchas que grupos sociales marginados y oprimidos libran o han librado en oposición al discurso oficial hegemónico. Ese resultado puede ser un discurso o germen de varios discursos que dan cuenta

²² Adriana Puiggrós. Dra. en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora del Conicet. Directora General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2005-2007). Actual Diputada Nacional, donde preside la Comisión de Educación.

de pedagogías diversas, alternativas, a veces contradictorias u opuestas al sistema formal, que permanecen fuera del alcance del sistema educativo por resultar procesos educativos considerados no pertinentes, por el sistema hegemónico. De tal modo, el proceso pedagógico-político interviene en la constitución de los sujetos sociales como sujetos históricos.

Otros autores se han ocupado de la *participación popular* en vinculación con los procesos educativos, y es Esther Pérez, educadora cubana, quien, refiriéndose a la educación popular, da cuenta de la vaguedad del concepto, ya que han existido en América Latina diversas prácticas con dicha denominación. En el marco de su enfoque y el de otros educadores cubanos, la define como un pensamiento pedagógico que cree en la transformación cultural a partir de la educación, sobre la base de la reflexión y criticidad imprescindibles para el cambio. Para ello será necesario un recorrido metodológico que integre un cambio en la relación educador-educando; que ponga en duda y crisis los saberes académicos; que estos saberes académicos conversen con los saberes populares, y que la *pronunciación de la palabra* se constituya en elemento inmanente a la posibilidad de resistir a un modelo basado en desigualdades sociales impuesto hegemónicamente.

Paulo Freire,²³ desde su visión esperanzada de una pedagogía que integre el vínculo de las universidades –vía Extensión– con los movimientos sociales y grupos populares, advierte que esa tarea educativa popular no debe transformarse en populismo, sino en la comprensión crítica sobre cómo debe relacionarse la ciencia universitaria con la conciencia de las clases populares, considerando así la relación entre sabiduría popular, sentido común y conocimiento científico. Su propuesta es disminuir la distancia entre la Universidad y las clases populares, sin perder el rigor científico, trabajando desde una interdisciplinariedad que supere la fragmentación de los campos disciplinares.

²³ Paulo Freire (1921-1997). Pedagogo y educador brasileño. Su filosofía educativa identifica la alfabetización con un proceso de concientización, formando al oprimido tanto para la lectura y escritura de la palabra como del mundo. Ha trabajado en el campo de la educación popular para la alfabetización y la concientización política de jóvenes y adultos de las clases populares.

Según Jaume Trilla Bernet,²⁴ la educación más allá de la escuela y la familia ha existido siempre, pero es a partir de la década del sesenta que se generan nuevas necesidades educativas. Esas necesidades, si no encuentran respuesta en el sistema educativo formal, se resuelven en prácticas pedagógicas no escolarizadas tendientes a la inclusión de los sectores sociales que han sido excluidos del sistema educativo tradicional y al desarrollo de una sensibilidad creciente ante los problemas económicos, sociales y culturales de sujetos sociales marginados. Admite la amplitud del concepto de educación no formal que fuera ingresando paulatinamente al lenguaje pedagógico, y la define como conjunto de procesos, medios e instituciones específicas y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado.

Es Teresa Sirvent²⁵ quien define a la educación popular y *participativa* como conjunto de prácticas sociales que suponen una dimensión socio-política resultante de un desarrollo social que enfrente la angustiosa realidad de pobreza e injusticia de la región. Participar en el marco de las desigualdades sociales implica, para Sirvent, poder optar, tomar decisiones que determinen el rumbo de la vida cotidiana y que aspiren a conformar sujetos sociales solidarios, constructores de memoria, comprometidos con la realidad. De este modo, la educación popular de la mano de la investigación participativa parte de supuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos que involucran el componente cognitivo, la producción de conocimiento y la dimensión sociopolítica como núcleos esenciales, posibilitantes de realizar prácticas de intervención social transformadoras de

²⁴ Jaume Trilla Bernet. Dr. en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Director de proyectos de investigación sobre Educación no formal e informal, Animación sociocultural y Pedagogía del ocio, Desarrollo moral y Educación en Valores.

²⁵ María Teresa Sirvent. Dra. en Filosofía y Profesora en Ciencias de la Educación. Investigadora del Conicet en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Consultora de la OEA y la Unesco.

la sociedad con el objetivo de superar las desigualdades existentes, en una trama tejida entre poder, conocimiento y participación. En dicha trama, las demandas e intereses de sectores populares participando en un marco democrático pueden convertirse en temas de tratamiento institucional, e incidir tanto en el proceso educativo mismo como en la conformación de la cultura y de políticas públicas.

Aquella *participación* en el tejido social y educativo propiciada como constitutivo común por los autores antes mencionados requiere de sujetos sociales formados en un proceso de socialización que los involucre en una acción educativa recíproca. Esta acción puede ser intencional o inintencional, en ámbito formal, no formal o informal, entramada con lo político y en la cual *lenguaje*, *lengua* y *habla* son immanentes al proceso mismo de construcción, entendiéndose por *lenguaje* un sistema simbólico utilizado para la comunicación (aquí la referencia es al lenguaje oral, pero hay también otros “lenguajes”: corporal, facial, musical, gestual, kinésico, radial, gráfico, audiovisual, otros), por *lengua*, el corpus lingüístico utilizado por una comunidad hablante, y por *habla*, el uso individual de la lengua.

Situada en el presente trabajo, la *comunicación oral y su forma narrativa*, además de ser considerada como *bien cultural* tal como se desarrolló en el apartado anterior, se configura –mediante un proceso de análisis, reflexión y diálogo entre sujetos sociales y entre saberes nuevos y previos, académicos y no académicos– como *mediación crítica* en el sentido de posibilitar la construcción del propio sujeto social en una evolución histórica continua, para que, a través de la participación, construya y transforme también a la sociedad en que está inserto.

LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO SOCIAL Y LA COMPETENCIA INTERACTIVA: SOCIALIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN

La constitución del sujeto social puede ser analizada, según la conceptualización de Alicia Lezcano²⁶, desde distintas pers-

²⁶ Alicia Lezcano. Pedagoga argentina.

pectivas. En el capitalismo, el proceso de socialización es enfocado desde una mirada funcionalista y tiene por sujeto a un ser inmerso en instituciones que operan como agentes socializadores –la familia y la escuela– que lo educan en el “deber ser” y en lo que es esperable de él, para que, sin poner en duda lo transmitido por dichos agentes –padres, maestros–, contribuya a conservar el orden social existente. Dichas instituciones cumplen funciones educativas, económicas y reproductivas y definen los roles que el sujeto desempeñará en la sociedad. Desde esta perspectiva, una socialización exitosa será aquella que posibilite al sujeto desempeñar el rol impuesto, el cual no genera tensiones o conflictos en el seno de la sociedad. En esa socialización estático-funcionalista, de carácter unidireccional, el aprendizaje está basado en estímulos-respuestas, premios y castigos; el sujeto del proceso es considerado un objeto, ya sea en la etapa primaria, secundaria, terciaria. En esta forma cultural parece imposible encontrar modelos diferentes que provoquen conflicto, y si se presentan son considerados desviaciones al modelo legitimado.

De modo opuesto, analizado desde la perspectiva del materialismo histórico, el conflicto rechazado por aquel funcionalismo se constituye en el factor de cambio. En esta teoría, el protagonista del proceso de socialización no es considerado un objeto, sino un sujeto social. La socialización es, en términos de Alicia Lezcano, un proceso continuo en el que el o los individuos aprehenden, aprenden y transmiten aspectos sustantivos, significativos y simbólicos del mundo social que los involucra en un espacio y un tiempo específico (político, social, cultural, histórico). En este proceso sucesivo o continuo, el o los niños irán edificando su propia historia y contribuyendo a la construcción social en los lugares más simples como las familias, o en los más ampliados como las comunidades.

Este tipo de socialización conlleva la construcción y reconstrucción de las sociedades, donde las conductas no esperadas y conflictivas ya no son vistas como desviaciones pasibles de control y represión, sino como fuente de cambio, a partir de poner de manifiesto las tensiones existentes en la sociedad.

Desde esta perspectiva, el proceso de socialización es un aprendizaje dinámico que se inicia con el reconocimiento de sí mismo y del propio cuerpo, para luego incorporar sistemas de símbolos mediante los cuales unos aprenden de otros. Ello implica desarrollar *la competencia interactiva* aparejada al *desarrollo cognitivo*, en vinculación estrecha con la construcción de las *prácticas discursivas orales*, que operan como *mediadoras críticas*, ligadas al conflicto y al cambio.

En ese proceso se dan dos momentos significativos, consistentes en la inserción simbólica en su familia identificándose con ella, en primer término, y la inserción social diferenciándose de su núcleo primario, en segundo término. Lezcano sugiere que durante la socialización puede haber yuxtaposición o combinación de agentes socializadores y contextos diferentes, y admite que lo fundamental es que se produzca en un marco de confianza y seguridad que permita desarrollar autoestima, creatividad e innovación para afrontar los problemas de la vida cotidiana y resolverlos.

Propiciar esas formas de interacción en las prácticas sociales en general y en las educativas en particular implica *escuchar las voces* de los sujetos sociales, configurar espacios donde circule la palabra produciendo mensajes que podrán ser “leídos/escuchados/interpretados” desde lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático. Ello integra, desde el sentido dado a este trabajo, el desafío de incluir en las prácticas educativas y sociales en general un enriquecimiento del mensaje desde una estética de la oralidad, desde una semantización de las voces a través de su contorno melódico dibujado por los rasgos suprasegmentales del material fónico –ritmos, entonaciones, pausas– que contribuya para que los interlocutores interactuantes puedan construir aquellos *múltiples sentidos nuevos*, a partir del cruce entre la conformación de las prácticas comunicativas orales con el reconocimiento de los distintos actos de habla que configuran el diálogo y dan cuenta de las intenciones comunicativas que portan.

Tanto la técnica de comunicación oral *enmarcada en el campo cultural*, como el arte de la narración oral, situados ambos en el espacio educativo, parecen ser posibilitantes de generar también desde la sensorialidad esos *múltiples sentidos*.

LA CONFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS COMUNICATIVAS ORALES

Encuadradas en el proceso de socialización, las prácticas comunicativas orales se inician desde que el sujeto nace. Desde entonces, *está inmerso en un baño de lenguaje*, bella metáfora de Elena Stapich²⁷. El diálogo corporal primario establecido en la díada madre-hijo involucra la palabra, la voz, los tonos, la musicalidad del hablante que genera sentidos a partir del nivel pragmático, y provoca estados emocionales cuando aún el sujeto no ha desarrollado una comprensión del nivel semántico. Esto lo ubica en un lugar de oyente operando desde un primer sistema de señales en el que, además de receptor estímulos de nivel lingüístico, percibe los mencionados estímulos supra-segmentarios –tonos, modulaciones, ritmos– que le permiten reconocer las intenciones afectivas y comunicativas que la voz conlleva. El sujeto-bebé pone en juego esa actividad sensorio-motriz de percepción de estímulos sonoros que irá procesando desde las funciones neurofisiológicas y cognitivas, que a su vez le posibilitarán expresar las primeras manifestaciones fónicas, más allá de los sonidos propios de esa etapa y del llanto considerados como actividades prefónicas. Ese oyente-bebé llega a imitar secuencias de modulaciones, verdaderos esquemas sonoros, entablando un diálogo sensorial, corporal. Son sus primeros *esquemas comunicacionales*.

Las prácticas comunicativas orales se conformarán en el marco de un círculo dialéctico en el que la comprensión y la expresión de sonidos se influirán mutuamente. Esta comunicación se producirá en virtud de esos sonidos, de la música que suena en las palabras, y podrá concretarse de distintos modos según las diversas situaciones contextuales en que se convierta en acto. La voz conlleva representaciones semánticas que aún no son contenidos de palabras o de otras secuencias discursivas, expresa Herman Parret²⁸.

²⁷ Elena Stapich. Profesora en Letras y Magister en Letras Hispánicas. Participa en proyectos de investigación aplicada vinculados a la historia y ficción.

²⁸ Herman Parret. Filósofo del lenguaje. Doctor y profesor de la Universidad de Lovaina, Bélgica. Su obra abarca los campos de la metodología y la epistemología de la lingüística y la semiótica, así como el ámbito de la estética.

Ese conglomerado de entonación, acentos y ritmos que constituye la prosodia del lenguaje tiene así sus antecedentes en aquellos primeros esquemas comunicacionales, los que irán luego complejizándose. El proceso cognitivo incluirá la aparición del signo y el aprendizaje fonológico, y posibilitará la construcción de significados, que serán evidenciados a través del léxico, de los niveles semántico y sintáctico, pero *la voz* –ya sea la que el sujeto percibe o la que emite– continuará gozando de la misma posibilidad de producir sentido a través de sus tonos y modulaciones.

La *entonación* del habla, entendida como trayectoria de la frecuencia fundamental en el tiempo, tiene su equivalente en el *contorno melódico* del campo de la música, que es la forma general de una línea melódica: un tono o frecuencia desarrollada en el tiempo con sus esquemas de altos y bajos. Música y habla pueden comunicar *emoción*, y ambos campos son procesados neuropsicológicamente por las mismas áreas de la corteza cerebral, tal como lo demuestran los estudios neuropsicológicos sobre el procesamiento de los esquemas prosódicos y musicales realizados por Pattel²⁹, que sugieren *que corteza auditiva primaria izquierda y corteza pre-frontal derecha pueden desempeñar un rol importante en la retención y comparación del tono y patrones temporales de ambos dominios, musical y lingüístico*.

Esa inmersión e impregnación sonora y lingüística que brinda enorme cantidad de información a través del soporte fónico es ofrecida en primer término por el contexto familiar y por la comunidad después. En ella, el sujeto social va construyendo su patrimonio simbólico que dará lugar al surgimiento de prácticas discursivas aparejadas al proceso de socialización y al cognitivo, sobre la base del entramado bio-psico-social conformado tanto por las funciones neuromusculares indemnes de las diversas estructuras que intervienen a la hora de producir lenguaje oral, por las funciones psicológicas que se van estructurando, como por las mediaciones socioculturales y educativas.

²⁹ A. Pattel (1998). En revista *Brain and language*, N° 61. Centro de Investigaciones del Centro Hospitalario Cote-des-Nieges, Universidad de Montreal, Canadá.

En este sentido, resulta significativo considerar que, para conformar sus prácticas comunicativas orales, el sujeto social requiere no sólo del *oír*, sino también del *escuchar*. La *escucha* presenta un grado de mayor complejidad que el *oír*; requiere una actitud de atención y concentración en la práctica comunicacional, en el mensaje que se percibe y en la intención comunicativa que este conlleva.

Desde tal actividad, el sujeto social comenzará un proceso de aprendizaje fonológico que le posibilitará la estructuración y organización del lenguaje: escuchará a otros y a sí mismo. Previamente al desarrollo de la expresión oral, el sujeto transitará un estadio de descubrimiento corporal, de sus órganos del habla y de los modos posibles de expresar su lengua.

Tendrá inicio la etapa presemiótica, en la que emergen en un comienzo manifestaciones fónicas no intencionales, sólo reflejas, que se transforman paulatinamente en propio motivo de atención a medida que estimulan sus sentidos; ello funciona como juego creador o como llamado, convirtiéndose en la primera estrategia de comunicación con el mundo exterior. En términos de Alarcos Llorach³⁰, se trata de emisiones indiferenciadas, gorjeos y balbuceos en un estadio de efervescencia fónica y caos. El proceso de aprendizaje fonológico continuará en la etapa semiótica señalada por la aparición del signo, en la que los sonidos se diferencian, comienza el reconocimiento de identidades en los elementos fónicos y el descubrimiento de oposiciones y rasgos distintivos.

Ese proceso de reconocimiento y aprendizaje de los contrastes más alejados –consonante y vocal– cede paso paulatinamente a la percepción de otras oposiciones y contrastes pertinentes más complejos, a través del descubrimiento de los rasgos distintivos de los sonidos del habla que posibilitarán progresivamente la producción de los esquemas motrices y la combinación de ellos según las normas fonológicas de su lengua.

No puede aquí dejar de mencionarse que, si por distinta etiología la recepción auditiva estuviera dañada en diferentes

³⁰ Emilio Alarcos Llorach (1922-1998). Lingüista y académico español. Introdujo y divulgó en España el Círculo Lingüístico de Copenhague.

grados y la vinculación entre imagen auditiva e imagen motriz no se estableciera en ese proceso individual, se produciría entonces alteración del habla e inadecuación fonoarticulatoria, o ausencia de habla, que requeriría mediaciones educativas especiales para cubrir necesidades especiales y viabilizar desde lo reeducativo-rehabilitatorio, aunque no sea estrictamente en código oral, el aporte que las prácticas discursivas brindan al proceso de interacción social y desarrollo cognitivo en retroalimentación constante.

La progresión lingüística que a partir de la recepción auditiva realiza el sujeto social en el aprendizaje y construcción del código oral va desde el signo-frase hacia construcciones simples que se transformarán, hacia los dos años de vida, sobre la apropiación de los esquemas sintácticos y la estructura morfológica de la lengua, en construcciones de mayor complejidad. Cuando opera con la estructura simple, pasa a elaborar construcciones más complejas de lenguaje abstracto hacia la edad escolar.

El descubrimiento que logra el sujeto social vinculado a semejanzas y diferencias producidas en la secuencia semiótica del adulto tiene su correlato en el descubrimiento de semejanzas y diferencias de la realidad circundante y así, en términos freireanos, la lectura del entorno será previa a la lectoescritura del sistema educativo formal.

Los conceptos de forma y creación están implícitos en esta perspectiva de la fonología como ciencia del hombre, que tiene por objeto no sólo el estudio de los fonemas, sino esencialmente la relación del conocimiento con los sonidos de la lengua, producida desde la subjetividad del hablante. La forma en que el sujeto social elabora el signo lingüístico hasta que cumple el proceso de simbolización se da en el marco de una interrelación de imitación con dosis de creación. Irá construyendo su identidad sociocultural desde la relación de conocimiento que establezca con los sonidos del habla y con sus significados, en el sentido dado por Luis Prieto³¹. Relación de conocimiento que se producirá tanto en un plano en el cual el sujeto conoce a su objeto natural, los sonidos significativos o no, como en un plano

³¹ Luis Prieto. Lingüista argentino.

social o universo de discurso cuyo objeto de conocimiento es el sentido otorgado por el sujeto cognoscente –ser social– que aporta la pertinencia, entendiendo por características pertinentes de los sonidos aquellas que no se podrían cambiar sin modificar los significados.

La teoría de los usos de la lengua oral analiza el valor que para la comunicación humana tienen el significado y el sentido de una expresión, determinado por el uso y por la información pragmática que posibilitan el dominio de una lengua. Resulta relevante y significativo en el presente trabajo la distinción existente, según Akmajian³², entre el uso de la lengua “haciendo algo”, esto es, concebir ideas y expresarlas como exteriorización del nivel cognitivo, y el uso de la lengua “para hacer algo” a través del lenguaje oral.

Ello se vincula con la clasificación de los actos de habla mediante los cuales el hablante expone intenciones, propósitos, creencias, deseos, y se convierte en preocupación central de la pragmática. Esta conceptualización formulada por J. Austin³³ y reformulada luego por J. Searle³⁴ consiste en una clasificación del habla que contempla *actos locutivos*, consistentes en emitir o pronunciar sonidos, palabras, oraciones, no considerados actos comunicativos *per se*; *actos inlocutivos*, realmente comunicativos, ejecutados al enunciar, tales como prometer, informar, preguntar, aseverar, pedir, sugerir, disponer, proponer; *actos proposicionales*, que brindan referencia o predicación, contenidos en los inlocutivos; y *actos perlocutivos*, que son aquellos que producen efectos en el oyente, tales como inspirar, persuadir, engañar, intimidar, impresionar, invitar, defraudar, poner en aprietos, presionar, entre otros. El hablante puede hacer uso de uno o más de estos tipos de actos, pero la comunicación parece centralmente vinculada a los actos inlocutivos o proposi-

³² Akmajian, A., Richard A. Demers y Robert M. Harmish (1984). *Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación*. Adaptación y traducción Violeta Demonte y Magdalena Mora. Madrid: Alianza.

³³ John Austin (1911-1960). Filósofo británico, especialista en filosofía del lenguaje. Acuñó el concepto de Acto de habla.

³⁴ John Searle. Profesor en Filosofía del lenguaje. Sus primeras obras continuaron los trabajos de sus maestros John Austin y P. F. Strawson.

cionales. Todos ellos pueden ser ejecutados de distintos *modos enunciativos* y con distintas posibles combinaciones, haciendo su aparición –más allá de los significados literales de las palabras– los distintos sentidos de los actos de habla: ironía, sarcasmo, exageración, advertencia, petición, orden, sugerencia, seducción, entre otros.

La pragmática ha indagado la relación que existe entre actos de habla, sus distintos modos de ejecución y el contexto de la enunciación, y de esas indagaciones resulta interesante destacar el fenómeno de la presuposición pragmática, así denominado por Kerbrat-Orecchioni³⁵. Dicho fenómeno no se trata de un acto de habla en sí, sino de un estado vago en el cual se da algo por nombrado, pero en realidad no dicho. Dentro de esa presuposición se incluyen varios tipos de fenómenos: a) siempre que el hablante usa una expresión de su lengua, adopta cierto *supuesto* sobre el contexto; b) enunciar, pragmáticamente, presupone que el contexto sea apropiado; c) la información del enunciado es compartida por hablante y oyente; d) comunicar algo sin decirlo en realidad: se sugiere, se insinúa, se alude, se supone. Esta implicatura conversacional requiere la cooperación entre hablante y oyente, y pueden suceder interpretaciones adecuadas a la producción del texto oral, como también puede suceder lo opuesto, que la interpretación no se adecue a la intención con que se produjo el mensaje y obstaculice la comunicación.

Estos desarrollos conceptuales acerca de la configuración de subjetividad e identidad y del uso de la lengua para hacer algo a través del lenguaje oral pusieron en crisis el esquema de comunicación lingüística de Roman Jakobson³⁶ por presentar

³⁵ Catherine Kerbrat-Orecchioni. Lingüista francesa que agregó al proceso de comunicación la codificación y decodificación a través de un código que involucra una serie de competencias, determinaciones y restricciones, considerando la subjetividad en la enunciación.

³⁶ Roman Jakobson (1896-1982). Lingüista, fonólogo y teórico de la literatura ruso. Su obra abarca los campos de la fonología, la afasia, la lingüística general, la estilística y la poética. La contribución de Jakobson que más se ha difundido en la lingüística y especialmente en su enseñanza es la vinculada con las funciones del lenguaje.

una forma ideal, y a partir de los años setenta Catherine Kerbrat-Orecchioni planteó la posibilidad de una mutación que contemplara en la comunicación oral tanto los componentes lingüísticos como los extralingüísticos. En el marco de este nuevo modelo, tanto en la producción del mensaje a cargo del hablante como en la interpretación del mensaje a cargo del oyente o receptor, se toman en cuenta sus competencias lingüísticas, paralingüísticas, ideológicas, culturales, determinaciones psi (psicológicas, psiquiátricas, psicoanalíticas) y restricciones del universo de discurso, para poder producir la codificación-decodificación del mensaje en un contexto a través de un canal y con un referente dado.

En este esquema de comunicación lingüística, *el decir y el hacer* son simultáneos, asimilándose el habla a una producción, a una práctica, a un trabajo. Kerbrat expresa que es imposible describir adecuadamente los comportamientos verbales sin tomar en cuenta su contexto no-verbal. No se puede estudiar el sentido sin considerar su correlato, el referente; no se puede analizar la competencia lingüística dejando de lado la competencia ideológica sobre la que se articula; no se puede describir un mensaje sin tener en cuenta el contexto en que se inserta y los efectos que pretende obtener, y define a la enunciación como el mecanismo de producción de un texto, el surgimiento en el enunciado del sujeto de la enunciación, la inserción del hablante en el seno de su habla.

La *subjetividad* de ese sujeto social que ha estado “inmerso en un baño de lenguaje oral” percibiendo un mundo de sonidos, y que ha avanzado en el desarrollo fonológico hasta hacer uso de la lengua común que le permite expresar sus intenciones comunicativas a través de distintos actos de habla, se irá construyendo mediada por la interacción lograda en el proceso de socialización y por las prácticas discursivas orales.

Desde una perspectiva psicológica, Lev Vigotsky³⁷ sostuvo, a partir de su teoría del desarrollo cultural de las funciones psí-

³⁷ Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934). Pedagogo ruso. Fundador de la teoría sociocultural en psicología. Su concepción se basó en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, que se da primero en el plano social y después en el nivel individual.

quicas, que lo biológico humano está determinado por las condiciones materiales e históricas de la sociedad en que el sujeto vive. Desde el punto de vista cognitivo, las actividades psíquicas superiores que se han desarrollado e interiorizado, es decir, que desde la cultura han encarnado en el sujeto social, están mediatizadas por elementos simbólicos sin los cuales no podrían concretarse. Entre esos elementos simbólicos, el lenguaje oral.

En el marco de esa interacción entre *pensamiento* como capital simbólico y *lenguaje oral*, el pensamiento –en términos de Vigotsky– expresa significados mediante palabras, no desde la perspectiva de considerar la expresión oral como la mera externalización del lenguaje interior, sino considerando el pensamiento y el lenguaje oral como procesos autónomos en sí mismos, con reglas y características propias, que comparten una zona de confluencia, la del *pensamiento verbal*.

Poder comunicarse implicaba para Vigotsky comprender el pensamiento de otro situando los significados en su momento histórico, ya que reflejan la realidad que cambia y con ella cambia la lengua, como ser viviente que es. No escapó a su teoría la motivación y el aspecto afectivo-volitivo presentes en un pensamiento expresado en palabras, y tomó como ejemplo de sus reflexiones y críticas tanto otras corrientes psicológicas de la época, como algunos pasajes de la literatura rusa y la “psicotécnica” del gran maestro de teatro Constantin Stanislavsky, quien enseñaba a sus actores a leer el subtexto de la obra para descubrir ese aspecto motivacional que hoy se nombra como intención comunicativa.

INTERPELACIÓN E IDENTIDAD

La construcción del sujeto social ha sido abordada por Rosa Buenfil Burgos³⁸ en base a la interpelación –concepto que Althusser³⁹ describió como capacidad del sujeto de responder a

³⁸ Rosa Nidia Buenfil Burgos. Investigadora del grupo de Análisis del Discurso Educativo Latinoamericano (ADEL). UBA-UNER-UNAM-CESU-DIE (Argentina-México).

un apelativo—, en el marco de las prácticas sociales —políticas, ideológicas, jurídicas, económicas— y a diversos polos de identidad y sobredeterminación, esto es, a una multicausalidad y una multiplicidad de referentes que se articulan y se condensan en una unidad referencial. En relación a la construcción del sujeto de educación, Buenfil Burgos ha destacado que se produce en diferentes espacios sociales institucionalizados o de la vida cotidiana, a partir de ser “sujeto social activo”, cuya creatividad se libera en la interacción y entrecruzamiento de prácticas. Lo educativo no sólo está presente en espacios áulicos o escolarizados. Todas las prácticas sociales pueden ser susceptibles de convertirse en educativas, y acuña el concepto de sujeto social alternativo o revolucionario, constituido a partir de la amplitud y complejidad de las prácticas sociales. Se hace urgente la exigencia de conocer cómo opera la educación no escolar, qué fuerzas se debaten en ella, qué proyectos políticos sostiene, cómo los pone en práctica, qué tipos de sujetos intenta constituir, mediante qué prácticas, para tener la posibilidad de incidir en ellas.

Hay temas que no tienen ingreso a las instituciones escolares, y que otros espacios alternativos cubren o deberían cubrir como agencias educativas alternativas a la agencia oficial.

A lo largo del proceso de socialización se constituye, según Mariana Karol⁴⁰, el propio proyecto identificadorio. Desde el *enfoque educativo-comunicacional* dado al presente trabajo entendemos que, al realizar una interpretación de lo percibido, el sujeto tiene la posibilidad de crear sus propios enunciados, con una significación propia elaborada a partir de los significados fundantes. La nominación, la enunciación, además de ser actos de habla, son a la vez constitutivos del “yo”. Tanto la educación inintencional y no formal que está más allá de la escuela como la educación escolarizada pueden instalar la palabra como mediadora para que el sujeto pueda conformar su identidad en un tiempo historizado.

⁴⁰ Mariana Karol. Psicóloga especializada en problemáticas infanto-juveniles. UBA-CEM.

FORMACIÓN HUMANA, IDENTIDAD Y ALTERIDAD

La identidad no puede ser pensada de una vez y para siempre. La participación del sujeto social en distintos ámbitos identitarios le posibilita una construcción continua. Reconocer y respetar al otro y sus valores es aceptarse a sí mismo, y sólo así es posible asumir la propia historicidad. Xavier Rodríguez Ledesma⁴¹ propone en este marco asumir el tema de la diversidad cultural para alcanzar la igualdad en esa diversidad, tanto en la vida social como en los procesos educativos, tomando en cuenta los *posibles círculos identitarios existentes dentro de una sociedad*.

Desde la reflexión crítica ejercida durante la elaboración de este texto, parece ser un desafío para los docentes de todos los niveles –inicial, primario, secundario, superior– resignificar en la interacción áulica las distintas prácticas mediadoras que propiciarían el reconocimiento y respeto por las distintas estructuras identitarias con sus respectivos valores. Entre esas prácticas áulicas que incluyen el respeto por otras formas culturales, hay una que es prioritaria y tiene que ver con la lengua en uso de cada cultura; allí, *la comunicación oral y su forma narrativa* cobra un valor altamente significativo como vía de acceso a la construcción de valores. Trabajar con la lógica narrativa en el aula posibilita, según el enfoque del presente trabajo, la concreción de aquellas acciones de aprehensión, aprensión y transmisión definidas por Alicia Lezcano como socialización, una socialización en el marco de la pluralidad. La interacción mediada por el lenguaje oral implica a otro/s con quien/es dialogar, a quien/es interpelar y por quien/es ser interpelado.

Cabe aquí el interrogante sobre la forma en que construye el sujeto social, en este proceso de socialización, a un “otro/otros” y luego un “nosotros”. Teresa Cabruja⁴², desde su conceptualización sobre la construcción de la alteridad tomando como categorías de análisis la diferencia, los otros, nosotros, y

⁴¹ Dr. Xavier Rodríguez Ledesma. Universidad Pedagógica de México. Estudioso de temas de historia para una educación intercultural.

⁴² Teresa Cabruja. Investigadora de temas de psicología social española.

desde una perspectiva crítica de las relaciones interculturales y su implicancia en la constitución de los sujetos sociales, propone deconstruir el modo de abordaje de las categorías *cultura*, *educación* y *género* analizadas tradicionalmente en forma individual o por pares, para hacer lugar a una mirada crítica sobre la imbricación de dichas categorías entre sí, en la que están incluidos tanto los discursos pedagógicos vinculados a lo metodológico, al aprendizaje, al desarrollo, a lo psicológico, como las prácticas institucionales con sus características particulares de dominación o exclusión y las microrrelaciones dadas en la interacción áulica.

En su propuesta, aquellas categorías de análisis abordadas de un modo interrelacionado dan cuenta de la construcción de identidades y pueden ser explicadas desde la producción y transmisión de conocimiento, a partir de pensar ciertos desplazamientos conceptuales respecto de las teorías validadas y/o naturalizadas. Dichos desplazamientos tendrían como objetivo producir una contextualización sociohistórica de tal construcción, revisar la confrontación entre culturas dando paso a la revisión de las diferencias y transformaciones al interior de cada cultura, desenmascarar las ideologías subyacentes en los discursos que circulan y atender las interacciones comunicativas posibles entre los sujetos, que pueden dar múltiples sentidos a las ideas vigentes. Ello se resumiría, en términos de Cabruja, en un gran desplazamiento vinculado al “giro lingüístico” de las ciencias sociales que toman como objeto de estudio las prácticas discursivas, pero que también analizan las condiciones sociales en las cuales esos discursos se han constituido. Desde su enfoque, el marco educativo es propicio para la producción de la alteridad y para el tratamiento de la diferencia, con un riesgo, tal como es la posibilidad de utilizar esa reivindicación de la diferencia sólo para reproducir y perpetuar el orden existente en dicho marco. Así, el discurso de educar en la diversidad –que conlleva la producción de intersubjetividad y regulación social– puede ser sostenido por posicionamientos ideológicos contrarios, ya que tanto las diferencias étnicas y de género como las culturales son construidas sociohistóricamente como resultado de múltiples prácticas sociales.

Cabruja otorga un lugar central, en esa construcción de la alteridad y la diferencia en el marco educativo, a las diferencias en el habla cotidiana, dado que entre conocimiento y habla cotidiana se produce una intertextualidad que evidencia el posicionamiento y la ideología de los sujetos.

En una interacción educativa que contemple dicha intertextualidad e instale el diálogo de voces, emerge *la construcción de narrativas* individuales y sociales.

NARRACIÓN ORAL COMO MEDIACIÓN CRÍTICA

La construcción del sujeto estudiada por Jerome Bruner⁴³ desde su enfoque cognitivo se produce permanentemente, en distintos contextos, a partir del rescate del pasado y la proyección de futuro. Esa creación no permanece inalterable a lo largo de la vida del sujeto, sino que cambia con el sujeto mismo, con su situación histórica, con la cultura en que está inmerso. Relato y cultura se imbrican de modo tal que el mismo relato va cambiando a través del tiempo, cincelado por la memoria, por ideas y afectos, pero también por lo que el entorno del sujeto social espera de él.

Las historias que se van creando y recreando operan tanto en el plano de la conciencia donde se representan pensamientos y sentimientos del mundo interno del narrador, como en el plano de la acción, o sea, en el mundo externo en el que el acto narrativo se expresa. Si estos dos planos –conciencia/acción o mundo interno/mundo externo– están imbricados configurando una unidad, la historia narrada modelará un mundo posible y también las mentes de los sujetos que construyen los significados.

En el caso de los relatos autorreferenciales, el relato se torna una narración pública del “yo” o de una faceta del “yo”. Existe

⁴³ Jerome Bruner. Psicólogo estadounidense. En 1960 fundó el Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard. Contribuyó de forma decisiva a renovar los estudios e investigaciones en el campo de la psicología.

un pacto autobiográfico, dirá Bruner, que torna la identidad en *res* –cosa– pública. En este sentido, narrar la propia historia se convierte en un proceso simbólico que encuadra en lo que este autor denomina la nueva política de la identidad.

Al considerar el lazo entre capacidad narrativa e identidad, Bruner aborda la posibilidad de entender la identidad como un conglomerado de eventos verbalizados, es decir, como un metarelato verbalizado que otorga un hilo conductor continuo a pesar del desorden de lo experiencial rescatado de la memoria para ser narrado.

Estas experiencias narradas dan cuenta de determinados episodios de la vida, no obstante esos episodios se producen en contextos socioculturales acerca de los cuales tal narración construida también brinda evidencia. Es por eso que la historiografía ha tomado los relatos como parte de sus investigaciones para indagar el modo en que la historia narrada por el protagonista encarna en la historia cultural.

La narración así interpretada puede dar lugar a la creación de lo que Bruner llama comunidad de interpretación, que no sólo puede otorgar cohesión a la construcción cultural colectiva, sino que puede abrir un camino en el ámbito normativo jurídico legal.

Desde esta perspectiva cognitiva, una narración es un acto de “creación del yo”. Implica una dosis de autonomía por la libre elección del hecho de narrar y hacer público el episodio vivido, como también por un compromiso o vinculación con el otro, con la alteridad.

Del equilibrio entre autonomía y compromiso logrado por el sujeto social emerge el interjuego entre *subjetividad/alteridad/interacción/proceso cognitivo/práctica discursiva*.

Equilibrar autonomía y compromiso social parece ser el eje de las narraciones testimoniales, y cuando se construye ese equilibrio se produce un viraje narrativo del propio relato. En el campo de conocimiento antropológico esto se denomina *rito de pasaje*, y su rasgo principal es que legitima el cambio, produciéndose la convencionalización de ese cambio.

Este proceso narrativo, que puede estar marcado por uno o más virajes, se configura, según Bruner, en un proceso dialéc-

tico, en continuo movimiento y construcción. A partir de esos virajes o ritos de pasajes el sujeto social tenderá nuevamente a equilibrar autonomía y compromiso, de un modo que pueda ser coherente y continuo.

En esa construcción de subjetividad mediada por la narración de su historia, surgirá la polifonía encarnada en el sujeto social. La capacidad narrativa forma parte de la *condición humana*, como un rasgo distintivo de ella, no podría construirse la identidad sin narrar historias sobre los propios episodios vividos, y no podría establecerse comunicación con otros sujetos sociales sin la capacidad para interpretar el pensamiento de otro/s, tal como lo planteó Lev Vigotsky en su teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.

Si la capacidad narrativa e interpretativa del sujeto social se dañara por causas neurológicas, un síntoma patológico llamado *disnarrativia* –alteración de la capacidad de narrar y comprender historias– haría su aparición inicialmente con una disminución de la memoria y/o de la afectividad, hasta llegar a lesionarse el sentido de sí mismo o identidad, y el sentido del otro o alteridad. Bruner ha sido drástico: la disnarrativia es mortal para la identidad.

Pensar en un proceso dialéctico referido a la narración posibilita pensar en virajes narrativos tanto de carácter subjetivo como de carácter cultural, que generan nuevas expectativas, dificultades, ruptura del orden establecido, caos, imprevisión, sorpresa, incertidumbre, todo lo cual dará origen a nuevos proyectos –entendiendo por proyecto, en el sentido dado al presente trabajo, aquella integración neuropsíquica de conciencia y acción– y a nuevas narraciones que se configurarán para intentar reconstruir el orden.

La narración oral se convierte así en una *posibilidad comunicacional, cognitiva, afectiva, discursiva, vivencial*, en la que el narrador puede imaginar un “podría ser diferente a lo que fue”. Es por eso que desde el presente trabajo se entiende que *la comunicación oral y la narrativa oral* operan a modo de *mediación crítica*, porque pueden ser subversivas del orden establecido, transformadoras del propio sujeto que narra y de la cultura que lo contiene.

NARRACIÓN ORAL, EDUCACIÓN Y CULTURA

Ha sido posible, desde aquel cruce inicial entre cultura, sociedad, comunicación, educación y política, pensar *la comunicación oral y su forma narrativa* vinculadas directamente con la funcionalidad de la educación operando entre dos polos –la función reproductiva, necesaria como punto de partida de todo cambio, y la función crítica–; ambas con una misma finalidad, la formación humana, es decir, la formación de sujetos sociales comprometidos con su realidad social, conscientes de sus posibilidades de transformar la sociedad, aprendiendo “a ser”.

Esa función de la educación requiere de pensamiento y conciencia crítica y actitud propositiva. El pensamiento crítico no se enseña como un contenido curricular conceptual, pero sí se ejerce a través de aquellas prácticas de interacción aludidas, creando espacios de reflexión que permitan a educadores y alumnos desarrollar conciencia crítica y competencias vinculadas al campo cultural, transformarse a sí mismos y devenir unos y otros en sujetos sociales/mediadores pedagógicos.

Mediar con toda la cultura, en términos de Prieto Castillo,⁴⁴ incluye tanto la historia personal y social en que los sujetos sociales están inmersos, como así también los espacios y los tiempos que pueden recorrerse hacia el pasado y el futuro, en una verdadera construcción de *puentes para el aprendizaje desde todos los horizontes de la vida y de la creación del ser humano*.

En esa reconversión cultural participa la comunicación como campo de conocimiento, repensada en los ochenta como ámbito de transdisciplinariedad, nutrida e investigada por las ciencias sociales. Comunicación en vinculación con educación puede producir comunicabilidad, conceptualizada por Prieto Castillo como *la máxima intensidad de relación lograda en las instancias de aprendizaje, basada en la creación de un espacio destinado a la escucha, al debate, a la resolución democrática*

⁴⁴ Daniel Prieto Castillo. Nacido en Mendoza, Argentina, Doctor en Estudios Latinoamericanos por la UNAM (México, 1980).

a través de la negociación de significados y de opiniones, y esto puede –en términos freireanos– generar interacción dialógica.

COMUNICACIÓN ORAL Y PARTICIPACIÓN. ¿DESDE QUÉ MATERIALIDAD?

Interacción / socialización / desarrollo cognitivo / prácticas discursivas orales / comunicabilidad / escucha / diálogo / construcción narrativa autobiográfica, realimentarán la configuración de subjetividad en una espiral evolutiva cuyos límites sólo pueden estar dados por la finitud de la vida misma.

Edgar Morin⁴⁵ planteó *la complejidad del pensamiento*, manifestada en la necesidad humana de *ejercitarse en un pensamiento capaz de tratar, de dialogar, de negociar con lo real*. Complejidad que no está dada, en sus términos, por la superación de la simplicidad ni por la idea de completud, sino que aspira a un pensamiento que posibilite producir conocimiento multidimensional, y ello implica reconocer incompletud e incertidumbres, como así también distinción sin aislamiento.

Morin mencionó los principios de disyunción, reducción y abstracción que dividieron los saberes en filosofía y ciencia a partir de Descartes⁴⁶, paradigma de simplificación con pensamiento disyuntor que reconoció un desarrollo en cada campo del saber. Las consecuencias de esa disyunción, reveladas y analizadas por los pensadores del siglo xx, evidenciaron que la división y aislamiento de los tres campos del conocimiento –biología, física y ciencias del hombre– anula la diversidad o la yuxtapone, sin poder producir articulación e integración. En ese pensamiento simplificante y disyuntor no se asocian los elementos disjuntos del saber y, por tanto, no hay posibilidad de

⁴⁵ Edgar Morin. Sociólogo, político y ensayista francés. Licenciado en Historia, Geografía y Derecho. Creador del denominado “pensamiento complejo”.

⁴⁶ René Descartes (1596-1650). Filósofo y matemático francés. En 1637 apareció su famoso *Discurso del método*, presentado como prólogo a tres ensayos científicos, en el que propuso una duda metódica que sometiese a juicio todos los conocimientos de la época, orientada a la búsqueda de principios últimos sobre los cuales cimentar sólidamente el saber.

reflexionar y tomar conciencia de la complejidad o lo *complexus* (lo que está tejido en conjunto).

Lo complejo se basa en un paradigma de distinción/conjunción y está vinculado a lo enredado/al desorden/a la ambigüedad/a la incertidumbre/al entrelazamiento/a lo entramado/a lo contradictorio, y también a la política como práctica de interacción intersubjetiva. Para Morin, *la desunión entre la cultura de las humanidades y la cultura científica* es un gran desafío a afrontar. Mientras la cultura científica divide los campos de saber produciendo conocimientos admirables pero no los vincula a una reflexión sobre la realidad de los hechos sociales, la cultura humanística aborda los grandes cuestionamientos del sujeto social, se vincula con la reflexión sobre ese conocimiento logrado y propicia la integración entre producción de conocimiento y reflexión sobre la aplicabilidad de esa producción.

Morin propició la *democracia cognitiva* vinculada a los deberes y responsabilidades ciudadanos, el acceso al saber totalizador, abarcativo, que permite comprender los procesos sociales y los problemas humanos que cotidianamente suceden en el mundo. Sólo se trata, decía, de otra forma de organizar el conocimiento, no de llegar a una verdad totalmente cierta, sino de dialogar con la incertidumbre.

En su análisis de la *condición humana*, Morin puso de manifiesto que el ser humano aparece en toda su complejidad totalmente biológica y cultural. Así, la actividad de pensar dada desde lo cerebral, la actividad de hablar dada desde el sistema fonatorio, la actividad de maniobrar dada desde la psicomotricidad fina, son algunas de las actividades biofísicas absolutamente construidas desde lo sociocultural, por lo que se hace necesario institucionalizar en el campo pedagógico una enseñanza en la que converjan las ciencias naturales y las humanas, la cultura de las humanidades y la filosofía con su capacidad para reflexionar sobre todo ello y dar cuenta desde esa convergencia del abordaje cognitivo de la condición humana. El lenguaje oral aparece allí como característica distintiva de tal condición, como así también la literatura, la poesía, otras artes enfocadas por la cultura humanística como formas expresivas.

Los hechos sociohistóricos determinan que producciones de un campo de conocimiento germinen en otro campo, dando lugar a nuevas áreas del saber constituidas por conglomerados conceptuales que interactúan en tarea inter/multi/transdisciplinaria, y es en este sentido que Morin propuso un nuevo concepto, tal como es la pluri-competencia, surgida de la cooperación. El progreso de la ciencia se ha dado de distintas formas, ya sea por el desplazamiento o interferencia de saberes entre campos, o bien por articulación intencional de conocimientos de distintos campos, de la que emergen nuevas formas de organización del conocimiento y nuevos esquemas cognitivos. Así, las ciencias humanas que se ocupan de la condición humana tendrán también raíces en las ciencias biológicas, y a su vez estas en las ciencias físicas, que también son parte de las ciencias humanas por ser producto de la actividad humana, en una sociedad humana. Esto cerraría una interdependencia entre ciencias a la que Piaget⁴⁷ denominara *el círculo de las ciencias*, donde el conocimiento está en constante movimiento surgiendo de las turbulencias, del caos, del desorden.

Esta perspectiva epistemológica colocó sobre la arena de la reflexión la *comunicación oral*, que se produce en todas las prácticas sociales, y como tales, en las prácticas educativas de todos los niveles, resultando indispensable el debate, la reflexión y la discusión basada en la actividad dialógica, en la que *participar* implica “poner el cuerpo” con sus componentes biológicos, sus vísceras y sus funciones sinérgicas; su actividad cognitiva; su sensorialidad; su memoria emotiva; su imaginario y su creatividad, su bagaje de experiencias e historias narradas o por narrar.

A la hora de la construcción de procesos simbólicos ajustados a la realidad histórico-social, que resultan en *patrimonio simbólico* intangible y conflictivo, en *conciencia de la historia* que ha sido y “está siendo”, en *ciudadanía y valores*, se requiere no sólo de prácticas, procesos, sujetos y ámbitos de carácter

⁴⁷ Jean Piaget (1896-1980). Genetista. En 1955 creó el Centro Internacional de Epistemología Genética que dirigió hasta su muerte. Sus trabajos de psicología genética y de epistemología se refirieron a la construcción del conocimiento.

sociocultural y educativo-comunicacional, sino también de conocer y reflexionar acerca de *la materialidad* que viabiliza esos constitutivos mediante la comunicación oral.

Esa materialidad es el cuerpo.

CAPÍTULO III

MATERIALIDAD DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN LA CULTURA

La *comunicación oral y su forma narrativa* se materializan desde un *cuerpo* entendido aquí de modo entramado, como organismo biológico y reservorio de huellas, que la historia socio-cultural ha escrito en él y que lo constituye en una narración en sí mismo.

A partir de aquel círculo de las ciencias y análisis de la condición humana referidos precedentemente, desde aquel diálogo con la incertidumbre a través de la perspectiva cultural humanística y anclando en aquella democracia cognitiva, la tarea de repensar la forma oral de la comunicación *enlazó la materialidad biológica* con aquel “para qué” desarrollado en el apartado anterior: *la participación/el ser partícipe del tejido social*.

Ese entramado dio lugar a la configuración de un enfoque de la narración oral como forma de construir ciudadanía y conciencia histórica que opera como sostén de posibles líneas de acción y como gestor de la posible renovación de políticas educativas y diseños curriculares que posibiliten institucionalizarlo.

ENFOQUE EDUCATIVO-COMUNICACIONAL DE LA NARRACIÓN ORAL

Tal configuración ha sido una forma posible de comprender la narración oral, distinta de la “narración oral escénica” que motiva el disfrute de bienes culturales y que es profundamente valorada como tal e incluida significativamente en la propuesta.

Ese desarrollo implicó la construcción de un área teórico-conceptual que fue nombrada *enfoque educativo-comunicacional de la narración oral*, con un hilo conductor que transitó los campos de conocimiento de la comunicación social, la crítica literaria y la recepción estética, la biología, el arte, la historia y la pedagogía, de los cuales recuperó para sí conceptos y teorías vinculadas a la temática, que fueron nutriendo la construcción lograda hasta aquí resultando constitutivos de tal enfoque, y que aún no han agotado la exploración ni la reflexión. Estos que desarrollamos a continuación son algunos de los saberes que dialogaron con los de nuestra especificidad.

a. Campo de la comunicación social

Campo de conocimiento transdisciplinario, de mediaciones, intertextualidades y producción de sentidos en el que los sujetos sociales “receptores” de la información circulante han sido observados de diferentes maneras en el marco de las distintas teorías de la comunicación, de acuerdo con los cambios sociales y culturales producidos.

Un sintético recorrido histórico por las teorías de la recepción en el campo comunicacional a lo largo de varias décadas y con sus importantes giros de sentido posibilitará apreciar el cambiante rol de “receptor”, pasando desde una condición de pasividad frente a “los medios de información” hasta la renovación cultural que posicionó al sujeto en el centro de todo proceso social, en su condición de sujeto activo constructor de su propia subjetividad, que “recepiona” o “percibe” o “lee” la información dada.

Aquellos inicios...

Varios fueron los pensadores que en el siglo XIX –el siglo de los inventos técnicos por antonomasia– produjeron sucesivamente renovaciones en la concepción de una “ciencia de la comunicación”. Esas teorizaciones, que han tenido como punto común la biologización de lo social, se desarrollaron constituyendo la base del campo de la comunicación en sus primeras etapas, con “los medios” como objeto de estudio: Adam Smith⁴⁸, con su división del trabajo; François Quesnay⁴⁹, con su escuela de los fisiócratas y sus ideas de liberación del flujo de bienes y construcción de vías de comunicación; la escuela de economía clásica inglesa, con John Stuart Mill⁵⁰, y la división del trabajo mental propuesto por Charles Babagge⁵¹, con la consecuente mecanización de las operaciones mentales, precursora de la calculadora electrónica, antecedente a su vez de la PC o computadora personal. La teoría de la fisiología social de Saint Simon⁵² concibe a la sociedad como metáfora de lo biológico, a modo de red o tejido de redes, desde una filosofía del progreso, y también como sistema industrial que trae aparejado un beneficio comunitario general, del cual se nutren los utopistas. A partir de esa visión biologicista de la sociedad-organismo, la sociedad presentaba dos sistemas esenciales, uno regulador –a semejanza del sistema nervioso–, personificado por los medios de comunicación y particularmente por los informativos, dada su posibilidad de influir en la opinión pública, y otro distribuidor –a semejanza del sistema circulatorio sanguíneo–, consistente en las vías de traslado de los bienes de mercado. Augusto

⁴⁸ Adam Smith (1723-1790). Economista y filósofo escocés. La publicación del libro *Investigación sobre la Naturaleza y Causas de la Riqueza de las Naciones* en 1776 es considerado el origen de la economía como ciencia.

⁴⁹ François Quesnay (1694-1774). Economista francés a favor del positivismo.

⁵⁰ John Stuart Mill (1806-1873). Economista, lógico y filósofo británico.

⁵¹ Charles Babagge (1791-1871). Matemático inglés y científico de la computación. Fue la primera persona en concebir la idea de lo que hoy es la computadora.

⁵² Claude Henri de Saint-Simon (1760-1825). Pensador, partícipe de los grandes acontecimientos que transformaron el mundo feudal: la Revolución francesa y la guerra de independencia en los Estados Unidos.

Comte⁵³, discípulo y seguidor de Saint-Simon, combinó las nociones de división del trabajo con desarrollo, perfeccionamiento, diferenciación, heterogeneidad, tomado esto también de la biología, particularmente de la embriología, de donde surgió la ley fisiológica de desarrollo progresivo según la cual la sociedad se desarrolla por etapas progresivas, lineales, fragmentarias. El positivismo de la ciencia, con Comte y con Charles Darwin⁵⁴ y su teoría evolucionista, estaba en su apogeo.

A partir de los conceptos de “progreso y desarrollo” desde tales miradas –liberal y positivista–, aparecieron en la comunicación, después de la Segunda Guerra Mundial, las teorías difuministas, donde los valores se irradian desde un centro hacia la periferia, y en la que los medios tienen un rol revitalizante y estratégico. El alemán Friederich Ratzel⁵⁵ presentó sus reflexiones sobre la geopolítica y la dimensión espacial de poder, con lo cual el espacio pasó a ser un territorio donde redes y circuitos de comunicación permiten el flujo de energía vital, desplazando el concepto “territorio” de su vinculación con lo geográfico.

Aquellos cambios sociales producidos a fines del siglo XIX (Revolución industrial en Inglaterra, 1769, con la invención de la máquina de vapor; Revolución francesa, 1789, con sus luchas sociales y reivindicaciones populares) y a principios del XX (el siglo corto de las guerras mundiales) trajeron aparejado el ingreso de multitudes populares a las ciudades. Ello constituyó en las dos últimas décadas del siglo XIX la sociedad de masas, y sus consecuencias en el campo comunicacional fueron los medios masivos de comunicación social.

⁵³ Augusto Comte (1798-1857). Representante del positivismo y creador de la sociología.

⁵⁴ Charles Robert Darwin (1809-1882). Biólogo británico que sentó las bases de la moderna teoría de la evolución.

⁵⁵ Friederich Ratzel (1844-1904). Antropogeógrafo alemán. Anticipó el concepto de área cultural, tan importante en la etnología.

El sociólogo italiano Scipio Sighele⁵⁶ y el médico francés Le Bon⁵⁷ desarrollaron su “psicología de masas”, brindando una visión manipuladora de la sociedad, donde la sugestión y la imitación son las estrategias de control y de socialización. Mientras tanto, Freud⁵⁸ introdujo su noción de libido para explicar la necesidad de amor que lleva a un sujeto a participar de la masa abandonando su subjetividad y dejándose influenciar por aquella.

Por entonces, un sociólogo alemán, Georg Simmel⁵⁹, se opuso a la visión organicista de la sociedad y presentó una concepción de lo social caracterizada por *las relaciones, los intercambios y las acciones recíprocas entre sujetos, en un movimiento intersubjetivo*. Esta corriente sociológica, que tomó en cuenta los hechos de la vida cotidiana y los conceptos de asociación y disociación como partes constitutivas de un todo comunicacional, fue eclipsada por la corriente durkheimniana⁶⁰ hasta la década del ochenta, en que se rescató la mirada de Simmel y su concepto de *las relaciones sociales como interacciones comunicativas*.

El “laboratorio social” de la Escuela de Chicago...

Hacia 1910 apareció en Estados Unidos la Escuela de Chicago, caracterizada por su preocupación acerca de la organización social, el equilibrio de los procesos sociales y sus modos de comunicación. El pragmatismo del semiólogo Charles Peirce⁶¹

⁵⁶ El italiano Scipio Sighele (1868-1913) acusó a Le Bon de plagiar las ideas por él expuestas.

⁵⁷ Gustave Le Bon (1841-1931). Está considerado como uno de los pioneros de la psicología francesa y el primero en estudiar el fenómeno de las masas, el comportamiento de los individuos cuando se mueven en fenómenos colectivos.

⁵⁸ Sigmund Freud (1856-1939). Médico, neurólogo y librepensador austríaco, creador del psicoanálisis.

⁵⁹ Georg Simmel (1858-1918). Filósofo y sociólogo alemán. Se centró en el estudio de los pequeños grupos alejándose de las macroteorías de la época. Daba gran importancia a la interacción social.

⁶⁰ Émile Durkheim (1858-1917). Fue uno de los principales responsables del surgimiento y reconocimiento de la sociología como ciencia

⁶¹ Charles S. Peirce (1839-1914). Filósofo, lógico y científico estadounidense. Fundador del pragmatismo y padre de la semiótica moderna

marcó esta Escuela y a dos de sus representantes: uno de ellos, Cooley⁶², analizó etnográficamente las interacciones simbólicas de los sujetos sociales y la construcción del *self* (el sí mismo), y en virtud de ello opuso a la homogeneización del orden establecido las historias vividas por los sujetos sociales. Robert Park⁶³, el otro representante de la Escuela de Chicago, se interesó en las actitudes y comportamientos producidos en las relaciones sociales.

La ciudad es, para la Escuela de Chicago, un laboratorio social, y tomando conceptos de la disciplina ecológica creada por el biólogo alemán Haeckel⁶⁴, Park propuso aplicar el estudio ecológico a las sociedades, concibiendo en la comunidad ecológica humana dos partes, una subestructura biológica, vital, y una superestructura, lo social basado en aquella. En dicho sistema social, la competitividad está regulada por la comunicación y el consenso, lo cual resguarda la posibilidad de los sujetos de compartir experiencias y de mantener vivo el tejido social.

Los medios, en la teoría de la comunicación de la Escuela de Chicago, fueron ambivalentes: por una parte propician la independencia de opinión, rescatando experiencias individuales, étnicas, grupales, y al mismo tiempo se presentan como factores de desintegración social, por la superficialidad que producen en el desarrollo de las relaciones sociales.

Mass Communication Research y la teoría de los efectos...

Hacia los años cuarenta se produjo un cambio sustancial con la escuela de la Mass Communication Research. Su origen se remonta en verdad a 1927, cuando Harold Lasswell⁶⁵ publicó su

⁶² Charles Horton Cooley (1864-1929). Aportó al concepto de grupo primario y la socialización del individuo o la dimensión social del yo. Estudiante del rol de los medios de comunicación masivos –la interlocución imaginaria– en la configuración de la opinión pública y en la naturaleza social de la vida contemporánea.

⁶³ Robert Park (1864-1944). Filólogo, filósofo, psicólogo, periodista especializado en aspectos de la realidad (marginalidad, emigración, delincuencia, corrupción política, etcétera) que lo vincularon con los estudios sociológicos.

⁶⁴ Ernest Haeckel (1834-1919). Biólogo y filósofo alemán que popularizó el trabajo de Darwin en Alemania. Acuñó el término *ecología*.

⁶⁵ Harold Lasswell (1902-1978). Estadounidense. Sus estudios sobre comunicación y política comenzaron a configurarse como una corriente de investigación

investigación sobre los efectos de la propaganda desarrollada por los medios de comunicación para obtener la adhesión de las masas en la Primera Guerra Mundial, otorgando a los medios un carácter de omnipotentes.

Según esta visión funcionalista de Lasswell, los sujetos sociales responden al estímulo de los medios a modo de esquema pavloviano “estímulo-respuesta”, en lo que se llamó el modelo de la aguja hipodérmica. Su fórmula *Quién dice qué-por qué canal-a quién-y con qué efecto* ha dado lugar a investigaciones vinculadas con control, contenido, soportes o medios, audiencias y efectos. Sus estudios determinaron que el proceso de comunicación cumple tres funciones: de vigilancia de la sociedad, de mantener relacionados a los sujetos que la constituyen y de transmitir la herencia social. A las cuales se suma una cuarta función, definida por los sociólogos Merton⁶⁶ y Lazarsfeld⁶⁷ como función de “entretenimiento” (tener-entre). Lasswell y Lazarsfeld junto a Kurt Lewin⁶⁸ y Carl Hovland⁶⁹ serían luego considerados como los cuatro padres fundadores de la Mass Communication Research.

Lewin desarrolló en el centro por él creado en el MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts) los conceptos de dinámica de grupos y de campo, como ese espacio en el cual el indivi-

específica dentro de la sociología funcionalista hacia el año 1930, preocupado por los “efectos” de la propaganda canalizada por los medios audiovisuales. Fue uno de los pensadores más importantes de la Mass Communication Research.

⁶⁶ Robert Merton (1910-2003). Sociólogo estadounidense. Desarrolló junto a Talcott Parsons la teoría sociológica estructural-funcionalista, que privilegia un análisis microscópico de la sociedad, analizando las partes que la integran y la relación entre ellas.

⁶⁷ Paul Lazarsfeld (1901-1976). Sociólogo austríaco. Estudió el comportamiento de los electores, afirmando que las características sociales determinan la elección política y negando la omnipotencia de las técnicas de difusión masiva. Hizo también aportes a la metodología de las ciencias sociales.

⁶⁸ Kurt Lewin (1890-1947). Psicólogo y sociólogo estadounidense, de origen alemán. Se especializó en la dinámica de grupo, afirmando que la conducta del individuo está determinada por el conjunto del sujeto y su ambiente.

⁶⁹ Carl Hovland, psicólogo norteamericano. Realizó una investigación experimental durante la Segunda Guerra Mundial referida a los efectos de la persuasión a los soldados a partir de dos programas radiales elaborados a tal fin con dos mensajes diferentes.

duo se desarrolla en relación con el entorno y los demás sujetos sociales. Hovland, por su parte, se dedicó, en contraposición a Lewin, a los estudios de la persuasión, siguiendo a Lasswell. Su formación como psicólogo experimental le permitió realizar investigaciones sobre las formas de cambiar la imagen del comunicador, como persuasor y provocador de cambios psicológicos en las audiencias.

Desde esa visión funcionalista, la escuela de la Mass Communication Research, que en sus primeras etapas fortaleció la omnipotencia de los medios, posteriormente comenzó a debilitar los efectos que estos podrían producir en las audiencias receptoras. Contemporáneamente, Talcott Parsons⁷⁰, el teórico de Harvard, aportó un pensamiento transdisciplinario que le permitió gestar una sociología de la acción, basada en el sistema de vínculos que definen la interacción social, desde su visión estructural-funcionalista.

La teoría matemática de la recepción...

Después de la Segunda Guerra Mundial surgió en el campo de la comunicación, de la mano de Claude Shannon⁷¹, una teoría matemática basada en modelos provenientes de las ciencias exactas que introdujo una mirada sobre lo técnico, reduciéndolo a lo cuantificable, a un modelo comunicacional lineal, estrechamente vinculado con el estructuralismo lingüístico, que tuvo como nociones centrales los conceptos de sistema, información y función. Norbert Wiener⁷², fundador de la cibernética, fue

⁷⁰ Talcott Parsons (1902-1979). Sociólogo estadounidense. Uno de los mayores exponentes del estructural-funcionalismo en sociología. Sostiene que las sociedades tienden hacia la autorregulación, así como a la interconexión de sus diversos elementos.

⁷¹ Claude Elwood Shannon (1916-2001). Ingeniero eléctrico y matemático norteamericano que en 1948 presenta su Teoría Matemática de la Comunicación, un trabajo que ha sido calificado como la “carta magna” de la era de la información. Distingue claramente el mensaje y el medio por el que este se transmite. Al cabo de más de medio siglo de sus hallazgos, se sigue considerando el trabajo de Shannon como pieza clave en el desarrollo que lleva a que la comunicación adquiera un carácter de centralidad en la sociedad actual. Más allá de la formulación teórica, Shannon construyó circuitos y máquinas basadas en los flujos binarios de información.

⁷² Norbert Wiener (1894-1964). Matemático estadounidense. En los años cua-

predecesor de esta teoría matemática lineal, aunque propició un modelo comunicacional circular que contribuye a hacer circular la información para resguardar el equilibrio social.

Ante aquel modelo matemático, se opusieron los intelectuales de Palo Alto, San Francisco, como el antropólogo Gregory Bateson⁷³ entre otros, que recuperaron las ideas del modelo circular de Wiener otorgándole un mayor nivel de complejidad a la investigación de la comunicación, situando en otro lugar al receptor y vinculando conceptualizaciones de distintos campos de saber que abonarían los estudios de la interacción humana. La comunicación no contemplaba por entonces sólo la comunicación verbal, sino también valorizaba la información no verbal traducida por gestos, miradas, silencios y el uso del espacio, apareciendo como noción destacada la proxemia.

La escuela de Fráncfort...

Intelectuales críticos europeos crearon en Fráncfort el Instituto de Investigación Social, donde se destacaron pensadores como Max Horkheimer⁷⁴, Theodor Adorno⁷⁵ y Walter Benja-

renta elaboró los principios de la cibernética, teoría interdisciplinaria centrada en el estudio de las interrelaciones entre máquina y ser humano. Se interesó por la filosofía y por la neurología como áreas del saber fundamentales para la cibernética, y en el campo de desarrollo de las computadoras.

⁷³ Gregory Bateson (1904-1980). Antropólogo estadounidense de origen británico. Especializado en antropología social, en cibernética y en teoría de la comunicación. Su trabajo interactuó con muchos otros campos intelectuales. Sostuvo que la mente, el espíritu, el pensamiento, la comunicación, se conjugan con la dimensión externa del cuerpo para construir la realidad individual de cada sujeto. El cuerpo trasciende la esfera de lo material a través de dichos aspectos, los cuales llegan a constituirse como las principales formas de cohesión psicológica y social humanas.

⁷⁴ Max Horkheimer (1895-1973). Filósofo y sociólogo de origen judío alemán cofundador en 1931 y primer director del Instituto de Investigación Social de Fráncfort. Es uno de los padres de la llamada Teoría Crítica, que, influenciada por las corrientes del marxismo occidental, elaboró una crítica de la cultura en el contexto del capitalismo tardío. Su objetivo era crear una teoría de la sociedad que fuera emancipadora, ya que Horkheimer –y los otros pensadores de esta corriente– pensaba que las ciencias sociales estaban dominadas crecientemente por la racionalidad instrumental, lo que les impedía ser un instrumento de liberación social.

⁷⁵ Theodor Adorno (1903-1969). Filósofo y musicólogo alemán. Su filosofía con-

min⁷⁶, que se opusieron a la medición matemática de la cultura mediante cálculos probabilísticos y fundamentalmente criticaron la intromisión de la técnica en el mundo de la cultura. Fue Benjamin quien, siguiendo a Simmel, destacó la riqueza de las *historias vividas* para la conformación de una totalidad histórica social.

Hacia la década del cincuenta, Adorno y Horkheimer, que se habían exiliado en Estados Unidos perseguidos por el nazismo, regresaron a Fráncfort y reabrieron el Instituto de Investigaciones Sociales, continuando la crítica a la instrumentalización de las cosas y de las personas, crítica a la que se sumó el filósofo Jürgen Habermas⁷⁷.

En esos años, Wright Mills⁷⁸ propuso un retorno a *la imaginación sociológica*, logrando establecer una relación entre cultura y poder teniendo en cuenta el vínculo entre las historias vividas y las construcciones colectivas. Su pregunta esencial es “qué tipo de hombre o de mujer pretende crear la sociedad”, y sus investigaciones y análisis desarrollados en Estados Unidos

tinuó en la línea del Instituto de Investigaciones Sociales de Fráncfort, desde donde desarrolló una crítica de la sociedad capitalista como restricción de las formas de pensamiento y acción. No consideró la subjetividad como immanente, sino como producida socialmente.

⁷⁶ Walter Benjamin (1892-1940). Filósofo y crítico alemán que investigó la cultura burguesa desde una perspectiva marxista inscripta en la Escuela de Fráncfort. En su obra, fragmentada e incompleta, analiza la técnica que dirige la comunicación, la orienta, la lleva a la masa, la convierte en un instrumento de control por parte de las clases dominantes y transforma el discurso. Sostiene que *el valor narrativo de la historia*, la percepción cultural del pasado, se degrada en el hecho comunicativo de la noticia, de la información, del valor efímero de la reproducción.

⁷⁷ Jürgen Habermas. Sociólogo y filósofo alemán. Principal representante de la llamada “segunda generación” de la Escuela de Fráncfort. Estudiante del vínculo entre teoría y práctica, frente a la pretendida neutralidad de los saberes positivos y científicos. Propuso una “razón comunicativa”, cuyo fundamento sería el carácter intersubjetivo y consensual de todo saber.

⁷⁸ Wright Mills (1916-1962). Sociólogo norteamericano. Los medios son, a su juicio, encargados de crear las condiciones que desplazan el poder y acentúan el centro político de las élites, con dominios económicos, políticos y militares, al tiempo que entretienen la escena pública con la simulación democrática del debate y desarrollan, por consiguiente, una labor de manipulación y adulteración de la opinión pública.

se corresponden con los inicios de los Cultural Studies en Inglaterra.

Los años sesenta y sus cambios culturales en relación con la recepción...

Años de grandes movimientos sociales, de lucha y reivindicaciones, que fueron expandiendo sus ideas como oleadas en las que el lugar del lenguaje oral y la relación entre poder y oralidad se fueron perfilando con sentidos renovados. Roland Barthes⁷⁹ definió los elementos de la semiología, ordenándolos en torno a distintos elementos, entre ellos, lengua, palabra, denotación, connotación. Centros de estudios semiológicos contaron con pensadores como Edgar Morin y su concepción del pensamiento complejo, en Francia, y Umberto Eco⁸⁰ y su teoría del lector como co-autor, en Italia; Michel Foucault⁸¹ desarrolló una arqueología de las ciencias humanas analizando las distintas formas de poder, su inscripción en el cuerpo de los sujetos y su disciplinamiento. Emergieron la Pedagogía crítica, de la mano de Paulo Freire⁸², Henry Giroux⁸³ y Peter McLaren⁸⁴, y la Psico-

⁷⁹ Roland Barthes (1915-1980). Profesor, escritor y pensador francés. Su obra alcanza los campos de la crítica literaria, comunicación, filosofía, sociología y semiótica.

⁸⁰ Umberto Eco. Comunicólogo, crítico literario, semiólogo y escritor italiano. Presidente en 2002 del Consejo Científico del Instituto Italiano de Estudios Humanísticos. Desarrolló una *estética de la interpretación*, atribuyendo a la obra de arte un mensaje ambiguo, abierto a la subjetividad de la recepción.

⁸¹ Michel Foucault (1926-1984). Filósofo, historiador, “arqueólogo” del conocimiento. Ejerce una fuerte influencia en el pensamiento francés de la segunda mitad del siglo xx. Su vida académica e intelectual estuvo asociada a un permanente compromiso frente a las exclusiones y discriminaciones de la sociedad actual.

⁸² Paulo Freire (1921-1997). Su filosofía educativa identifica la alfabetización con un proceso de concientización, formando al oprimido tanto para la lectura y escritura de la palabra como del mundo. Diseñó una pedagogía de la liberación muy relacionada con la visión de los países en desarrollo y de las clases oprimidas. Sus mayores contribuciones son en el campo de la educación popular para la alfabetización y la concientización política de jóvenes y adultos de las clases populares.

⁸³ Henry Giroux. Estadounidense. Uno de los teóricos fundadores de la “pedagogía crítica”. Denunció los imperios culturales y mediáticos como los causantes de la desaparición del espacio público y el empobrecimiento general de los norteamericanos.

⁸⁴ Peter McLaren. Educador canadiense de izquierda. Sus obras poseen un po-

logía en la educación, con Jerome Bruner, entre otros, instalando en el centro de la escena pedagógica al sujeto que aprende, con su historia personal y social.

En 1964, los Cultural Studies⁸⁵ surgieron de la creación del Centro de Investigaciones de Birmingham, Inglaterra, cuyo objeto de estudio eran las formas, las prácticas y las instituciones culturales, así como sus relaciones con la sociedad y el cambio social. Sus padres fundadores, Richard Hoggart⁸⁶, Raymond Williams⁸⁷, Edward Thompson⁸⁸ y Stuart Hall⁸⁹, compartieron entre sí el movimiento iniciado treinta años antes en el campo de la crítica literaria por Frank Leavis⁹⁰, y fueron sus continuadores, diferenciándose del movimiento leavisiano en que establecieron lazos con la cultura de las clases populares, de donde ellos mismos habían surgido. Ellos deben ser considerados los constructores de redes que posibilitaron consolidar nuevas pro-

tencial crítico hacia el capitalismo, influenciadas por una filosofía marxista humanista. Es hoy en día uno de los educadores críticos más consistentes en la lucha contra el imperialismo en el ámbito intelectual de izquierda en el mundo.

⁸⁵ El campo de investigación de los Estudios Culturales se caracteriza por la multiplicidad de objetos de investigación, en los que se manifiesta la resistencia al orden cultural industrial. Su objeto de estudio se vinculó con “las formas, las prácticas y las instituciones culturales, así como sus relaciones con la sociedad y el cambio social”. Sus fundadores establecieron lazos con la cultura de las clases populares.

⁸⁶ Richard Hoggart. Escritor inglés. Proveniente de clase popular, ingresó al ámbito académico a través de su destacada obra *The uses of literacy* (*Los usos de la literatura*).

⁸⁷ Raymond Williams (1921-1988). Escritor. Movido por un interés en el movimiento y la vida de los obreros, entendió la literatura y las formas culturales como la manifestación de un proceso profundamente social que implica una relación compleja entre la ideología del autor, el proceso institucional y la concepción estética.

⁸⁸ Edward Thompson (1924-1993). Historiador e intelectual británico. Influyó decisivamente en el pensamiento marxista británico, separándolo del europeo y dándole carácter propio, dentro de lo que se conoce como socialismo humanista. Su producción historiográfica se centra en la historia social, sobre todo en el movimiento obrero de la Inglaterra de la Revolución industrial.

⁸⁹ Stuart Hall. Pensador inglés miembro de los Cultural Studies. Su obra de los años setenta fue un hito en los estudios de recepción.

⁹⁰ Frank Raymond Leavis (1895-1978). Fundador de la revista *Scrutiny* en 1932.

blemáticas de estudio constituidas por las dinámicas sociales que afectaban a las generaciones nacidas entre los años treinta y los cincuenta. El haber desarrollado una sensibilidad hacia *las diferencias culturales; el haber llevado al ámbito académico las luchas que se dan en el terreno político, las culturas populares, los estilos de vida de las clases medias*, han sido los méritos de estos investigadores. Su accionar frente a un sistema universitario inglés absolutamente cerrado se concretó a través de inserciones externas a dicho sistema en una dinámica centrífuga que dio lugar a centros de estudios para obreros, departamentos extramuros, Universidad Abierta, etc.

Un brazo fuerte de inserción de este accionar fueron las revistas fundadas, reveladoras de su compromiso intelectual y político. Revistas como *University and Left* (Hall y otros) o la *New Reasoner*, que da cuenta de la nueva sensibilidad humanista de izquierda de miembros que, como Thompson, se habían retirado del Partido Comunista británico. Ello posibilitó la creación de una red de militantes políticos partícipes de la educación popular.

Pocos años antes del nacimiento del Centro de Birmingham, el libro de Hoggart *Usos de la literatura* reflejó, en 1957, la influencia de la cultura difundida en la clase obrera por los modernos medios de comunicación, constituyéndose en un precursor de los estudios de recepción. Discutió el efecto totalizador de los medios, neutralizados en su opinión por la fuerza más antigua de las tradiciones populares, ya que la vida del pueblo no era tan pobre como puede deducirse de su literatura, considerando además que grandes sectores del pueblo quedaban fuera del alcance de los cambios en la vida cotidiana. Hoggart rompió desde su crítica con el discurso dominante de la época referido a la influencia de los medios en la cultura de masa. Hacia la década del setenta, Michel de Certeau⁹¹, con su investigación sobre “artes del hacer”, profundizó en los estudios de *recepción activa* de la producción cultural y legitimó esta problemática. El campo de investigación de los estudios culturales se caracterizó por la multiplicidad de objetos de investigación,

⁹¹ Michel de Certeau (1925-1986). Historiador y filósofo francés.

en los que se manifestaba la resistencia al orden cultural industrial. Resultaba imposible separar la cultura de las relaciones de poder y de cambio social.

Desde el modelo de comunicación lingüístico lineal del estructuralismo –emisor-mensaje-receptor–, y desde el sociológico del estructural-funcionalismo, vigentes hasta entonces, con fuentes teóricas ancladas en la psicología conductista y en el modelo positivista de la ciencia, los primeros estudios de recepción estuvieron relacionados con la teoría comunicacional de los efectos, tomando como centro al emisor y los efectos que lograba producir en su audiencia. Esta teoría se amplió luego, incluyendo *las gratificaciones* que la audiencia vivenciaba al recibir los mensajes, lo cual retenía el análisis anclado en la perspectiva del emisor y sus efectos.

La crisis del estructuralismo en los años setenta dio lugar al surgimiento del sujeto o actor o audiencia en el campo científico: dados los cambios producidos en los campos comunicacional y lingüístico, la subjetividad ocupó el centro del análisis. En el territorio de la comunicación lingüística, entró en crisis el modelo comunicacional jakobsoniano a la luz de la teoría de *la subjetividad en la enunciación* de Kerbrat-Orecchioni. En el territorio de la comunicación social, con la propuesta de repensar la comunicación, formulada por Jesús Martín Barbero⁹² y otros científicos sociales, *los medios* –hasta entonces objeto de estudio de este campo– fueron desplazados hacia la segunda mitad de los ochenta por *las mediaciones y las intertextualidades* como producto de la interacción comunicación/ciencias sociales.

La recepción sufrió un cambio sustancial a partir de los años setenta en virtud del estudio realizado por Stuart Hall –unos de aquellos padres fundadores de los Cultural Studies– sobre “Codificación y decodificación de mensajes televisivos y su influencia sobre las audiencias”, que resultó ser un hito en las teorías

⁹² Jesús Martín Barbero. Español. Dr. en Filosofía y Letras. Estudió Antropología y Semiótica en la Escuela de Altos Estudios de París. Director del Departamento de Comunicación de la Universidad del Valle de Cali (Colombia). Es uno de los comunicólogos más destacados en Latinoamérica.

de la recepción con su enfoque acerca de *las pluralidades de modalidades de recepción*.

b. Campo de la crítica literaria y la recepción estética

que en el campo de la comunicación recibió la denominación de *estudios de recepción, de audiencias, de televidencias o de consumidores*, puede tener su correlato en el campo de la crítica literaria con los estudios sobre el lector, entendiéndose por *lector* al sujeto activo que ejerce las diferentes formas de leer textos –en distintos soportes orales, literarios, audiovisuales– y contextos. La lectura de la realidad, en todas sus formas textuales, dependerá de las condiciones subjetivas del “perceptor” en diálogo con su situación contextual.

La crítica literaria, vinculada a la “gran tradición” de la literatura inglesa, nutrió desde su perspectiva *los estudios de la recepción*. Allá por el último tercio del siglo XIX, surgió una problemática vinculada a la relación entre cultura y sociedad en la que se interesaron autores diversos con sus diferencias políticas, entre otros William Morris⁹³, Mathew Arnold⁹⁴ y John Ruskin⁹⁵.

Mientras Morris, militante de izquierda, fundó la Socialist League, desde donde propuso una severa crítica contra la sociedad moderna señalando su “pobreza de cultura” en función del trabajo mecanizado, uniformidad en el vestir, publicidad invasiva, todo lo cual reduce el arte a un simple ornamento no rentable, Arnold, autor en 1869 de *Cultura y Anarquía*, llevó la enseñanza de la literatura inglesa a las escuelas del Estado con la finalidad de salir de la crisis ideológica de la época.

⁹³ William Morris (1834-1896). Artesano, diseñador, impresor, poeta, escritor, activista político, pintor y diseñador británico. Estuvo estrechamente vinculado a la Hermandad Prerrafaelita, movimiento que rechazaba la producción industrial en las artes decorativas y la arquitectura, y propugnaba un retorno a la artesanía medieval, al considerar que los artesanos merecían el rango de artistas. Tuvo una gran influencia histórica en las artes visuales y en el diseño industrial del siglo XIX.

⁹⁴ Mathew Arnold (1822-1888). Poeta y crítico británico.

⁹⁵ John Ruskin (1819-1900). Escritor, crítico de arte y sociólogo británico.

En el período entre guerras del siglo xx surgieron, en las Universidades de Oxford y Cambridge, los esbozos de lo que posteriormente fueron los Estudios Culturales ingleses, por iniciativa de miembros de la pequeña burguesía que accedieron al sistema universitario, destacándose entre ellos Frank Leavis, fundador hacia 1932 de la revista *Scrutiny*, que operó a modo de cruzada moral y cultural contra los efectos provocados por los medios de comunicación social y la publicidad hasta 1953, año en que dejó de aparecer, mucho antes de la muerte de Leavis.

La postura de Leavis no fue la única en Europa. Otros intelectuales europeos analizaron las consecuencias alienantes de los medios de comunicación masivos: en Francia, Paul Valery⁹⁶ se manifestó críticamente contra la publicidad como un gran mal de la época; en Italia, Luigi Pirandello⁹⁷ se expresó contra el culto al dinero expuesto por el cine americano; posteriormente, Umberto Eco los consideró en su análisis de la condición apocalíptica.

Todo el movimiento generado por Leavis intentó reanudar el orden de la sociedad anterior a la Revolución industrial. Ese humanismo liberal de los defensores de la literatura evolucionó hacia el rechazo de la sociedad técnica. Los intelectuales ingleses que en el marco de este movimiento leavisiano dieron origen a los Estudios Culturales provinieron de los campos de la literatura, la historia y la pedagogía.

Desde esa vinculación entre crítica literaria y estudios de recepción emerge *la teoría de la recepción estética*, en la que interviene un *lector activo, partícipe* de la obra mediante la interpretación del texto, a partir de la cual se generan nuevas significaciones y múltiples sentidos en el marco de la interacción dialógica.

⁹⁶ Paul Valery (1871-1945). Escritor francés.

⁹⁷ Luigi Pirandello (1867-1936). Escritor y profesor de Literatura italiano. Obtuvo el Premio Nobel de Literatura en 1934.

Hans Jauss⁹⁸ y Wolfgang Iser⁹⁹, de la escuela alemana de Constanza, presentaron la teoría del *lector implícito* en la que, según sus términos, *la literatura y el arte sólo se convierten en proceso histórico concreto cuando interviene la experiencia de los que reciben, disfrutan o gozan las obras*. De este modo presentan a un lector, que aceptando o rechazando la obra, desempeña una función activa, produciendo nuevas obras a partir de una tensión entre dos horizontes, el que propone el texto y el que crea el lector.

Jauss e Iser acuñaron los conceptos de *polo artístico*, para referirse al texto creado por el autor, y *polo estético*, en referencia a la actitud concreta de interpretación por parte del lector, definiendo la obra como el juego de interacción entre ambos polos.

Mijail Bajtín¹⁰⁰ teorizó sobre el rol del lector, es decir, del receptor o perceptor que comprende que su encuentro con un texto –escrito, oral, visual o de la realidad– es dialógico, le permite situarse históricamente entre texto y contexto y entiende esa interacción dialógica no como práctica trivial de lenguaje, sino como discurso o campo de lucha de poderes e intereses. Por otra parte, en su teoría del *lector-modelo*, Umberto Eco plantea la cooperación textual que se produce entre dos estrategias discursivas.

Merced a los Estudios Culturales en lo referente a la valoración de las culturas populares en el ámbito universitario, se lograron construir redes de intercambio intelectual: revistas como *Past and Present* o *History Workshop* revelaron posicio-

⁹⁸ Hans Robert Jauss (1921-1997). Es uno de los teóricos de la literatura más importantes del siglo xx. Fundador de la Escuela de la Universidad alemana de Constanza y representante de la “estética de la recepción”. Historiza el arte confiriendo relevancia al sujeto que percibe y al contexto en que las obras son recibidas.

⁹⁹ Wolfgang Iser. Hizo importantes contribuciones a la sociología de la literatura posestructural y poslingüística.

¹⁰⁰ Mijail Bajtín (1895-1975). Crítico y ensayista literario ruso. Su obra y la de quienes formaron el “círculo Bajtín” son el origen de la nueva lingüística, la sociolingüística, la narratología, la antropología literaria e incluso los Estudios Culturales.

nes de historiadores sociales que han valorizado *la dimensión oral* en el marco de la labor del historiador. La historia oral como metodología de investigación de nuestros días tendría sus raíces en esas corrientes de pensamiento.

El *enfoque educativo-comunicacional de la narración oral* no sólo ha abrevado en las teorías de la comunicación y de la recepción, sino particularmente en la teoría de la recepción estética, que en la presente construcción con mirada transdisciplinaria y compleja en el sentido de Morin se vincula directamente con el campo de la materialidad biológica que recepta o percibe la información de la realidad y brinda luego el soporte fónico y fonológico a la expresión comunicativa oral.

c. Campo de la biología: cuerpo, voz y palabra

Desde aquel juego de interacción entre los *polos artístico y estético* planteado por la teoría de la recepción estética, juego que constituye “la obra”, la tarea de repensar *la materialidad de la comunicación oral y su forma narrativa* implicó transitar un puente entre la posibilidad de producir la semantización de la voz (desde el rol de hablante) y la posibilidad de percibir e interpretar esa semantización lograda (desde el rol de perceptor). Esto refiere al sujeto social a una doble interacción:

–A la comunicación intrapersonal, donde el circuito es interno, percibir para poder expresar y expresar a partir de lo percibido.

–A la comunicación interpersonal, donde el circuito involucra un hablante y un oyente que ponen en juego distintos estados, en diversas situaciones contextuales.

Allí emerge la mirada renovada del *cuerpo*, como conjunción de materialidad biológica y componente sociohistórico, aplicando aquí el concepto de “*habitus*” planteado por Bourdieu¹⁰¹.

¹⁰¹ Pierre Bourdieu (1930-2002). Pensador francés, sociólogo. Planteó la diferencia entre el concepto de hábito –meramente reproductor– y el de *habitus* –generador de prácticas, discursos u obras historizadas–, adquirido en el marco de lo social y encarnado en el cuerpo. El *habitus* es, para Bourdieu, un *principio de invención*, transformador de prácticas y lenguajes ajustados al contexto social.

La mexicana Rossana Reguillo¹⁰² da cuenta de la participación ciudadana que todo ser humano hace desde *un cuerpo*, desde el lugar propio, un cuerpo que tiene edad, que es femenino o masculino, que tiene preferencias, que tiene hambre y frío, que cree o que es incrédulo, que porta un estandarte político o es testimonio vivo del desencanto, un cuerpo que lleva impreso en la piel un largo linaje de historias y de voces que van trazando presentes, desde ese lugar, que es en realidad intersección de muchos, es que se participa en la intensa partitura que hace de la ciudad geografía del desencuentro o paisaje abierto para celebrar, siempre insuficientemente, la diferencia y el paso y el peso decisivos de una escena urbana hecha desde lo uno y lo diverso.

Surge en el escenario de la reflexión la estrecha relación *cuerpo-voz* observada desde esa trama entre lo biológico como *sustratum* neurofisiológico, con todo aquello que *encarna* en el cuerpo proveniente de la cultura en general y de la educación en particular. Así enfocada, la presente construcción del *enfoque educativo-comunicacional* presenta los siguientes correlatos posibles:

- Voz y palabra desde el sistema fonatorio/*sentido del mensaje*.
- Modos enunciativos/*historia personal y social*.
- Respiración, relajación, emisión/*actos de habla*.
- Rasgos segmentales y suprasegmentales del lenguaje oral/*formas culturales*.
- Acústica y resonancia/*música del enunciado, propia de la subjetividad del hablante*.
- Fonética y fonología/*matriz cultural*.
- Audición/*la escucha y lo no dicho*.

Desde la fisiología humana...

La *comunicación oral* es sustentada por distintos sistemas, estructuras y funciones neuromusculares construidas socioculturalmente a partir del proceso de hominización que operan como fuente. Entre ellos, el sistema nervioso, que desde sus

¹⁰² Rossana Reguillo. Antropóloga mexicana, ITESO, México. Especializada en temas de juventud, culturas urbanas, comunicación y medios masivos, y la relación entre la comunicación y los derechos humanos.

distintos niveles y complementado por el sistema endócrino se encarga de receptor o percibir la información recogida por los órganos sensoriales, su procesamiento e integración y su posterior conducta expresiva oral.

Las funciones *del habla y el lenguaje*, observadas a partir de sus fundamentos neuroanatómicos y neurofisiológicos, son cumplidas y controladas por complejos mecanismos y por principios que rigen la organización neurológica: el principio del control *bilateral* para la función del *habla* y el principio de la asimetría cerebral, con control *unilateral izquierdo* para el *lenguaje*.

Estos conocimientos se hallan en constante revisión desde hace poco más de un siglo, en que se produjeron las primeras precisiones referidas a la existencia de centros neurológicos encargados de tales funciones, como así también a su asimetría en los hemisferios cerebrales. Aquellos descubrimientos iniciales por parte de figuras relevantes de la medicina como Pierre Paul Broca¹⁰³ sobre funciones del sistema nervioso referidas a la expresión oral, o de Carl Wernike¹⁰⁴ sobre funciones referidas a la comprensión, fueron corroborados por estudios neurológicos realizados a heridos de guerra en la Primera y la Segunda Guerra Mundial, lo cual dio lugar al surgimiento de la Neurología Clínica como disciplina. Otra figura relevante en la evolución de la Neurología, el neurocirujano Wilder Penfield¹⁰⁵, demostró en la década de 1950, a través de estudios de estimulación cortical, el control sobre el habla y el lenguaje ejercido tanto por corteza cerebral como por mecanismos subcorticales.

Las décadas del sesenta y setenta fueron de gran desarrollo de estudios neuropsicológicos y lingüísticos formulados sobre

¹⁰³ Pierre Paul Broca (1824-1880). Profesor de cirugía clínica de la Facultad de Medicina de París. Especializado en el campo de la investigación cerebral y de los trastornos cerebrales que comprometen el lenguaje.

¹⁰⁴ Carl Wernike (1848-1905). Neurólogo y psiquiatra alemán conocido por sus estudios sobre la afasia, descrita por primera vez por P. Paul Broca. Utilizó las diferentes características clínicas para formular una teoría general de las bases neurológicas del lenguaje.

¹⁰⁵ Wilder Penfield (1891-1976). Médico neurocirujano canadiense. Desarrolló técnicas para el estudio de las funciones cerebrales superiores. Estudió la epilepsia y los mecanismos del lenguaje. En 1960 se retiró de la medicina y continuó otra carrera exitosa como novelista.

estas bases. Se amplió el campo de estudios de las *patologías del habla y del lenguaje*, constituyéndose una nueva disciplina del conocimiento, la afasiología, a través de la construcción de instrumentos de diagnóstico y rehabilitación de aquellas patologías originadas por alteraciones neurológicas, produciéndose a partir de la década del ochenta un gran avance tecnológico tanto en la creación y utilización de insumos para establecer neurodiagnósticos con mayor grado de precisión, como en el estudio objetivo de los parámetros acústicos de la voz.

La Fisiología humana da cuenta de aquellas funciones del habla y el lenguaje oral, y de las características y mecanismos del cuerpo como ser vivo. Así, la célula contenida por una membrana celular es la unidad básica vital del cuerpo; aproximadamente cien billones de células agrupadas en distintos tejidos y órganos conjuntamente con elevada proporción de líquido constituyen ese organismo. De la totalidad de ese líquido —que configura casi el 60% del cuerpo humano—, dos tercios son líquido intracelular que cuenta con grandes cantidades de iones de potasio, magnesio y fosfato, mientras el tercio restante es líquido extracelular que contiene grandes cantidades de sodio, cloruro, bicarbonato y nutrientes como oxígeno, glucosa, ácidos grasos y aminoácidos. Siguiendo a Guyton¹⁰⁶, el intercambio electroquímico que se produce entre ambos líquidos mencionados a través de la membrana celular evidencia los múltiples controles ejercidos por el cuerpo para lograr homeostasis o mantenimiento de condiciones constantes en el medio interno. Dicho equilibrio electroquímico entre cargas positivas y negativas, regulado por el intercambio sodio-potasio, posibilita crear un potencial eléctrico, esto es, autogenerar impulsos electroquímicos en las membranas. Cuando esos potenciales de membrana producen cambios veloces, se convierten en potenciales de acción. Se produce así un efecto de intercambio de iones que se desplaza a lo largo de toda la fibra nerviosa: es *el impulso nervioso* que desde el sistema nervioso se dirigirá a los grupos musculares que posibilitarán las funciones que sustentan la comunicación oral.

¹⁰⁶ Dr. Arthur C. Guyton. Autor del *Tratado de Fisiología médica*. Profesor del Departamento de Fisiología y Biofísica de la Escuela de Medicina, Universidad de Mississippi.

Percibir para poder expresar...

El cuerpo humano, visto desde lo neurofisiológico, da cuenta de un sistema receptor constituido por estructuras nerviosas que comunican el medio interno del ser biológico con el medio externo.

Analizada desde esa perspectiva fisiológica, *la percepción* es la captación de estímulos provenientes tanto del medio externo –a través de los sentidos visual, auditivo, táctil, olfativo o gustativo– como del medio interno –a través de la propioceptividad basada en informaciones percibidas por músculos, tendones, articulaciones– que posibilita producir decodificación y codificación de la información recibida, desarrollando formas de reconocimiento y esquemas clasificatorios en un proceso social de aprendizaje perceptivo.

El aprendizaje perceptivo que realice el sujeto social *vinculado al habla* se basa en la selección e interpretación de hechos significantes para su subjetividad, donde se establece la relación de cada uno consigo y con los otros, sobre una base de experiencias que se van sumando y conforman la historia perceptual, dentro de la historia personal. Todo ello, inmerso en uno o más grupos sociales que proporcionan la matriz de una identidad cultural.

La mayor parte de las actividades del sistema nervioso se concreta a partir de una experiencia sensorial previa, recogida por los receptores, órganos encargados de cumplir la función sensorial de percepción de los datos de información. Dicha experiencia puede provocar un accionar inmediato o quedar registrada a nivel cerebral como huella mnésica y producir una acción posterior.

Existen en el ser biológico distintas clases de receptores de las sensaciones corporales: exteroceptores, que recogen información percibida a nivel superficial; propioceptores, encargados de sensaciones profundas recogidas por músculos, articulaciones, oído interno; e interoceptores, que receptan sensaciones viscerales. Casi toda la información sensorial procedente de segmentos del cuerpo entra por zonas sensitivas de la médula, a través de los nervios raquídeos, y sigue su trayecto a través de vías nerviosas ascendentes –espinotalámica, espinocerebelosa

y columnas dorsales— hasta llegar a estructuras subcorticales y corticales: áreas sensoriales primarias.

La información percibida es seleccionada, procesada e integrada a nivel de distintas estructuras anatómicas:

–Del sistema nervioso central: médula, tallo encefálico, cerebelo, cerebro. El cerebro, dividido en dos hemisferios, está recubierto por una delgada capa de tejido nervioso replegado, corteza o córtex, que presenta elevaciones denominadas circunvoluciones o gyri y depresiones llamadas surcos o cisuras. Estas circunvoluciones y cisuras delimitan, en cada hemisferio cerebral, los lóbulos primarios encargados de distintas funciones, vinculados entre sí por conjuntos de fibras nerviosas que conforman tractos cortos y largos encargados de establecer conexiones intra e interhemisféricas, decisivas para la función comunicativa oral.

–Del sistema nervioso periférico, que complementa al sistema nervioso central y comprende nervios craneales, nervios espinales periféricos y partes periféricas del sistema nervioso autónomo.

–Del sistema nervioso autónomo o neurovegetativo, que se distribuye a lo largo del sistema nervioso central y presenta dos partes con funciones antagónicas: el simpático, encargado de las reacciones de alarma del organismo, y el parasimpático, encargado de calmar y equilibrar el organismo, ambos trabajando en estrecha vinculación con el sistema endócrino en el control de las funciones denominadas involuntarias.

Las estructuras de los sistemas central y periférico actúan en red produciendo las funciones de procesamiento auditivo, control de emociones, regulación de funciones vitales, entre ellas la respiración, denominación, coordinación fina de los movimientos del cuerpo, para lograr precisión en la funcionalidad mio-oste-articular que posibilite la fonación y un habla fluida. Cabe destacar aquí el rol de los nervios craneales o manojos de fibras nerviosas recubiertos por tejido conjuntivo, que en número de doce pares salen del tallo encefálico y se relacionan con músculos de cabeza y cuello, y se vinculan – siete de ellos— directa-

mente con las funciones del *lenguaje, audición y habla*, dado que llegan a órganos sensitivos e inervan, entre otros, a músculos de la lengua, faringe, laringe, cara, mandíbula y cuello. De esos nervios craneales, unos ejercen sólo función motora, otros sólo función sensitiva y algunos ambas funciones.

Las estructuras del sistema autónomo o neurovegetativo sólo ejercen efectos indirectos en el habla, el lenguaje y la audición.

La nutrición de estos tres sistemas neurológicos de control del cuerpo humano está a cargo de la sangre, que es transportada por las cuatro arterias principales, dos carótidas internas y dos arterias vertebrales que le proveen el oxígeno.

No es la intención realizar aquí una descripción de cada una de esas estructuras anatómicas, dado que escapa a la finalidad y especificidad del presente trabajo; no obstante, resulta significativo destacar el rol de una de ellas, que forma parte del cerebro. Está ubicada por debajo de la corteza cerebral, relacionada –en etapas evolutivas anteriores– a la supervivencia, y se denomina rinencéfalo o lóbulo límbico, estrechamente vinculada a funciones metabólicas, vegetativas, a emociones y motivación, y en particular a la *intención comunicativa* y a la *memoria reciente*.

La función integradora...

La función integradora que cumple el sistema nervioso en su totalidad consiste en la transmisión de señales o impulsos nerviosos a través de uniones interneuronales llamadas sinapsis, algunas de ellas de carácter químico, unidireccionales, elaboradas merced a sustancias neurotransmisoras secretadas por el organismo, y otras de carácter eléctrico, bidireccionales, que actúan por el intercambio de iones ya descrito a través de las membranas celulares. Dicha función integradora de la información percibida, realizada conjuntamente con el nivel cognitivo, posibilita al sujeto social la *construcción de representaciones simbólicas e interacción en prácticas y procesos sociales*.

Desde aquellas áreas sensoriales primarias –donde se produce la decodificación del mensaje oral receptado en virtud de

tal integración neurológico-cognitiva–, la información se dirige hacia áreas motoras encargadas de producir las acciones neuromusculares vinculadas al habla.

Voz y habla: acto corporal expresivo...

El circuito del habla descrito por la Dra. Miguelina Guirao¹⁰⁷ evidencia una configuración constituida por distintos estados:

- una representación simbólica de la realidad que produce *un estado mental* dispuesto para el habla;
- un léxico y una organización sintáctica según normas de la lengua que producen *un estado lingüístico* adecuado;
- una función neuromuscular productora del habla y su control, que determina *un estado fisiológico*;
- y, por fin, una producción, el sonido *voz* y los rasgos segmentales y suprasegmentales del habla, que con sus parámetros acústicos remiten a *un estado físico*.

Estos estados interactúan entre sí en el *hablante* para producir un mensaje. La recepción o percepción auditiva del mensaje provoca en el *oyente* los mismos estados que le permiten establecer la vinculación interpersonal y producir a su vez su propio mensaje oral.

La *voz* como *sustratum* material del lenguaje oral es definida por Jorge González¹⁰⁸ como función neuromuscular y pauta de comunicación social. El sistema fonatorio se encarga de generar el material fónico y posibilitar la función del habla, y está configurado, según la visión holística planteada por González, por el *sistema de comando* o sistema nervioso periférico y central, subcortical y cortical, donde se produce la concientización e intencionalidad de la *voz*; el *sistema respiratorio*, con su aspecto estructural –vías respiratorias superiores e inferiores– y su mecánica –motilidad muscular activa y pasiva– en interrelación con la postura corporal; el *sistema laríngeo*, con sus cartílagos, ligamentos, músculos, inervación e irrigación, y

¹⁰⁷ Miguelina Guirao. Dra. en Psicología Experimental, LIS (Laboratorio de investigaciones sensoriales), UBA.

¹⁰⁸ Jorge Nicolás González. Médico otoneurofoniatra argentino. Desarrolló el concepto holístico de sistema fonatorio, con seis sistemas que lo constituyen.

su triple función –respiratoria, esfinteriana y fonatoria; el *sistema resonancial*, compuesto por cavidades que amplifican el sonido voz y colaboran en recoger la información producida en los resonadores al fonar y enviarla a través de estructuras nerviosas al nivel cortical, donde se produce la constitución del esquema corporal vocal; el *sistema endócrino*, que ejerce una influencia sobre la voz en las distintas etapas de la vida desde el nacimiento; el *sistema auditivo*, que, al percibir el sonido de la propia voz, estimula su producción por medio de un *feedback* o circuito de retorno entre la porción coclear del oído y la laringe, ejerciendo el autocontrol audio-fonatorio.

La función fonatoria es explicada por la teoría mioelástica-aerodinámica, en la que las cuerdas vocales se aducen manteniéndose en la línea media y se abren y cierran por la presión infraglotica del aire. Años más tarde, se amplió esta teoría afirmando que dos fuerzas actúan en las cuerdas vocales: por una parte, fuerzas aerodinámicas y aeroestáticas desplazan las cuerdas vocales de su posición de aducción (cierre); por otra parte, fuerzas del tejido muscular las restituyen a su posición de aducción (cierre). Todo ello bajo el control e integración neurológica-cognitiva ya mencionada.

Todos los sistemas o niveles que configuran el sistema fonatorio interactúan estrechamente para elaborar el producto voz con sus cualidades: duración, frecuencia, amplitud, timbre. La alteración de estos parámetros del sonido voz son indicadores de trastornos de la función fonatoria que pueden formar parte de diversas patologías: respiratorias, posturales, fonatorias, resonanciales, auditivas y/o neurológicas.

La percepción auditiva y la comunicación oral...

Es sabido que la percepción auditiva juega un rol sumamente significativo en la comunicación oral. Continuando con el análisis de la función perceptiva del organismo, en particular de la percepción auditiva vinculada al habla observada desde una perspectiva *fisiológica*, el oído capta bilateralmente y transmite el estímulo sonoro conduciéndolo como energía mecánica a través de su porción periférica hasta su porción central. El

nervio auditivo presenta una porción coclear y una vestibular. En la cóclea o porción coclear, el estímulo sonoro transita por distintas estaciones neuronales: en la primera de ellas, el sonido percibido se transforma de energía mecánica en energía bioeléctrica, es decir que a partir de allí el sonido es transmitido por impulsos eléctricos y es la corteza cerebral auditiva la estructura nerviosa que recibe las radiaciones acústicas, en una zona de proyección acústica encargada de comprender y decodificar el mensaje.

Si el análisis de la percepción auditiva vinculada al habla se observa no ya desde lo fisiológico, sino desde una perspectiva *acústica*, el estímulo sonoro –voz del hablante– presenta características particulares que lo definen y que pueden ser registradas a través de tecnología artefactual que sintetiza la producción verbal. Así, la amplitud y la frecuencia son sus características físicas, mensurables en distintas unidades de análisis.

No obstante, la forma de percibir esas características físicas del sonido por parte del ser humano tiene su correlato psicofísico, por lo cual esta función de percepción también es estudiada desde la perspectiva *psicoacústica*. Allí el sonido se convierte en una experiencia subjetiva; se percibe una sensación. Para Guirao, desde la ciencia de los sentidos, la voz es capaz de estimular el oído en simultaneidad con otras percepciones, especialmente visuales y de piel.

Según el semiólogo Parret, la voz producida por el hablante “toca” el oído del oyente y estimula la posible interlocución. La palabra enunciada conmueve el cuerpo del hablante, que pone en juego en esa producción todo su ser bio-psico-social, y también conmueve el cuerpo del oyente. El acto vocal es una actividad cognitiva con una significación afectiva adecuada a dicho acto, que emerge en los tonos, matices, ritmos, acentos, pausas, silencios, se evidencia en toda la musicalidad del habla; la identidad del sujeto social que habla está involucrada en ella. Paul Zumthor¹⁰⁹ describió con la palabra “performance” este hecho

¹⁰⁹ Paul Zumthor (1915-1994). Filólogo, crítico literario y escritor suizo, estudió en París. Docente en universidades de Ámsterdam, Estados Unidos y Canadá, donde realizó la mayor parte de su producción científica y literaria. Se especializó en estudios sobre discurso oral, destacándose sus obras *La presencia de la*

único, irrepetible, efímero, que es la comunicación oral, donde confluyen simultáneamente lo expresado y lo percibido, donde la voz se erotiza, se expande el cuerpo a través del habla, despertando toda la sensorialidad del sujeto social, confiriendo verosimilitud a lo narrado y generando representaciones simbólicas a partir de lo nombrado y narrado.

d. Campo del arte

Al repensar *la comunicación oral y su forma narrativa en el ámbito educativo*, los aportes brindados por la comunicación, la recepción estética, la fisiología humana y la psicoacústica interactuaron con una mirada pedagógica nutrida también desde el arte.

Dada la multidimensionalidad y complejidad de la comunicación oral, han resultado significativos los interrogantes fundantes del presente trabajo, referidos a la relación entre el circuito del habla y la sensorialidad y subjetividad de quienes, en carácter de hablantes y oyentes, *participan* en las prácticas de interacción social.

¿Cómo otorgar a las palabras, desde lo sonoro del habla, toda la significatividad de lo nombrado y generar sentido a través del mensaje?, ¿cómo convertirlas en símbolos que, además de enunciar, operen como vertebradoras de la integración humana en el tejido social?, ¿cómo poder ver imágenes a través de las palabras que se *escuchan*?, ¿cómo generar imagen visual a través de las palabras que se enuncian?, ¿cómo imaginar para poder nombrar y narrar?

La escucha... ¿un arte?...

En párrafos anteriores fue analizada la función auditiva desde diferentes perspectivas: fisiológica, acústica, psicoacústica. Oír no es lo mismo que escuchar. En la interacción entre el percibir y el expresar, y entre lo fisiológico y lo cognitivo, destaca *la escucha*, que implica atención, acción, participación; es la acción intencional que posibilita “registrar” en el cuerpo una

voz (1983) y *La letra y la voz. Sobre “literatura” medieval* (1987). En estas dos obras, defendió un concepto abierto y flexible de la oralidad, tanto en sociedades letradas como iletradas.

experiencia subjetiva o sensorial originada por el estímulo percibido.

Aprender a escuchar a otros plantea necesariamente un previo aprendizaje de escucha de sí mismo, no sólo a través de la vía auditiva, sino de toda la sensorialidad. Se trata de registrar la posibilidad perceptiva y las sensaciones que a partir de ella se generan.

Roland Barthes ha analizado “los para qué” de la escucha: oír indicios, captar signos, comprender significaciones, que acompañan el proceso de aprendizaje acerca de los significados de lo percibido y propician la producción de múltiples sentidos.

A partir de ese proceso de aprendizaje perceptivo se establece la relación de cada uno consigo y con los otros; las experiencias se van sumando y conforman la historia perceptual, en el marco de la historia personal, y en el seno de uno o más grupos sociales que proporcionan la matriz de una identidad cultural.

La constitución de esa identidad cultural desde lo perceptivo se da a partir de una tarea de selección de elementos que se presentan a los sentidos: no se percibe al mismo tiempo todo lo que está en la realidad para ser visto o escuchado. El perceptor percibe activamente elementos de su marco de referencia y en esa selección de mensajes construirá una interpretación de los mismos. Para Prieto Castillo percibir es *poder significar seres, situaciones, objetos, espacios, a uno mismo incluso, desarrollar una serie de formas de reconocimiento que permita la orientación dentro de la propia realidad.*

La información extraída de la realidad es significativa para el perceptor. La *percepción* genera imágenes sensoriales, y las sensaciones pueden transformarse en sentimientos. Por ello, el sujeto social requiere de *percepción/sensación/imágenes/sentimientos*, para construir su comportamiento en el tejido social.

El imaginario se expresará conforme al aprendizaje y la construcción logrados a partir de la percepción, y de acuerdo con la forma de inteligencia predominante, según la teoría de las inteligencias múltiples. De esta manera, una estimulación polisensorial propiciará el desarrollo de las potencialidades individuales de modo pluridimensional.

Desde el *enfoque educativo-comunicacional de la narración oral*, la *expresión* implica intuición, impresión, sensación previa; percibir las sensaciones y los sentimientos propios como contenido o sustancia integrado a la idea para luego dar forma a esa sustancia, y en esa síntesis producir una representación estética o un hecho expresivo. Es la posibilidad de objetivar lo que se ha conmovido en lo interno, en imágenes que reflejen esos sentimientos a través de la expresión oral: las ideas y afectos, los mitos, las costumbres, los estilos de una época, los modos de vida, las tradiciones, los ancestros, la cultura toda en la que nace y se nutre un ser, determinan el imaginario y la música en el uso particular de la lengua de su comunidad hablante. Los tonos posibles de una voz no provienen del afuera, sino de lo interno del sujeto social y de su participación comprometida en el contexto; se trata de su identidad puesta en juego en la comunicación oral.

Las características acústicas de lo hablado permiten reconocer esos elementos internos –los sentimientos y estados del hablante– que ocupan un lugar en el gran reservorio de huellas mnésicas que es el cuerpo, la “casa donde nos alojamos”, según Therese Bertherat¹¹⁰. De allí surge la música propia de quien habla.

Descubrir las múltiples posibilidades de expresión que la voz tiene parte de una exploración interior. Las técnicas del movimiento que colaboran en esa exploración interior permiten superar bloqueos, vencer el censor interno, reconocer desde qué lugar se puede emitir sonidos, registrar el tonismo muscular y modificarlo para una óptima enunciación, tomar contacto consigo y con los otros. Y desde ese registro corporal comenzar a expresar rastreando en la memoria emotiva.

Aquella posibilidad de elaborar percepciones del propio cuerpo y del medio externo en el marco del proceso de aprendizaje perceptivo puede ser estimulada a través de diversas formas de trabajo corporal. Así, Gerda Alexander¹¹¹, y a partir de ella otros autores, ha trabajado la noción de eutonía o tonismo

¹¹⁰ Therese Bertherat. Fisioterapeuta, creó y perfeccionó la antigimnasia. Autora de *El cuerpo tiene sus razones* y otras obras vinculadas al trabajo corporal.

¹¹¹ Gerda Alexander (1908-1994). Educadora danesa que creó un método de autodesarrollo llamado Eutonía.

muscular equilibrado y armonioso, desarrollando sus propias teorizaciones en este campo de conocimiento vivencial. Una de sus alumnas, la argentina Patricia Stokoe¹¹², creó una línea de trabajo corporal a la que dio el nombre de “sensopercepción”, cuyos ejes son los sentidos, los apoyos, el esqueleto, la piel, el volumen, el peso, el contacto, el tono muscular y los movimientos. Para su creadora, sensopercepción es el arte de sentir y decir *con* el cuerpo y *desde* el cuerpo. Las escuelas de arte teatral convocan estos saberes para sensibilizar a su alumnado y despertar la emotividad que será evidenciada también en la voz, como producto corporal que es, produciendo la verosimilitud deseada.

El interrogante sería entonces: ¿cuál es un modo de integrar percepción-sensación-imagen- sentimientos? Herbert Read¹¹³, desde la educación por el arte, brinda una posible respuesta: *es el arte, que confiere equilibrio individual y social*. Según sus términos, la finalidad de la educación

sólo puede ser desarrollar al mismo tiempo que la singularidad, la conciencia o reciprocidad sociales del individuo [...] El individuo será inevitablemente único, y esta singularidad, por ser algo que no posee ningún otro individuo, será de valor para la comunidad [...] Puede ser un modo singular de ver, de pensar, de inventar, de expresar pensamientos o emociones beneficiosos para toda la humanidad pero [...] la educación debe ser no sólo proceso de individualización, sino también de integración [...] dentro de la comunidad.

¹¹² Patricia Stokoe. Bailarina clásica y coreógrafa argentina. Creadora de la Expresión Corporal aplicada por más de cuatro décadas a la enseñanza preescolar argentina. Concibió la danza como un lenguaje humano y propició la creación de la propia danza.

¹¹³ Herbert Read (1893-1968). Poeta y crítico británico. Dominaba el arte moderno, principalmente la escultura, y contribuyó a revivir el interés por los poetas románticos. En *Educación por el arte* expone sus opiniones sobre la importancia de las artes como parte del proceso de aprendizaje, opiniones que dejaron huella en el sistema educativo británico.

La educación así entendida estimula el crecimiento personal y se evidencia en vías de expresión a través de signos y símbolos visibles y audibles, integrando sonido, imagen visual y movimiento con los procesos mentales de percepción e imaginación presentes en los dos principios del arte: forma y creación.

Lo imaginario es parte constitutiva de la creatividad de cada ser humano, la poética –entendida como capacidad de creación– está presente en la cotidianeidad sin que el sujeto social sea siempre consciente de ello; está en la relación social, en la comunidad educativa, en los medios de comunicación, y se expresa mediada por una *capacidad narrativa* que todos podemos ejercer para poner en común la propia experiencia y *participar* de modo consciente y crítico en la construcción de la propia historia y de los procesos sociohistóricos que “estén siendo”.

Es esa tensión narrativa la que parece posibilitar el desarrollo de lo imaginario: la narrativa oral sitúa al sujeto social en un espacio con elementos presentes y otros que puede aportar desde el reservorio sensorio-emocional alimentado por la función perceptiva. El aporte provendrá entonces de la memoria, de la propia historia perceptual, personal, social. Y del rescate del olvido.

e. Campo de la historia

Aquel desarrollo planteado precedentemente acerca de la percepción corporal y de la percepción auditiva en particular, vinculadas al habla y posibilitantes de comunicación oral, situaba la reflexión haciendo eje en la subjetividad del perceptor, que es hablante a su vez.

Toda *experiencia sensorial* vivida puede ser plasmada mediante procesos de simbolización en formas conceptuales construidas desde lo cognitivo, basadas en la *capacidad narrativa* que requerirá del *recuerdo* de aquello que ha constituido la *memoria*.

Resultó significativo al presente trabajo pensar la integración del accionar neuronal desde lo biológico, con la resemantización del hecho vivido al ser narrado, construida desde lo social, para poder aplicarlo a la recuperación de memoria de situaciones y hechos de relevancia, no sólo de carácter personal sino social, como posibilidad de construir prácticas y procesos sociohistóricos recuperando los hilos del pasado para enlazar con los del presente y tejer la trama de un futuro posible y mejor.

Desde la perspectiva biológica, la *memoria* fue considerada durante largo tiempo como un receptáculo estático de experiencias en alguna zona de las estructuras cerebrales. En las últimas décadas, la revisión conceptual específica la ha situado como el *interjuego neuronal en redes que posibilita recuperar conceptos y episodios vividos*, que pueden ser resignificados en otras instancias temporales para luego ser configurados en prácticas discursivas orales, en estructuras narrativas que irán enlazando mapas conceptuales elaborados por el sujeto hablante a lo largo de su existencia.

Desde la perspectiva comunicacional y cientista social, se destacaron, entre otros conceptos:

–La *recuperación de las historias vividas* planteada por Georg Simmel y continuada luego por Walter Benjamin hacia los años cuarenta y cincuenta del siglo xx, entendida como la posibilidad de “conformar una totalidad histórica social”.

–*El vínculo entre las historias vividas y las construcciones colectivas* propuesto C. Wright Mills con su retorno a la imaginación sociológica, planteando una relación entre cultura y poder.

–La *integración de saberes populares con saberes académicos* considerada desde los Cultural Studies, cuyo objeto de estudio eran “las formas, las prácticas y las instituciones culturales, así como sus relaciones con la sociedad y el cambio social”, tomando en cuenta las diferencias culturales; las luchas dadas en el terreno político, las culturas populares, los estilos de vida de las clases medias.

En el entramado configurado por comunicación, historia y oralidad, aquella relación cuerpo-voz desarrollada emerge con

una presencia fuertemente determinante de la recuperación de memoria y olvido.

En aquellos correlatos posibles considerados en este trabajo como parte constitutiva del *enfoque educativo-comunicacional* –vinculados con la producción de la voz y el habla, enfocados desde las perspectivas neurofisiológica y físicoacústica, con el contenido semántico de toda comunicación oral, su “para qué” y los múltiples sentidos que pueden darse a través de la narración oral–, emerge la historia personal y social configurada por el sujeto en una matriz cultural con determinadas condiciones sociales y educativas, que se traducirán en diferentes actos de habla, en un contorno musical del habla generador de significación, en la posibilidad de escuchar y de decir, en una superación del silencio y lo no-dicho.

Allí, en ese cruce disciplinar, cobra vida la propia voz, pero también las voces de otros, de “nosotros” como sociedad. Una voz, y múltiples voces en ella que vibran, suenan y resuenan en otros, transformando el presente. Voces que participan.

El enfoque narrativo biográfico interpretativo planteado por Susana Masseroni¹¹⁴ como estrategia de la metodología de investigación sociohistórica posibilita incluir la subjetividad de los testimoniantes, que, al aportar a través de sus relatos las sensaciones y emociones vividas en el marco de los hechos o situaciones narradas, permite reconstruir el entramado social. Lo que no podía ser narrado en el momento de los hechos puede ser narrado en otra temporalidad y en un contexto distinto. Masseroni sostiene que ello permite construir significados individuales, pero con un anclaje social. La existencia de múltiples relatos, y aun de posiciones confrontadas, da como resultado la construcción de memoria colectiva. Narrar posibilita no sólo la construcción de significaciones sociales, sino también la búsqueda de sentido para establecer la vinculación intergeneracional.

También Jorge Aceves¹¹⁵ rescata como objetivo principal en la metodología de historia oral la construcción de significados de las experiencias vividas y la concepción de la *memoria* como

¹¹⁴ Susana Masseroni. Docente de Metodología y Técnicas de la Investigación Social e investigadora del Instituto Gino Germani, UBA.

¹¹⁵ Jorge Aceves. Historiador. Asociación Mexicana de Historia Oral.

un constructo mediante una serie de relatos significativos que pueden ser obtenidos a través de la entrevista narrativa, y destaca en dicha construcción formas diferentes: de “laberinto”, con una dinámica al interior de los relatos que permitirá al testimoniante entrevistado actualizar la selección de hechos que antes no fueron relevantes, recuperar olvidos, incluir lo que había sido marginado, posicionarse frente a las propias vivencias y buscar salidas que resignifiquen su vida; de “rompecabezas”, donde las piezas se mueven y resemantizan, en el armado de un sentido que logre un formato o versión panorámica del hecho narrado, de acuerdo a lo pautado entre entrevistador y entrevistado, y conforme a la construcción de los datos que intenta el historiador oral; de “iceberg”, donde el diálogo entablado posibilitará la emergencia de elementos narrativos, sin terminar de emerger totalmente; y de “caleidoscopio”, donde el formato de la versión narrada dependerá del punto de vista de los hechos narrados. La memoria será una representación de lo social, que no puede explicarse restringiéndosela al campo de lo biológico o psicológico, sino a la dimensión simbólica configurada en el territorio sociocultural.

En términos de Arturo Alape¹¹⁶, el testimoniante es un *testigo histórico* que habla de su experiencia de vida, convertida en memoria social.

El entramado de micronarrativas orales desentrañadas del olvido, constituyéndose en fuente de conocimiento, configura una estrategia de investigación utilizada por la historia y las ciencias sociales que posibilita el surgimiento de aspectos comunes, los cuales, una vez corroborados y/o confrontados con otras fuentes, conformarán el macrorrelato social.

f. Campo de la pedagogía

Una exploración de las teorías de la educación según clasificaciones desarrolladas por distintos autores posibilitó un recorrido histórico vinculado a las características de las prácticas educativas de distintas épocas.

¹¹⁶ Arturo Alape. Escritor, investigador y periodista. Dr. Honoris Causa en Literatura, Universidad del Valle, Colombia.

Así, José Carlos Libaneo¹¹⁷ ofreció la posibilidad de contrastar tendencias pedagógicas en la práctica docente –liberales y progresistas– que se oponen en sus consideraciones acerca del rol de la escuela, los contenidos, la metodología, la relación docente-alumno y lo central de cada perspectiva. Las teorías liberales, aunque propugnan la igualdad de oportunidades para los alumnos, encubren las desigualdades en las condiciones de acceso a esas oportunidades. Las teorías progresistas de la década del setenta incluyen el aspecto sociopolítico de la educación, vinculando las prácticas pedagógicas con las realidades sociales existentes, y su crítica.

Entre los representantes de las teorías progresistas, Paulo Freire y Dermeval Saviani¹¹⁸. El primero de ellos destaca el eje de su propuesta liberadora constituido por la conciencia de la realidad social y su transformación. Los contenidos son extraídos del saber popular y se brindan en el nivel extraescolar, la relación docente-alumno es dialógica, lo significativo es pronunciar la palabra; allí, ambos –docente y alumno– son sujetos del acto de conocimiento; se construye una relación de mediación para que todos se expresen.

El segundo destaca la *participación* del alumno, en el marco de la interacción, con su tendencia pedagógica de los contenidos, en la que la escuela cumple un rol democratizador y transformador de la sociedad, valorizando la socialización y la participación, preparando para el mundo; en ella los contenidos están ligados a las realidades sociales desde un posicionamiento crítico, en el que lo experiencial conduce hacia el saber y lo político; incluye el intercambio alumno-medio-docente en una visión integral que tiende a la síntesis del conocimiento mediado por el docente. Dermeval Saviani distingue teorías no críticas y teorías críticas en base a la relación entre educación y sociedad, considerando como categoría de análisis la *marginalidad*, entendiéndose por tal la situación de exclusión en que puede permanecer un elevado porcentaje de alumnos respecto de las condiciones de acceso a la educación.

¹¹⁷ José Carlos Libaneo. Pedagogo brasileño.

¹¹⁸ Dermeval Saviani. Pedagogo brasileño.

En las teorías no críticas, la marginalidad es considerada una distorsión o desviación de la norma, que puede ser superada a través de la educación, tomando esta como ente autónomo de la sociedad. Aquí la educación es un instrumento para esa corrección. Entre estas teorías se diferencian la pedagogía tradicional del siglo XIX, basada en el saber del docente y la ignorancia del alumno, lo que posibilitaba mantener a la sociedad en un proceso de reproducción del modelo imperante; la pedagogía nueva, cuyo eje pivoteaba sobre la adaptación al medio social; la pedagogía tecnicista, de los años setenta, opuesta a la pedagogía de Freire. La marginación pasaba aquí por la ineficiencia, evaluada con un criterio productivo fabril, dejando de lado la subjetividad de docente y alumno; lo significativo para esta teoría era la estabilidad del sistema basado en una metodología funcionalista: sólo importaba “aprender a hacer”. La marginalidad tomó entonces forma de deserción y repitencia, dentro de una economía pobre en recursos destinados a la educación en Latinoamérica, en el marco de la corriente mercantilista de grandes empresas multinacionales que sólo se interesaban en vender tecnología artefactual obsoleta a países latinoamericanos.

En las teorías críticas o crítico-reproductivistas, la marginalidad reforzada por la educación es considerada como elemento constitutivo de la sociedad, tendiendo a mantener la sociedad en esa estructura de clase a la que intenta reproducir. Entre ellas, la teoría de la violencia simbólica, donde la marginación queda planteada como carencia de capital económico y de capital cultural, lo que propicia la división entre dominados y dominantes; se describe un sistema educativo que opera como institucionalización de las desigualdades sociales a través de una acción pedagógica que impone arbitrariamente la cultura.

Otra teoría, la del aparato ideológico del Estado, donde Althusser analiza las relaciones y condiciones de producción en la sociedad y reconoce dos grandes fuerzas, los aparatos repressivos del Estado y los aparatos ideológicos del Estado, ambos funcionando imbricadamente, reconociendo como forma de materialización del aparato ideológico al sistema escolar, encargado de reproducir las condiciones dadas.

Como otra forma de clasificación de las teorías de la educación, emergen en el recorrido propuesto, por una parte, la pedagogía de los límites de Henry Giroux y, por otra, la pedagogía de la resistencia o contrahegemónica de Peter McLaren y Giroux.

La pedagogía de los límites es aquella en la que la categoría *límite* determina cómo el poder se inscribe en el cuerpo, la cultura, la historia, el espacio, el territorio, el psiquismo. Esta pedagogía puede definirse como un proyecto de voz y diferencias que tiene por características respetar el concepto de diferencia como parte de una lucha común para mejorar la calidad del bien común; comprender la relación entre poder y conocimiento; crear nuevos objetos de conocimiento como así también abordar las desigualdades legitimadas institucionalmente; enseñar a “leer” críticamente distintos lenguajes y experiencias culturales, lo cual contribuye a construir las propias narrativas, desafiando las narrativas hegemónicas. Ello posibilita incorporar la cultura popular como un objetivo político y recuperar formas de conocimiento alternativas y de construcción histórica que permitan a los alumnos sus propias interpretaciones de la cultura y del mundo.

Asimismo, esta pedagogía de los límites de Giroux propone interpretar los textos que pueden dar lugar a diversas formas de interpretación entre los lectores, por lo que aborda formas de producción, audiencia, enfoques y recepción múltiples; producir tantos relatos como múltiples voces y códigos hay, en la construcción de una memoria social que interprete la historia críticamente y establezca el diálogo entre pasado, presente y futuro. Todo ello basado en el respeto por las diferencias en un marco de solidaridad, en un juego dialéctico entre producción e interpretación.

La memoria social emerge en esta teoría como práctica pedagógica crítica y de transformación que rechaza la nostalgia y construye ciudadanía: una ciudadanía cultural cuestionadora de los significados institucionalizados y constructora de nuevas identidades. Las *vozes* deben ser oídas, los alumnos deben poder hablar y ser escuchados, deben crearse espacios seguros de contención donde exponerse, sin vulnerar identidades, atravesando los límites por medio de la crítica.

En estrecha relación con la pedagogía de los límites, está la pedagogía de la resistencia o contrahegemónica, representada por Giroux y McLaren. En ella, el concepto de esfera pública debido a Dewey¹¹⁹ es considerado como el espacio de producción de un lenguaje crítico y de creación de los propios intelectuales que, en términos gramscianos¹²⁰, *unieran el abismo que se abría entre instituciones académicas y temas y acontecimientos específicos de la vida cotidiana*. Existían hasta mediados del siglo xx esferas públicas alternativas, como gremios, iglesias, sociedades vecinales, movimientos sociales, que fueron desapareciendo en virtud de la concentración del poder político y económico en manos del Estado y de grupos pequeños de poder. Esta teoría propicia que las instituciones de formación docente sean esferas contrapúblicas donde se formen intelectuales críticos, en el seno del diálogo, el debate y el compromiso social. Es imprescindible, según esta teoría, cubrir la ausencia del aspecto político en el discurso sobre la enseñanza. Pero esa contrahegemonía no puede quedar en el plano del discurso, sino que debe lograr la transformación de la realidad. De allí que se establezca en el análisis de esta teoría una distinción entre contrahegemonía y resistencia. La resistencia carece de proyecto político y se presenta de modo desorganizado, informal. La contrahegemonía es un proyecto político que contiene la idea de la creación de instituciones formadoras de docentes que operen como esferas contrapúblicas, e implica la comprensión de la naturaleza de la dominación, la formación de contrainstituciones donde se establezcan formas alternativas de lucha por una democracia, frente a la desigualdad. Las aulas deben ser espacios donde se

¹¹⁹ John Dewey (1859-1952). Filósofo, psicólogo y educador norteamericano, fundador del Movimiento Progresivo de Educación. Concibió la escuela como un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes de vida social que permite el desarrollo de una ciudadanía plena. Nunca entendió la democracia como un régimen de gobierno, sino como una forma de vida y un proceso permanente de liberación de la inteligencia.

¹²⁰ Antonio Gramsci (1891-1937). Pensador, escritor y filólogo italiano. Militante del partido socialista. En 1921 crea con Amadeo Bordiga el partido comunista italiano (PCI), del que fue secretario general. Desarrolló una filosofía de la praxis desde sus reflexiones sobre la posibilidad de unir teoría y práctica del accionar político. Durante los años de cárcel escribió los famosos *Cuadernos de prisión*.

den procesos colectivamente contruidos, determinados históricamente.

Una pedagogía radical, así denominada en esta teoría, debe incluir en la formación docente conceptos de la teoría del discurso, de la recepción, del posestructuralismo y otras teorías sociales. Así, el currículum se conforma como proyecto político cultural que contempla los aspectos social, económico, político, cultural, para poder comprender la escolaridad contemporánea. Esta propuesta que propicia la formación de intelectuales toma concentraciones temáticas tales como el lenguaje, la cultura, la historia y el poder.

Respecto del lenguaje, se destaca su poder como elemento constitutivo de sus experiencias y la conformación de las propias narrativas de docentes y estudiantes, que se ligan con la historia, entendiendo las prácticas pedagógicas como construcciones históricas vinculadas a los acontecimientos político-sociales-económicos de un tiempo y un espacio dados. Aquí se establece un nexo fuerte entre la construcción de la historia presente, el lenguaje y la lectura, contemplando en este último elemento de análisis al lector, que es quien realiza la interpretación e integración de lo leído.

Como una categoría esencial, esta teoría ve la relación entre lenguaje y pedagogía como forma de política cultural, y toma conceptos de Bajtín referidos al uso del lenguaje como acto político y social, a través del cual se definen significados y se establecen las relaciones de poder en constante diálogo con los otros: se enfatiza aquí la diferencia, el diálogo y la voz polifónica del pueblo, es la posibilidad de sentirse autores del texto y de hacer oír su voz. El lenguaje aquí es una esfera de control y de lucha, donde, a través del discurso, se negocia.

En las escuelas el lenguaje y el *relato de la propia experiencia* son elementos importantes para la construcción de subjetividad y para inscribir la propia experiencia dentro de los procesos culturales donde se dan las luchas transformadoras. Dentro de la formación docente, es necesaria una política cultural que analice *discurso y voz en la lucha por nombrar, organizar y experimentar la realidad social*.

Esta pedagogía radical, transformadora, crítica, debe tener en cuenta los procesos culturales que se producen en el marco

de tres tipos de discursos vinculados a la práctica educacional que interactúan entre sí.

El discurso de la producción cultural y la práctica educacional, que permite evaluar mediante distintos análisis las relaciones de la escuela con redes o contextos sociales más amplios, en donde influyen los ámbitos de trabajo, las fundaciones para investigación, las editoriales, la difusión de la política educativa a la sociedad, entre otros. Propicia brindar las condiciones de realización para el trabajo, la autorrealización, el diálogo, como características mínimas de la dignidad humana.

El discurso de las formas textuales y la práctica educacional, que permite interrogar críticamente las formas culturales escolares. El lector es considerado aquí como activo productor de significados, y es importante analizar las presiones y tendencias particulares que los textos pueden brindar a sus lectores a través de ciertas formas de narración, de modos de comunicación y de referencias ideológicas. En este sentido, Bajtín y Freire proponen a través del diálogo tratar el texto como construcción social, descubrir sus contradicciones, situarlo históricamente y comprender cuál es su política interna; también analizar si pretende silenciar voces.

El discurso de las culturas vividas y la práctica educacional: la pedagogía como producción cultural está centrada aquí en la teoría de “la producción del yo”. Esto se relaciona con el deseo y la lucha política que da significado a la vida de los estudiantes, pero más aún con los materiales culturales de mediación, que son las historias, las narraciones y los recuerdos, a través de los cuales dan cuenta de quiénes son y cómo leen la realidad. El análisis de “la producción del yo” que realizan los estudiantes también incluye el análisis de cómo juega el poder, la dependencia, la desigualdad. Esta es la intersección de conocimiento y poder. En la pedagogía radical o crítica, las escuelas, consideradas esferas político-culturales, luchan por construir voces que se alcen y se escuchen, la voz de la escuela, del docente o del estudiante. Esas voces dan cuenta de las configuraciones de poder existentes en la pedagogía y serán mediadoras en la construcción de sentido crítico; conllevan valores y principios estructurantes que dan significado a las culturas vividas. Si to-

das esas voces se reúnen en una voz colectiva y forman parte de un movimiento social, pueden llegar a ser transformadoras de la realidad.

Es por ello que en la teoría de Giroux y McLaren las escuelas y la práctica pedagógica son consideradas como esferas públicas contrahegemónicas.

LOS PROPIOS INTERROGANTES Y POSIBLES RESPUESTAS

Las teorías pedagógicas críticas, como así también las miradas humanística, estética, biológica e histórica que fundamentan el presente *enfoque educativo-comunicacional de la narración oral*, posibilitan aprender a “leer” críticamente la realidad y construir las narraciones propias.

Visto desde un posicionamiento complementario a la racionalidad propia de la modernidad y aún pendiente de ser institucionalizado desde la práctica y desde las políticas educativas, tal enfoque situado en la educación superior requiere “poner el cuerpo”, incluyendo en esta expresión los componentes biológicos, sus vísceras y funciones sinérgica, su actividad cognitiva, su sensorialidad, su memoria emotiva, su imaginario y su creatividad, sus prácticas discursivas orales, su bagaje de historias y experiencias de vida narradas o por narrar, su marco socio-cultural.

La comunicación oral y su forma narrativa en el campo de la educación se configuran así en un conglomerado de conceptos, habilidades y vivencias articulados entre sí.

Recuperamos los propios interrogantes que fueron surgiendo durante la reflexión crítica en el marco de nuestras propias prácticas: ¿es posible, en la práctica pedagógica, vincular el imaginario y la sensorialidad a las funciones neuromusculares y cognitivas tal como lo sustenta conceptualmente este trabajo?, ¿cómo capitalizar la experiencia de vida y las narraciones construidas o por construir, para ser incluidas en los procesos de aprendizaje?, ¿cómo incluir, en la práctica pedagógica del nivel de educación superior, la imaginación y la creatividad que se despiertan a través de la comunicación oral y su forma narrativa?

- Algunas respuestas posibles en el marco del *enfoque educativo-comunicacional de la narración oral* implican:
- El desarrollo de la escucha de sí mismo para luego escuchar a otros.
- Despertar la sensorialidad.
- Registrar las múltiples informaciones provenientes de su interioridad y del medio externo presentes en el acto comunicativo oral, como así también la información paraverbal que este conlleva.
- Discriminar auditivamente por medio de un aprendizaje que contemple la captación, la comprensión, la memorización y la producción o reproducción de sonidos, mediadas por el desarrollo del oído musical, para reconocer actos de habla, los propios y los de otros.
- Desentrañar la intención comunicativa que conlleva un acto de habla.
- Generar múltiples sentidos, tanto a partir de la producción como de la interpretación del texto oral.
- Recuperar experiencias del olvido.
- Construir subjetividad y memoria individual, narrando la historia propia poniendo en juego la propia biografía.
- Narrar la historia de otros, de “nosotros”, construcción de memoria colectiva.

Se presentan entre estas estrategias los principios del arte –forma y creación– como ejes vertebradores de toda construcción simbólica. La creatividad –entendida como capacidad de poesía común a todos los seres humanos– aplicada a la realización de un lenguaje expresivo, en este caso, el relato oral, permitirá también el surgimiento de imágenes acústicas que enriquecerán desde el nivel pragmático el proceso de semantización de la voz que vehiculiza el mensaje, generando sentido y significación. Ello implica incluir en esa realización oral del lenguaje no sólo la idea, las competencias lingüísticas y el aparato fonatorio, sino prioritariamente la acción conjunta de sensorialidad y criticidad que enriquecerá el patrimonio simbólico y el texto oral.

Froilán Escobar define *el narrar* como un acto solidario, como un diálogo con un público oyente que participa del espacio y el tiempo de lo narrado a través de la imaginación. La

oralidad es un ser humano hablando, dice Escobar, que se comunica con las palabras, con la voz y con el cuerpo. La oralidad es *con* el otro, *con* el público interlocutor. En sus términos:

la oralidad está en la base de todo y por tanto no puede ser sustituida, porque enseña a imaginar, que es enseñar a relacionar; y relacionar tiene que ver con la vida, no sólo con el arte y la literatura, sino también con el desarrollo de la técnica y de la ciencia¹²¹.

El *enfoque educativo-comunicacional de la narración oral* en la educación superior tiene como finalidad *la participación* en el tejido social, en parte para conservarlo y en parte para transformarlo en todo aquello que redunde en el bien común. Las prácticas de comunicación y narración oral en el nivel de educación superior, ligadas a problemáticas de relevancia social, pueden ser incluidas en los diseños curriculares con la finalidad de construir subjetividad y ciudadanía, posibilitar la interacción social en el ámbito áulico y desarrollar memoria colectiva, superando las rupturas y fragmentaciones de la historia reciente.

Esa finalidad de *participación* ha dado lugar a una investigación/acción cuyo *objeto de estudio* está vinculado al rol de la comunicación y narración oral en la construcción de procesos sociohistóricos, sobre un estudio de caso: la Guerra de Malvinas y la posguerra.¹²²

De ella surge la segunda parte del presente trabajo, “Narración oral y Malvinas. A treinta años de la Guerra”, en que se incluye la participación de ex combatientes en las islas Malvinas nucleados en el CECIM - La Plata, que aportan al sistema educativo sus saberes experienciales, y en cuyos relatos orales abrevó la presente construcción de conocimiento.

¹²¹ Froilán Escobar. Cubano. Poeta, narrador y periodista. Ha ejercido la enseñanza universitaria y la investigación histórica.

¹²² Proyecto 11/P130, “El rol de la Comunicación y Narración Oral en la construcción de procesos socio-históricos, visto a través de la política educativa en la enseñanza escolarizada, en un caso de historia reciente: Malvinas”, 2006-2009. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Programa de Incentivos del Ministerio de Educación. Director: Carlos Giordano.

PARTE 2

NARRACIÓN ORAL Y MALVINAS. A TREINTA AÑOS DE LA GUERRA

CAPÍTULO IV

NARRAR MALVINAS

El “para qué” del poder decir –*la participación en el tejido social, desde el rol de ciudadanos críticos, responsables, con conciencia histórica*– refiere al cruce disciplinar entre comunicación, historia y oralidad. En tal cruce se sitúa la metodología de la historia oral y, a través de ella, la construcción de la historia reciente.

El surgimiento de la historia oral como “la historia desde abajo” da cuenta de las narraciones orales de quienes no figuran en la historia oficial y su confrontación con otras fuentes de conocimiento. Son “las historias vividas” que buscan su lugar en la historia.

La subjetividad, el estado neurofisiológico y el estado cognitivo del narrador oral siempre están presentes en su micro-narrativa, por tanto, se incluyen en la macronarrativa social. En este sentido, el relato oral puede operar como una cámara filmadora, con imágenes secuenciadas y en movimiento, y el narrador puede entrar y salir de él desde distintos momentos de la experiencia vivida. O bien puede operar como cámara fotográfica, si sólo logra rescatar de la memoria imágenes visuales fijas, fragmentadas, inconexas, que el narrador tendrá que recuperar del territorio del olvido.

Puede ser tan amplio el caudal de lo recordado como el caudal de lo olvidado, la búsqueda debe permitir al narrador hallar datos significativos que le permitan construir sentido, no sólo desde su subjetividad, sino también desde su sociabilidad. El patrimonio simbólico, intangible y conflictivo del narrador oral

se constituye permanentemente y le es posible resignificar los hechos mediante la narración oral y la interpelación.

Enfocada la narración oral de los hechos sociales en este sentido, emerge el significativo *rol de los relatos orales en la construcción de procesos sociohistóricos*; esas microhistorias orales que, analizadas e interpretadas en coexistencia con fuentes escritas y audiovisuales, posibilitan desde el campo del sonido la “escritura” de la historia reciente, que puede coincidir, confrontar, profundizar, ampliar la historia oficial emanada de los ámbitos hegemónicos.

Emerge allí la dimensión del poder de la narración oral. Y emerge también el rol de apropiación de ese poder por parte de los sujetos sociales, mediado por el relato experiencial pleno de “saberes no académicos” que pueden coadyuvar a la construcción del presente, conociéndolo, y de un futuro en el que no se reiteren los errores, los silenciamientos y las lesiones a los derechos humanos.

Esto parece ser la esencia de *los múltiples roles* del relato oral:

–El democrático *rol participativo* del hablante a la hora de narrar los hechos sociales tal como los ha vivenciado.

–El *rol cívico* de quienes conocen y comprenden los hechos, sus causas y sus procesos constitutivos, a partir de escuchar la narración testimonial.

–El *rol constructor* por excelencia de la comunicación oral basada en la interacción social.

–El *rol político* del narrar y sentirse parte de un todo, sin perder la subjetividad.

Las historias de vida y la memoria construida y viva, individual y colectiva, narradas con una finalidad simbólica habilitante de lo político, inmersas en prácticas y procesos sociales contenedores del diálogo intergeneracional, posibilitan “escribir” la historia reciente a través de testimonios orales aportados por los protagonistas de los hechos, o por familiares, amigos, vecinos, que han estado vinculados a aquellos protagonistas.

Ellas –las historias y las memorias– configuran un valioso e insoslayable material para producir conocimiento situado en el campo metodológico de la historia oral, entramado por la comunicación y la educación.

Eso ha sido *narrar Malvinas* en el presente trabajo.

LA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

Los movimientos políticos y socioculturales iniciados en la década del sesenta propiciaron el estudio y tratamiento de nuevos temas culturales dando lugar al surgimiento de un diálogo entre la historia y todas las ciencias sociales. Este contexto posibilitó una nueva forma en la producción de conocimiento. Hasta entonces –finales del siglo XIX y gran parte del siglo XX–, había imperado una episteme caracterizada por fronteras entre campos de saberes autónomos. El nuevo proceso definido a finales de los sesenta la sometió a crítica y discusión, dando paso a una nueva base epistemológica, de características multidisciplinarias, con procesos unas veces inter y otras transdisciplinarios.

Esta configuración vinculó, por ejemplo, la historia con problemáticas estudiadas etnográficamente por la antropología, dando cuenta así, a través de la historia oral, de los procesos y prácticas sociales producidos en las luchas contrahegemónicas, en el marco de una dialéctica micro-macro. Ese proceso de transformación epistemológica enfocó al sujeto social como constructor de sí mismo a partir de la interacción con el otro/los otros, y como constructor de la historia. La experiencia concreta vivida por los sujetos sociales se instaló como protagonista. En el campo de la comunicación fecundó al conocimiento con nuevos enfoques vinculados a la percepción y la subjetividad, a realidades sociales locales y regionales, a la historia generada “desde abajo”, desde las clases populares, sus luchas sociales, su folklore, sus modos y costumbres, su interacción. Todo ello configurando también una macronarrativa histórica.

Las ciencias cognitivas tomaron a ese sujeto social como objeto propio sobre el cual producir conocimiento, y desde el entramado de disciplinas que configuran el campo –neurociencias, lingüística, filosofía, antropología, informática, psicología– rescataron las huellas de la matriz sociocultural que encarnan en los sujetos dando origen al relato de la propia experiencia, lo que abona –desde tiempos de Aristóteles– la construcción de la memoria individual y colectiva, refiriendo una actitud política planteada como sinónimo de civilidad, tal como ya lo hemos dicho. Allí lo político como posibilidad de repensar lo social a

partir de considerar la dimensión de lo humano y dar cuenta del lazo social que liga a los sujetos sociales, donde cobra vida un conjunto diverso de temas para problematizar.

Desde la perspectiva epistemológica, fue Renato Ortiz¹ quien teorizó sobre los tenues límites entre el conocimiento científico y el sentido común, al definir que se opera sobre temas de la realidad a través de la lengua usada por todos los miembros de la sociedad, desde donde el conocimiento no es producido mediante una revolución, sino en etapas que se integran, se articulan, se suceden unas a otras.

El hecho de abordar temas particulares de estudio desde esta nueva visión epistemológica interdisciplinaria lo llevó a considerar que la universalidad del conocimiento es restringida, y como ejemplo de ello, los estudios de la cultura popular desarrollados en Inglaterra y Francia resultaron casi ignorados en el ámbito académico por disciplinas como la antropología, la historia, la sociología, y encontraron eco sólo en los folkloristas. No sucedió así en Brasil, Cuba, Argentina, México, donde los estudios sobre cultura popular influyeron en la producción intelectual de los académicos. En el año 1995, Edith Litwin², desde el campo pedagógico, habló en nuestro país de integrar a la cultura académica la enorme riqueza cognitiva proporcionada por la cultura no académica. La rigidización de las fronteras disciplinarias no tuvo vinculación, en términos de Ortiz, con una dificultad epistemológica, sino con un conservadurismo intelectual en el que la creatividad y la comunicación no tendrían lugar para instalarse. Las fronteras rígidas sólo encierran las certezas adquiridas y no ofrecen la posibilidad de una renovación.

¹ Renato Ortiz. Sociólogo brasileño. Estudió y se doctoró en París. Ha sido profesor de las universidades de Lovaina, Mato Grosso y Campinas en São Paulo. Es especialista en el estudio de la relación entre mundialización y cultura. Ha desarrollado distintas investigaciones sobre la cultura popular brasileña.

² Edith Litwin (1944-2010). Doctora por la Universidad de Buenos Aires en el área de educación y profesora en Ciencias de la Educación de la misma universidad. Fue profesora titular de Tecnología Educativa y directora desde 1999 del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras.

La autonomización de las ciencias sociales en América Latina, producida a partir de los años cincuenta, permitió que los trabajos ensayísticos fueran propicios para quebrar las fronteras rígidas. El ensayo, considerado como estímulo intelectual, dada su característica de libertad en el discurrir, permitió salir del campo tradicional de cada disciplina y recorrer otras áreas atravesando esos límites impuestos por la fragmentación y la especialización, para regresar al propio campo con ideas y saberes enriquecidos.

Ese acto de trascender las fronteras no significó no reconocer las disciplinas. Cada campo de saber tiene su propio objeto y sus métodos, y no pierde su configuración, pero atravesar sus límites simplemente otorga a la producción de conocimiento una nueva dimensión que contribuye a su propia realización: así, la articulación de saberes posibilita la comprensión en el proceso del conocer, es decir, su captación como un todo complejo. Emerge allí la teoría del pensamiento complejo sustentada por Morin.

Pierre Bourdieu ha ponderado el hecho de traspasar las fronteras de la disciplina, pasando de un campo a otro en vinculación con una forma de cultura científica que resulta exigente y demanda mucho trabajo colectivo, para conformar una construcción transdisciplinaria, que no consiste simplemente en trabajar juntos y colaborar, sino fundamentalmente en hacer una mediación, integradora de las fuerzas críticas del grupo de estudio y trabajo. Trasponer las fronteras entre campos implica ciertas rupturas, abordar el desconcierto, dejar de lado los presupuestos básicos y deconstruir ideas preexistentes. Implica dejar la tradición del campo propio y sus seguridades para bucear en la incertidumbre sin caer aceleradamente en la especialización interdisciplinaria. Bourdieu no acuerda con la interdisciplina, pero sí con el trascender las fronteras y conformar una nueva construcción transdisciplinaria.

En sus términos, la reflexividad es el instrumento epistemológico de control de la práctica científica. Desde su conceptualización acerca de campos de producción simbólica encuadrada en la sociología de la ciencia, caracterizó el campo científico

como territorio de lucha política por la dominación científica, y, por tanto, campo de estrategias políticas imposibles de disociarse del conocimiento producido, ya que está ligado a condiciones sociales de producción, en el marco de un proceso histórico.

En la década del setenta, Héctor Schmucler³ propició el reemplazo de la conjunción “y” entre los términos comunicación y cultura, por la barra “/”, expresando que la barra –comunicación/cultura– genera una fusión tensa entre elementos distintos de un mismo campo y ofrece la imposibilidad de tratamiento por separado de ambos conceptos dada la relación intersubjetiva y el reconocimiento recíproco. Este nuevo espacio de fusión para producir conocimiento implicaba, en términos de Schmucler, un desplazamiento de las fronteras con las consecuentes nuevas síntesis de conocimiento reveladoras de la complejidad de lo conocido. La cultura como mundo simbólico construido por actos humanos materiales y espirituales, actualizada constantemente en las prácticas sociales –y a la vez escenario de lucha por el sentido, marcado por negociaciones, tensiones y desigualdades–, no puede estar por fuera de la comunicación, entendida esta no como objeto acabado, sino como un proceso. En tanto proceso de producción social de sentido, no es posible pensar la comunicación sino desde el terreno de la cultura.

Estas conceptualizaciones teóricas brevemente abordadas abonan la perspectiva epistemológica de la investigación/acción participativa que sustenta el presente trabajo. En este sentido, podría establecerse una analogía desde esta propuesta con lo expresado por Schmucler en referencia a la integración comunicación/cultura, uniendo también mediante la barra integradora los conceptos de investigación/acción participativa.

Narrar Malvinas podría ser considerado todavía un tema exclusivo del campo de la historia, si fuera observado meramente desde la disciplina basada en la descripción de los acontecimientos. Pero si es enfocado desde una perspectiva epistemológica transdisciplinaria, se enmarca en ese diálogo entablado

³ Héctor Schmucler. Investigador y ensayista argentino. Dirigió junto a Armand Mattelart la revista *Comunicación y Cultura*, pionera en el análisis sobre la comunicación en Latinoamérica. Director de un programa de investigación sobre la memoria, desde donde intenta desentrañar los procesos de memoria colectiva.

por la historia con la comunicación y la educación, mediado por la narración oral.

¿Ha sido posible “narrar Malvinas”?, ¿es posible en el momento actual, a treinta años de la guerra?

COMUNICACIÓN Y NARRACIÓN ORAL VINCULADAS A LA GUERRA DE MALVINAS Y LA POSGUERRA

La construcción del objeto de estudio –los relatos orales acerca de la Guerra de Malvinas y la posguerra– tiene raíces en indagaciones y acciones previas.

En 1998, luego de los primeros pasos relacionados con esta temática en nuestras aulas a modo de taller, y desde la investigación sobre las políticas de comunicación audiovisual universitaria, intentamos brindar algunas respuestas posibles a los interrogantes que nos acompañaban: ¿por qué la narración oral en el ámbito de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social?, ¿sólo pensar la narración oral desde una perspectiva estética?, ¿sólo desde el arte?, ¿qué relación con lo sociohistórico?

Surgieron por entonces varios *pareceres interpretativos* que siguieron guiándonos en la indagación a través de otros proyectos posteriores, donde la narración oral parece ser:

- fuerza primaria* de comunicación social;
- testimonio* de historias de vida;
- expresión* del imaginario colectivo;
- estrategia pedagógica* para el desarrollo del imaginario individual;
- encrucijada* de relatos que reconstruyen la historia de los pueblos o de los hechos, en el marco de la historia oral, la más reciente, la de los últimos cien años;
- vehículo* para la trascendencia cultural;
- elemento* de revalorización o resignificación del campo sonoro de la voz, como productor de sentido y significación.

En ese escenario hicimos emerger en nuestra facultad, hacia 1999, las primeras problematizaciones sobre *el rol* de la comunicación oral y la narración oral, enfocándolas no sólo estéticamente, sino como formas de comunicación social de acceso

democrático por excelencia, ya que no requieren de insumos artefactuales, coexisten con las formas literaria y audiovisual y pueden participar en la construcción de procesos sociohistóricos vinculados a la historia reciente. Desde entonces surgió el vínculo –en el marco de la II Bienal de Oralidad y IV Coloquio Teórico, en Santiago de Cuba– con la metodología de investigación de la historia oral. La exploración que hicimos sobre dicha temática a partir de allí transitó bibliografía específica, congresos y seminarios de historia oral en Buenos Aires y La Plata, y construcción de lazos con la amplia producción de conocimiento que el Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires ha elaborado sobre el tema desde muchos años previos.

Hacia el año 2000, sobre la base de *la participación colectiva* en un debate abierto sobre los valores posibilitantes de la comunicación oral y su forma narrativa en el sistema educativo, elaboramos el proyecto de investigación-acción “La Narración Oral como posibilidad comunicacional”, que nos motivó a repensar la comunicación oral, explorando el campo de la historiografía, de los estudios culturales y el rol de las fuentes orales, tan significativas en el vasto campo de la comunicación atravesada por las ciencias sociales.

Desde entonces, esta tarea *fue entramándose con lo pedagógico-didáctico*, tanto desde la *educación no formal* desarrollada por la Cátedra Libre de Narración Oral, nacida de dicha investigación/acción participativa, como así también desde algunas experiencias de *educación formal curricular* en, y para, la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

a. Narración oral en la Universidad: acciones de educación formal y no formal

La Cátedra Libre de Narración Oral, creada en noviembre de 2002 por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata como espacio pedagógico no formal, entrama las vertientes históricas y artísticas de la forma narrativa de la comunicación oral. Tanto la escucha como el relato constituyen sus fundamentos medulares, y se vinculó desde el inicio mismo de su creación con las voces de las mino-

rías que luchan por el reconocimiento de su lugar en la sociedad y en la educación.

Las Jornadas de Narración Oral fueron la actividad de exposición y reflexión pública elegidas como metodología, y sus ejes temáticos se relacionaron, entre otros, con las voces de los ex combatientes en Malvinas; de los pueblos originarios; con las problemáticas de la comunicación oral de relevancia social, tales como sordera, hipoacusia y disfluencia; con la ausencia de los lenguajes expresivos en la educación formal; para converger en las desigualdades de acceso, en el campo educativo, a bienes simbólicos y materiales, y en las distintas formas de violencia existentes en el sistema educativo formal, pasibles de ser transformadas en pos del bien común. En este complejo temático resultó significativo y relevante, y por eso elegido, el tema de *los relatos orales acerca de la Guerra de Malvinas y la posguerra*, por tratarse de un tramo de la historia reciente que no ha sido suficientemente profundizado, escuchado, narrado, no ya desde la historia oficial, sino desde las historias particulares que la historia oral recoge, reveladoras de vertientes desconocidas, posibilitantes de construir otro presente, otro futuro, otros sujetos sociales, sin olvidar los derechos humanos y la *condición humana* de la que los filósofos y científicos han hablado desde los orígenes.

b. Acciones vinculadas al actual objeto de estudio

En los apartados que siguen se refieren las acciones relacionadas con la comunicación y narración oral sobre Malvinas que hemos desarrollado⁴ y en las que aparecen también las *voces de los miembros de la comunidad*, asistentes a dichas actividades.

⁴En el marco de los proyectos “La Narración Oral y su posibilidad comunicacional”, entre los años 2002 y 2005, y “El rol de la Comunicación y Narración Oral en la construcción de procesos socio-históricos, visto a través de la política educativa en la enseñanza escolarizada, en un caso de historia reciente: Malvinas”, en 2006-2009. Programa de Incentivos, Ministerio de Educación.

Las Primeras Jornadas de Narración Oral. Abril de 2003

Las Primeras Jornadas de Narración Oral llevadas a cabo en abril de 2003 tuvieron como eje la vinculación de la narración oral con la identidad y la cultura, y en su marco, la relación entre narratividad e historia oral, particularizando en la *Guerra de Malvinas y en los relatos orales de los ex combatientes*, protagonistas de los hechos. Se formularon las invitaciones a participar, entre otros, a miembros integrantes de la mencionada Cátedra Libre Malvinas, Comunicación y Nación (FPyCS-UNLP), al Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, a miembros del Centro Ex Combatientes Islas Malvinas de La Plata (CECIM - La Plata) y al Archivo Histórico Provincial, dependiente por entonces de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, como así también a *actores sociales* provenientes de distintos ámbitos de la ciudadanía, quienes, ejerciendo su protagonismo, ingresaron sus propios saberes a las aulas de la facultad, en medio de una actividad de reflexión grupal de la que surgieron conclusiones generales posibilitantes de una construcción prospectiva. Los expositores profundizaron en la importancia y valor de las historias orales como testimonio y documento, como fuente histórica aún no reconocida académicamente en su completa dimensión. A ello se sumaron los relatos de la experiencia de vida que impuso la guerra, todo lo cual motivó un clima de intercambio dialógico entre hablantes y escuchas activos que resultó conmovedor, respetuoso, sólido, contundente. La intervención de los ex combatientes confirmó que las narraciones de los hechos no se silencian o desaparecen a voluntad, sino que establecen sus propios circuitos de circulación. Años antes o después, y suicidios mediante, el silenciamiento alienante debe/puede ser superado, y resulta apropiado y pertinente que el ámbito universitario afronte la deuda simbólica pendiente con la sociedad y con los ex combatientes y sus familias, consistente en producir conocimiento científico a partir de la circulación de los relatos de los protagonistas.

Los sujetos sociales que participaron activamente en las jornadas –en su mayoría, docentes– se constituyeron en distintos grupos de discusión sobre narración oral e identidad, y del tra-

bajo de reflexión compartido surgieron como conclusiones:

- La valoración del testimonio oral como fuente de historia oral.
- El valor de la palabra veinte años después.
- La diferencia entre identidad individual e identidad social, ya que el relato que marca individualmente no es necesariamente historia oral. Pero si se incluye en la historia social, entonces comienza a golpear la conciencia.
- El rol liberador de la narración oral.
- La función evocativa de otros dolores: marginación de pueblos indígenas, desaparecidos políticos, desaparecidos del sistema.
- El rol de la palabra, pero también de los silencios en sus diversas formas, algunos que comunican, otros que ocultan.
- El valor del lenguaje corporal.
- La interpretación del relato oral por parte del oyente.
- Las emociones, sentimientos, la autoimagen presente en los relatos.
- La necesidad de inclusión de la narración oral en la educación sistemática.
- La necesidad de otra forma de construir la historia para los jóvenes, propiciando un lugar de escucha.
- Propiciar la democratización de las relaciones institucionales educativas.
- La construcción de espacios de encuentro con la diversidad.
- La señal de atención referida al silencio institucional como manifestación del miedo a la pérdida del poder.
- El posible rescate del alumno en su carácter de sujeto integral.

Algunas expresiones de los participantes recogidas en las Jornadas:

- “Nunca hay saberes neutros.”
- “Sabemos que a través de la palabra se establecen relaciones de poder.”
- “La palabra puede servir para liberar pero también para esclavizar al hombre.”

Participación en la jornada organizada por Cátedra Libre Malvinas, Comunicación y Nación, agosto de 2003

Simultáneamente a esas Primeras Jornadas de la Cátedra Libre de Narración Oral, la Cátedra Libre Malvinas, Comunicación y Nación, también perteneciente a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, dictó en el primer cuatrimestre de 2003 el seminario interdisciplinario “Cómo se cuenta/lee/relata/informa una guerra”, y como corolario del mismo organizó en agosto de 2003 una jornada abierta a la comunidad con invitados de diversos campos. En ese marco, la Cátedra Libre de Narración Oral presentó una ponencia relacionada con la escucha estrechamente vinculada a la posibilidad de poner en práctica una narración, de ahí su título “Un pueblo ¿sordo?...”, planteando en este contexto, como un asunto pendiente, el hecho de asumir la responsabilidad social colectiva que aún hoy nos debemos como pueblo. Algunos conceptos de dicha ponencia, aquí sintetizados, fueron:

La escucha es un tema inmanente al campo de la Comunicación y específicamente a la Comunicación Oral. Confluyen en esta conceptualización de “escucha” aquellos saberes provenientes del campo de la biología vinculados a la capacidad e indemnidad del oído, como así también saberes provenientes de las ciencias sociales articuladas en el campo de la Comunicación, que dan cuenta de las huellas que la matriz cultural dibuja en los cuerpos de los sujetos sociales. En virtud de esta imbricación de contenidos biológicos y sociales la Cátedra Libre de Narración Oral seleccionó como tema de gran significación social a tratar en las Terceras Jornadas 2003 la “*Narración Oral y la Escucha: sus posibilidades y relevancia en la Comunicación Social*” donde uno de los Paneles estuvo dedicado al tema Sordera e hipoacusia.

Los expositores allí invitados ofrecieron conceptualizaciones vinculados a la temática de la sordera desde perspectivas pedagógica, psicoanalítica y artística. Esas perspectivas abiertas en abanico e interrelacionadas

entre sí, dieron cuenta de algunas características de las formas de comunicación desarrolladas por los sordos, desconocidas para todos nosotros, entre ellas una que nos motivó para la reflexión vinculada con el caso Malvinas: que los sordos que aprenden como primera lengua la Lengua de Señas con su propia lógica y sus propias formas lingüísticas, llevan la comunicación puesta en el cuerpo. Es a través de las diferentes señas que realizan distintos actos de comunicación sin producción del sonido-voz ya que los sordos por no poder percibir, no tienen desarrollada la representación mental del sonido.

Al pensar en la Guerra de Malvinas, viene pronta a nuestra mente una analogía que no es aplicable a los ex combatientes, sino por el contrario, a todos nosotros, a los que somos no-combatientes, al pueblo, el tejido social que consintió y avaló una decisión del gobierno dictatorial militar en su último tramo, como lo demuestran las que posteriormente se denominaron las dos Plazas, en alusión a la multitud presente en la Plaza de Mayo los días 31 de marzo y 2 de abril de 1982. Esa analogía posible se establece entre la sordera de aquellos seres que tienen biológicamente su posibilidad auditiva dañada y la posibilidad comunicacional dañada de un pueblo que tenemos mayoritariamente indemnidad auditiva pero, que luego de perder la guerra, hemos hecho oídos sordos a la forma en que esta guerra de Malvinas fue realmente iniciada, desarrollada, perdida y por sobre todo, silenciada.

Como si el pueblo –que somos todos– no tuviera voz para narrar la historia, como si el pueblo –que somos todos– no tuviera desarrollada la representación mental del tramo de la historia reciente que fue y sigue siendo Malvinas: su guerra y su posguerra.

No podemos dejar de preguntarnos entonces cuál es la posibilidad comunicacional de todos nosotros: este pue-

blo que somos todos nosotros parece ser “sordo”, este pueblo que somos nosotros parece ser “discapacitado”, este pueblo que somos todos y que no hemos podido dar aún evidencia fehaciente de nuestra capacidad de “escuchar” esta guerra de Malvinas, no solo desde la indemnidad auditiva y su representación mental sino también desde las formas de percibir y gestar sensaciones, emociones, sentimientos. Desde toda nuestra inteligencia sensorio-motriz contenida en ese reservorio que es nuestro cuerpo, el que registra y conserva la historia perceptual, la historia personal, la historia social.

Pareciera ser que lo que sí podemos todos nosotros como pueblo, es interpretar la lucha de poder implícita, las adhesiones o rechazos a esa lucha, las ayudas solidarias pensando en las condiciones físicas en que se desarrollaba este capítulo de la historia, pero nunca los no-combatientes nos hemos puesto a pensar qué escuchaban los combatientes en la guerra.

Aunque quisiéramos interpretar los sonidos de las bombas, las metrallicas, los gritos de dolor de las mutilaciones, los sonidos de los aviones acercándose, el sonido de los percutores de las armas, el sonido de los borcegués, el sonido de los camiones en el camino de ida o en el de regreso, el sonido del único pajarito parado inmóvil en la trinchera, en medio del estruendo de la batalla. Nosotros somos ese pueblo “sordo” de la peor sordera: la sordera de quien no quiere escuchar, porque escuchar implica poner no sólo el oído sino todo el cuerpo y permitir que la historia reciente encarne en él. Esto implica dejar pasar por nosotros los relatos, conmovernos en lo más interno, para llevar estas sensaciones, recogidas a través de todos nuestros sentidos despiertos y vivos, a las zonas de representación cerebral que permitirán que la situación contextual aludida –la guerra y la posguerra de Malvinas– se registre en la conciencia.

Así y sólo así podremos comenzar a pensar en construir una conciencia ciudadana, una conciencia histórica, y recién entonces todos podremos sentirnos todos nosotros –el pueblo– protagonistas de la historia.

Muchas son las situaciones conflictivas silenciadas en nuestra historia y en nuestro tejido social que nutren la violencia, la destrucción de los valores, el desprecio por la propia vida y por “los otros”, el sentimiento de fragmentación y caos, la visión del sin-futuro, la imagen del exilio...

Lo adicto (etimológicamente, lo no-dicho) y la violencia social derivada de lo no-dicho, no pueden existir la una sin la otra. Como contrapartida, la comunicación oral y la narración de la vivencia, la revalorización de lo experiencial, del relato autobiográfico o autorreferencial, posibilita no sólo construcción de subjetividad, sino también la construcción de identidad colectiva, de identidad nacional. Porque tal como lo estudia la Historia Oral nacida en la década del ‘70 y aún todavía no aceptada totalmente como campo disciplinar por la Academia, la Historia se construye desde abajo, desde los relatos individuales, desde la vivencia cotidiana de quienes se sienten protagonistas, con toda la responsabilidad ciudadana que ello implica. Y si esos relatos son percibidos por oyentes activos, a través de una escucha dinámica, participativa, consciente, sensible, entonces podremos pensar que se logrará continuar el hilo del tiempo que constituye la Historia, sin rupturas, sin piezas rotas ni faltantes.

Pensar en superar lo adicto en referencia a la Guerra y Posguerra de Malvinas, es pensar en superar la barrera de la prohibición de narrar la derrota, hacernos cargo de esa derrota hablándola, relatando la experiencia de la vida en medio de la muerte y valorizar esta posibilidad comunicacional de las narraciones orales testimoniales,

que involucra a hablantes y a “escuchas” activos, sensibles, preparados a dejar pasar a través de sí el relato, y paradójicamente, aunque hablando de muerte y destrucción, seguir apostando a la vida...

Seminario interdisciplinario curricular “Narración Oral en el campo de la Comunicación”. Año 2004

Otra actividad previa, concurrente para estas reflexiones, fue desarrollada en el año 2004: la Cátedra Libre de Narración Oral dictó el seminario interdisciplinario curricular “La Narración Oral en el campo de la Comunicación”, y como evaluación final de la asignatura propuso a los alumnos de la Extensión áulica de Santa Teresita, Partido de la Costa, una jornada interna de exposiciones orales académicas grupales, cuyo eje fue Malvinas. De allí surgieron interesantes trabajos con gran cantidad de información, reflexión y recolección de testimonios de ex combatientes de la zona. Asimismo, se trabajó en la Extensión áulica en el Instituto Superior de Enseñanza Radiofónica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde las exposiciones orales tuvieron por eje el rol de los informativistas radiales durante la Guerra de Malvinas. En ambas propuestas pedagógicas formales quedó evidenciado el silenciamiento y la manipulación de la información brindada a la población, que quizá sin riesgo de cometer error podría también nombrarse como desinformación, característica propia de los sistemas autoritarios, presente hasta nuestros días a pesar de la democratización de los gobiernos que sucedieron a la dictadura militar.

Falta aún que las voces y los relatos de los ex combatientes emerjan simultáneamente *en todo el territorio geográfico argentino*, con una presencia fuerte y sostenida en los medios masivos de comunicación –lo que no asegura su enraizamiento– para propiciar masivamente la reflexión necesaria a la que este trabajo refiere. Esa construcción aún pendiente dependerá del espacio que desde la recepción se brinde a esas voces. ¿Queremos como pueblo *escuchar* los relatos sobre la Guerra de Malvinas y la posguerra?

7^{ma}. Jornada de Narración Oral sobre el diálogo entre relato oral y audiovisual. Abril de 2006

En la 7^{ma}. Jornada de Narración Oral realizada en abril de 2006, que tuvo por eje “Posguerra de Malvinas. Su lugar en la comunidad y en la educación. Diálogo entre Relato Oral y Audiovisual”, la Cátedra Libre de Narración Oral presentó un interrogante para propiciar la reflexión: ¿están incorporadas la Guerra de Malvinas y la posguerra a la sociedad y a la educación?

El diálogo abierto dio evidencia negativa al respecto. Malvinas parece ser un tema que *no se quiere/no se puede escuchar*. El público asistente estuvo sólo conformado por una treintena de personas, en su mayoría jóvenes alumnos del nivel polimodal del sistema educativo provincial que participaron interesadamente en el diálogo abierto con los ex combatientes, con posterioridad a la proyección de la película *Malvinas, la lucha continúa*, de Fernando Cola⁵. Esos adolescentes, que dieron muestra de su deseo de conocer este tramo de la historia argentina, y motivados porque el sistema les pide conmemorar la efemérides pero no encuentran materiales suficientes para organizar un acto escolar, no habían nacido aún en 1982. A esta motivación del alumnado no le correspondió un número significativo de docentes o directivos.

8^a. Jornada y 2^{do}. Encuentro Provincial de Narración Oral. Noviembre de 2006

En noviembre de 2006 se implementó una nueva actividad participativa, 8^{va}. Jornada y 2^{do}. Encuentro Provincial de Narración Oral,⁶ organizada conjuntamente por la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y la Cátedra Libre de Narración Oral de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, sobre “Comunicación Social, Narración Oral y Educación. Participación, relato y vida”.

⁵ Fernando Cola. Cineasta platense.

⁶ En el marco del proyecto de investigación “El rol de la Comunicación y Narración Oral en la construcción de procesos socio-históricos, visto a través de la política educativa en la enseñanza escolarizada, en un caso de historia reciente: Malvinas”, 2006-2009. Programa de Incentivos, Ministerio de Educación.

Dicha jornada tuvo por ejes “Los lazos entre pedagogía, política, cultura y comunicación oral. Violencia, participación y relato”, y en estrecha relación con esos lazos, “La Narración Oral en la construcción de memoria e historia. A 30 años del golpe militar: la Guerra y la Posguerra de Malvinas”. Participaron en los paneles programados destacados expositores vinculados a la historia, las letras, la cinematografía, la pedagogía, junto a los ex combatientes invitados que brindaron sus relatos testimoniales.

Al igual que en la 7^{ma}. Jornada dedicada a Malvinas en abril de 2006, no alcanzó una concurrencia importante, lo que podría constituirse en un relato en sí mismo, revelando que este tema no está aún *incorporado* a la educación ni a la sociedad, con toda la significación que literal y metafóricamente puede tener el concepto: en el cuerpo, encarnado, hecho materia corporal. Sin embargo, a la hora de producir una reflexión colectiva, esta fue clara y comprometida, con conclusiones obtenidas a partir del diálogo ejercido en la jornada, en grupos de discusión, con posterioridad a las exposiciones y narraciones de los panelistas. Estas fueron las conclusiones elaboradas por los participantes del encuentro, provenientes de distintos campos:

- Consideramos que el tema Malvinas no está instalado en la educación ni en lo social. Se recuerda cuando se conmemora con un acto por los muertos. El número de muertos es un recuerdo lejano.
- Nos preguntamos por qué y para qué la guerra.
- El tema conmueve, emociona, es una herida abierta.
- Cuando recordamos, cuando escuchamos un testimonio, esto permite revivirlo, traerlo a este presente.
- Cuando escuchamos a un veterano, sentimos a través de él la palabra de los que no están, de los que quedaron en las islas.
- La rapidez, el apuro de la vida cotidiana, no nos permite detenernos, reconsiderar el tema, sentirlo, emocionarnos. – Aparece el sentimiento con el relato.
- También es importante pensar el tema, conocerlo, estudiarlo, hablar de la responsabilidad de los militares, de la dictadura.
- Si la guerra es la violencia extrema, pensemos en las situa-

ciones de violencia cotidiana (casa, escuela, trabajo, etcétera), el porqué de la agresión. Cómo capacitarnos, prevenir, resolver.

—¿Sirven los actos escolares como trabajo institucional para comprender Malvinas?

—¿Cómo apropiarse del tema, sentirlo, pensarlo?

—Nos preguntamos si se silencian los temas complicados en lugar de integrarlos con toda la dificultad y el sufrimiento que implican

—Se critica la falta de difusión de la jornada, porque es una pena que no la aproveche más gente, ya que fue muy buena.

—La narración permite definir y revelar distintas miradas, enfoques y finalmente verdades.

—Posibilidad de escapar a una realidad compleja de soldados, enemigos, militares, muerte, dictadura, a través de lo íntimo, del deseo íntimo que genere la película que todavía no llegó, desde la radio y cada uno desde su lugar. La imagen, la palabra íntima, que escape al esquematismo, al silencio.

—El tema, el punto, es cómo uno promueve la palabra de estos temas profundamente políticos en la escuela, vinculados además al dolor. Dolor al que siempre queremos correr, queremos borrar. ¿Cómo preguntarse qué sentido tiene hablar de lo que nos causa tanto dolor, tanto horror?

—El silencio como obstáculo a la incompreensión del mundo, como incapacidad para reflexionar, pensar.

—¿Cómo facilitamos o provocamos en la escuela, como trabajadores de la educación, la necesidad de mirarnos para conocernos, mirarnos para reconocernos, mirarnos para cuidarnos, para vincularnos? ¿Será únicamente la formación, la capacitación, lo que hará acontecer esa mirada?

Las 9^a. y 10^a. Jornadas de Narración Oral. Octubre y noviembre de 2007

Organizadas a modo de ciclo, las 9^a. y 10^a. Jornadas de Narración Oral se llevaron a cabo durante los meses octubre y noviembre de 2007, como dos partes complementarias de un mismo eje: “Comunicación, Narración e Historia Oral en la Educación. La Guerra y la Posguerra de Malvinas”. La propues-

ta consistió en el abordaje del tema Malvinas desde el testimonio, la historia oral, la pedagogía y la comunicación. Participó como invitada especial la profesora Hebe Clementi, referente de la historia oral en Argentina, que desgranó pasajes de su vida – una vida de historia –, tal como reza el título del libro escrito por la historiadora María Inés Rodríguez, quien la acompañó en su exposición. Así también los historiadores del Archivo Histórico Provincial, Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires, dieron evidencia de la construcción de un Fondo Documental Malvinas que comenzaron a construir a partir de abril de 2003. *Palabras de Honor* (cuyo tomo I fue publicado en septiembre de 2007) forma parte de ese Fondo Documental y está basado en relatos orales de trece ex combatientes de CECIM - La Plata. También estuvo representada la Dirección Provincial de Transformaciones Curriculares, DGCyE, refiriéndose a la modificación de las leyes de educación nacional y provincial bonaerense, que dan lugar a la inclusión de la temática Malvinas en los diseños curriculares. Y, como es habitual, el testimonio estuvo presente en el panel programado, brindado por miembros del CECIM - La Plata.

Complementando estas miradas, la 10^a. Jornada tuvo como invitados expositores no sólo a testimoniante, académicos de la historia, autoridades de la DGCyE, referentes del arte que revela hechos sociales e históricos, sino que también incluyó en esta ocasión a alumnos del nivel de educación secundaria y superior en carácter de expositores integrados a los paneles programados, como así también, y continuando el diálogo entre cultura oral y audiovisual, se proyectaron los documentales *Nuestras Historias*, realizado entre 2006 y 2007 por Hijos de Ex Combatientes del CECIM - La Plata, y *Los caminos de la memoria, los atajos del olvido*, realizado por el Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires.

Nuevamente, este ciclo de jornadas estuvo organizado conjuntamente por la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo de la Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, y la Cátedra Libre de Narración Oral de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

La asistencia fue en esta ocasión más numerosa que en jornadas anteriores, con participación de directivos, docentes y alumnado de instituciones educativas de la provincia y de la UNLP. Cabe destacar que *los miembros del sistema educativo comienzan a hacer oír su voz sobre Malvinas*, y algunos de los aportes recogidos, en su mayoría de alumnos que no habían nacido por los años del conflicto bélico, fueron:

Esta Jornada me sugiere interés por el pasado, dolor en la memoria y sobre todo interés por siempre defender ese pasado y esa lucha de los argentinos al dejarlo todo en esa guerra y procurar defender su nacionalidad por sobre todas las cosas. Saber más de este pasado.

Me pareció muy importante haber participado de esta Jornada y estoy muy agradecida porque a través de lo hablado sobre las Malvinas, me aportó un poco más de conocimiento de lo que fue esta guerra, desde distintos puntos de vista. Me hicieron recapacitar sobre el tema, entender un poco más en profundidad lo que fue esta guerra que es parte de nuestra historia, no tan pasada, y que es tan importante en nuestro presente y para nuestro futuro. Y sobre todo me pareció importante la intención de quienes organizaron esta jornada, de que sepamos lo bueno que es hablar y entendernos a través de las palabras.

Esta Jornada nos permite abrirnos a la realidad, y decirle no a la historia falsa, que durante tantos años nos han mostrado. Como los argentinos suelen hacer con la historia, contando sólo la parte que ellos quieren y lo que les conviene. Creo que quizá esto nos sirva para reflexionar el caso y poder interesarnos más por nuestra historia, nuestro país... la Argentina.

Más allá de que las Islas Malvinas sean nuestras o no, lo sucedido nos hace aprender día a día que no sirve de nada luchar con armas. Que las verdaderas luchas y las que se ganan son las ideológicas y las que se combaten con el alma, la verdad y el corazón.

En lo que se refiere a mí, me ayudó mucho a construirme como persona y me identifica, porque Malvinas es una muestra de lo que pasó, pasa y va a seguir pasando en nuestro país, mientras que no haya nadie que diga Basta, y empiece a ser más solidario y no tan egoísta. No debemos permitir que estos hechos como Malvinas, la Dictadura, etc. vuelvan a suceder y nos terminen acabando como sociedad. Pongamos freno a tanta impunidad.

Esta jornada me sugiere que me falta demasiado por saber, que soy una de las miles de personas que intentan saber más de lo que los manuales escolares me cuentan, que pertenezco a esa historia, aunque en aquel momento no haya estado. Con el papel de recordar y descubrir qué fue lo que verdaderamente pasó, para no volver a repetir y para que no se vuelvan a cometer los mismos errores.

Lo que más me llamó la atención fue el comienzo, donde se nos contó la pequeña pero triste historia de Lalo [alude a la historia de un ex combatiente narrada en la Apertura de la Jornada], porque a mi criterio son esas las cosas que me enseñan y me hacen tomar conciencia de lo que fue verdaderamente la guerra, la vivencia, la tragedia, la verdadera historia de parte de los que la vivieron y de los únicos que creo, tienen derecho a escribirla por haberla padecido.

El video [alude a la película proyectada *Nuestras Historias*] me pareció muy bueno, sinceramente, creo que hay que felicitarlos por la realización magnífica de quienes hicieron el video, porque fue y es una fuente de la historia y una parte de ella que no aparece en los libros, y que uno no siempre tiene la oportunidad de ver y saber. Creo que debería ser mostrada en las escuelas para que nosotros “los alumnos” tengamos la posibilidad de ampliar los pocos conocimientos que tenemos sobre la guerra, por no vivirla, salvo a través de libros.

Es muy importante para tener una toma de conciencia, hacia lo que fue la Guerra de Malvinas. También me es valorable el hecho de transmitirlo a través de estas charlas y poder contarnos, para romper el silencio y contar su historia, la verdadera historia de Malvinas.

Estoy muy conforme con esta charla libre, esta “cátedra libre de narración oral”. Me sugiere que la historia no sólo es historia, es pasión, es un tema muy significativo en nuestras vidas. Con respecto a los ex combatientes les debemos mucha admiración y el dolor que tenemos para con ellos es inmenso. Está bueno que a estas cátedras, hayamos podido llegar y que muchas personas lo hagan, en especial gente que no tiene ni idea de lo que fue, realmente, la guerra de Malvinas, estaría bueno que pudieran acercarse aquí.

Agradezco profundamente a quienes convierten a las Universidades y a las escuelas en espacios de trabajo con la memoria. Transformar los espacios educativos en lugares de memoria o en casas de memoria, enriquecidos por los aportes de la historia, tal vez sea un sendero a interacciones más íntimas y vitales de la palabra.

Todo espacio donde se pueda hablar, donde podamos expresar lo que pensamos, para nosotros es muy importante. Tratar el tema Malvinas no fue fácil y no lo sigue siendo, pero estos espacios sirven para reflexionar, y eso es necesario. Muchas gracias por el espacio.

La memoria nos proporcionará lo que a la historia le falta. En estas jornadas hablar de la memoria histórica nos ha enriquecido. Gracias.

Esta Jornada me sugiere... ver una luz en el túnel que conduce a la verdad histórica.

INTERROGANTES RENOVADOS

En el proceso inicial de problematización⁷, los interrogantes emergentes fueron guiando las acciones de los dos primeros años, 2006 y 2007, sobre los cuales se recorrió el camino de la investigación/acción –continuadores de las acciones previas mencionadas– vinculados con el estudio de caso que nos convoca, la Guerra de Malvinas y la posguerra.

Agrupados por temas, ellos fueron:

I. ¿Cuál es la historia que escuchamos sobre la Guerra de Malvinas y la posguerra? ¿Es Malvinas sólo un nombre vacío de contenido que se nombra reiteradamente sin profundizar en la temática? ¿Se conocen los hechos reales narrados por los protagonistas o sus familiares? ¿Hay coincidencia entre la historia oficial y los relatos de los ex combatientes y/o de sus familiares?

II. ¿Emerge el tema Malvinas en nuestra sociedad y en nuestro sistema educativo, más allá de las efemérides? Si fuera así, ¿cuál es el tratamiento de la temática?, ¿sobre qué fuentes? ¿Cuál es el encuadre histórico, político, económico, cultural, educativo, social, en que se incluye en Argentina y en el concierto internacional el episodio bélico de Malvinas de 1982?

III. ¿Quiénes narran actualmente una guerra que duró 74 días, además de los testimonios de sus ex combatientes? ¿Quiénes dan cuenta de una posguerra que lleva casi 25 años silenciada? ¿Quiénes tienen la palabra en este tema?, ¿los medios?, ¿los educadores?, ¿los políticos?, ¿los artistas?, ¿otros?

IV. ¿Y quiénes escuchan? ¿Escuchan la sociedad y el sistema educativo los testimonios de los protagonistas de la guerra y de la posguerra? Y si así fuera, ¿cuáles son las acciones de la sociedad y del sistema educativo a partir de esa escucha?

⁷ En el Proyecto de investigación “El rol de la Comunicación y Narración Oral en la construcción de procesos socio-históricos, visto a través de la política educativa en la enseñanza escolarizada, en un caso de historia reciente: Malvinas”, 2006-2009. Programa de Incentivos, Ministerio de Educación.

V. ¿Está el tema de la guerra y la posguerra incluido en la normativa legal vigente del área educativa para su enseñanza y su aprendizaje? ¿A quiénes queda reservada esta enseñanza? ¿Sólo a los historiadores e investigadores académicos? ¿Podrían contribuir a enseñar este tramo de la historia los protagonistas de los hechos a través de sus relatos?

VI. La educación superior tiene por sustancia el conocimiento. En el sistema educativo vigente, ¿es la comunicación oral entendida como mediación posibilitante de construcción de conocimiento? ¿Cuál es el lugar que ocupa actualmente la metodología de historia oral en el sistema educativo formal? ¿Se consideran las fuentes orales como productoras de conocimiento? ¿Reconoce la academia este tipo de producción de conocimiento?

VII. ¿Existen experiencias de educación no formal brindadas de modo sistemático por ex combatientes en las instituciones educativas formales? ¿Hay programas o investigaciones realizados desde otros campos de saberes respecto del tema de la guerra y la posguerra incluido en la educación?

La sola enumeración de estos interrogantes propició su consideración como pertinentes y necesarios para iniciar un proceso investigativo en el campo de la comunicación / educación, que, dada la complejidad de las respuestas buscadas, sólo podría encararse bajo las definiciones teóricas y metodológicas desarrolladas.

El sistema educativo nacional, a través de su Programa de Incentivos a la Investigación, aprobó la propuesta de esta investigación/acción participativa de carácter transdisciplinario sobre la comunicación y narración oral de la Guerra de Malvinas y la posguerra, para hallar datos significativos que permitan intentar el esbozo de algunas respuestas.

Esas respuestas construidas no agotan ni clausuran aquellos interrogantes planteados u otros que puedan continuar surgiendo, sino que posibilitan establecer un diagnóstico inicial poliédrico y polifónico como punto de partida para toda acción prospectiva.

CAPÍTULO V

CONSTRUIR LA HISTORIA

Los apartados precedentes de este texto se construyeron prioritariamente sobre *fuentes bibliográficas* aportadas por la cultura literaria –preeminente a la hora de producir conocimiento–, como así también por las reflexiones y acciones que sobre el área de la comunicación oral y su forma narrativa hemos desarrollado en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

PRODUCIR CONOCIMIENTO ARTICULANDO FUENTES ESCRITAS Y FUENTES ORALES

La producción de conocimiento se desarrolló también en base a *relatos orales* vinculados al estudio de caso –la Guerra de Malvinas y la posguerra–, recogidos por el equipo de trabajo, y al encuadre de esos relatos, narraciones y testimonios orales en aquel marco político-epistemológico-teórico-conceptual expuesto en apartados anteriores de este trabajo. La articulación que se ha intentado construir entre fuentes escritas y fuentes orales dio lugar al diseño de las siguientes líneas de acción que han sido hasta aquí abordadas:

–Tratamiento mediático de la Guerra de Malvinas, comparación y confrontación con relatos orales recogidos.

- Relación entre historia y literatura vinculada a la Guerra de Malvinas y la posguerra.
- Relevamiento de normativa legal que incluya la Guerra de Malvinas en el sistema educativo nacional y jurisdiccional bonaerense.
- Malvinas en la educación, mediada por la comunicación y la narración oral.

Estas líneas de acción han posibilitado la selección de *testimonios orales* de ex combatientes, historiadores, periodistas, comunicadores y creadores artísticos, que han relatado sus experiencias, recuerdos, pensamientos y sentires relacionados con la Guerra de Malvinas y con la posguerra que está transcurriendo. Porque Malvinas no es un capítulo cerrado de la historia argentina, quizá porque aún no ha sido abierto con toda la hondura que requiere ser mirada y escuchada para producir su simbolización.

Estos testimonios orales que iremos desgranando en breves citas significativas al ideario de este trabajo se articulan entre sí en un intento de rescatar la complejidad de la trama y provocar en los lectores la continuidad de la reflexión y la búsqueda de nuevas fuentes orales, en sus propios ámbitos de inserción familiar, educativa, social, para transitar por el camino de la construcción de un proceso histórico reciente *del que todos somos protagonistas*. La metodología de investigación de historia oral que indaga en prácticas y procesos sociales requiere que se involucren como sujetos tanto los investigadores como los interlocutores. En este sentido, esbozamos una construcción de la historia reciente vinculada a Malvinas, también desde la narrativa oral como fuente.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y GUERRA DE MALVINAS

*Las Malvinas es, entre muchos otros, uno de los eslabones
que atenaceza el secreto político de una cadena férrea
de ocultamientos y engaños
que ciñe el cuerpo despedazado y tumefacto
a que ha quedado reducido eso que llamamos Patria.*
LEÓN ROZITCHNER⁸

Una de las líneas de trabajo diseñada en nuestras investigaciones para producir la articulación entre fuentes escritas y orales ha sido el tratamiento mediático de la Guerra de Malvinas. Se ha abordado el papel de los medios de comunicación durante la guerra –del 2 de abril al 14 de junio de 1982–, no con la intención de analizar cada medio televisivo, gráfico o radial, sino con la finalidad de indagar acerca de *la construcción del relato* que realizaron los medios de comunicación en general sobre la guerra.

Los principales medios difundieron hegemónicamente *una versión* de la realidad que poco y nada se ajustaba con los sucesos que acontecían, versión que no ha sido ingenua sino alevosamente sostenida en pos de generar un consenso favorable al conflicto bélico y a la coalición cívico-eclesiástico-militar que lo llevaba adelante. La Guerra de Malvinas se produjo durante la última dictadura, que tomó el poder el 24 de marzo de 1976 y terminó el 10 de diciembre de 1983. A partir de 1976, la política de la dictadura en relación a los medios de comunicación fue directa y específicamente basada en *la censura*, y Malvinas no fue ajena a esta situación.

Finalmente, la intención en este apartado fue *confrontar* el relato construido por los medios, con los relatos de los ex combatientes. A partir de su extrema experiencia de vida se generó un lento proceso de circulación de la palabra muchos años silenciada, marginada de los espacios de los grandes medios de

⁸ León Rozitchner. Escritor argentino. Doctor en Letras y Humanidades. Autor, entre otras obras, de *Las Malvinas: de la guerra sucia a la guerra limpia* (1985).

comunicación. Otros sujetos sociales, desde diversas perspectivas, han aportado también sus testimonios a este trabajo.

Desde los microrrelatos, las voces de los soldados conscriptos rompieron, en la etapa de la posguerra, el silencio impuesto. Relatos orales que, a diferencia de la simple información de los medios de comunicación, conllevan la experiencia límite de la vida y de la muerte, la que transforma, la que genera otras subjetividades, la que nos vuelve distintos.

Sólo rescatando *la memoria* con el objetivo de reconstruir la historia reciente sabremos cuál es la realidad de nuestro presente y podremos proyectar el futuro.

a. Los medios de comunicación y la palabra cercenada

Acordando desde el presente trabajo con la reflexión de Stuart Hall sobre los medios de comunicación, *los medios de comunicación de masas* durante el siglo xx han establecido un liderazgo decisivo y fundamental en el campo de la cultura. Los recursos económicos, técnicos, sociales y culturales que conjugan los han colocado en una situación de privilegio con respecto a los canales culturales más tradicionales –como el sistema educativo– y han colonizado progresivamente la esfera cultural e ideológica. La producción y el consumo del conocimiento social se producen con *la mediación* de los medios de comunicación masiva. Asimismo, aportan el imaginario social con el que percibimos principalmente las vivencias de los otros y con ello reconstruimos imaginariamente sus vidas y las nuestras en un mundo que se vuelve en comprensible. Son los que conforman la base a partir de la cual los grupos sociales dominantes *construyen una “imagen” de las vidas, significados, prácticas y valores “legítimos” para toda la sociedad*. Es decir que, si la totalidad social se compone de partes fragmentadas, separadas, diferenciadas, los medios de comunicación donan las imágenes, representaciones e ideas que dan sentido, unidad y coherencia a dicha totalidad; proveen realidades sociales donde antes no parecían existir, marcan nuevas direcciones a tendencias ya presentes, de tal modo que la adopción de una nueva aptitud sea un modo de conducta socialmente aceptable y que la no adopción se presente como una desviación socialmente desaprobada.

Refiriéndose al poder con que intervienen en la cultura, Hall sostiene que el conocimiento social que los medios de comunicación ponen en circulación selectivamente se ordena dentro de clasificaciones evaluativas y normativas, dentro de los significados e interpretaciones promovidos por determinados grupos sociales dominantes. Los medios “construyen” el mundo, le otorgan un significado y establecen permanentemente, no sin conflictos y negociaciones en un campo de múltiples contradicciones, la línea que divide las construcciones de la realidad legitimadas de aquellas que son interesadamente excluidas, entre las conductas permitidas y las desviadas, entre lo significativo y lo no significativo, entre las prácticas, significados y valores incorporados y los de la oposición. Pretenden, y muchas veces lo logran, organizar e integrar las diferencias y conflictos sociales mediante la coherencia neutral y objetiva de la “opinión pública” y “el interés general”. Conllevan un efecto ideológico clave: la producción de *consenso* y la construcción de la “legitimidad” con el proceso de argumentación, intercambio, debate, consulta y especulación mediante el cual se construye una determinada realidad. Son el aparato social, económica y técnicamente organizado para la producción de mensajes simbólicos.

Los acontecimientos por sí mismos no pueden significar, es necesario hacerlos inteligibles, es decir, codificarlos. La selección de los códigos que asignan significados a los acontecimientos reales o ficticios parece contener las explicaciones “naturales” y “racionales” que son aceptables para la mayoría de la sociedad. Dichos significados se presentan como universales y naturales y constituyen *las únicas formas disponibles de entendimiento*. Las premisas y precondiciones que sustenta esa racionalidad que expresan las estructuras existentes de poder y dominación han sido invisibilizadas mediante el enmascaramiento ideológico, la no problematización y la *falta de criticidad*.

Esas premisas invisibles son las que estructuran todo acontecimiento significativo, acentuándolo de un modo cuya finalidad es reproducir las estructuras ideológicas dadas. Así, la intención de la comunicación “efectiva” es obtener el consentimiento del público con respecto a una determinada lectura de la realidad y moldearlo para que decodifique dentro del marco de referencia

hegemónico, más allá de las áreas negociables dentro de dichos códigos que suministran los espacios necesarios para que se inserten los grupos subordinados.

Bajo las premisas de la objetividad, neutralidad, imparcialidad e independencia de los poderes políticos y económicos, los medios realizan su trabajo ideológico clasificando el mundo dentro del discurso de los grupos dominantes. *Los medios establecen qué voces pueden ser oídas y qué voces se sumen en el silencio y la exclusión.*

Ahora bien, esta contundente opinión de Stuart Hall debe complementarse con los estudios que relativizan la eficacia todopoderosa de los medios, destacando la presencia activa de los *sujetos receptores* y de las *múltiples mediaciones* que intervienen en el proceso de comunicación, permitiendo interpretar, de manera más eficaz, las complejidades que suceden al establecerse *la interacción comunicacional.*

b. Argentina: más cerca de la dominación que de la hegemonía

La conformación del Estado moderno en Argentina estuvo acompañada por su constitución como un país capitalista dependiente. Con un sistema de democracia representativa interrumpido en más de una oportunidad durante más de cinco décadas (1930-1983), la característica más sobresaliente de la vida política de nuestro país es la preponderancia de gobiernos dictatoriales por sobre las etapas democráticas. Esta particular configuración política da cuenta de una articulación específica entre hegemonía y dominio.

El *dominio*, según Antonio Gramsci, se expresa en formas directamente políticas y en tiempos de crisis por medio de una *coerción* directa o efectiva. Sin embargo, la situación más habitual es un complejo entrelazamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales: la *hegemonía*, que incluye a la vez el concepto de *cultura*, como proceso social total en que los hombres configuran sus vidas, y el de *ideología*, en la que un sistema de significados, valores y creencias articulados y formales constituye la expresión o proyección de un particular interés de clase.

En la historia del pensamiento político han existido (hasta las aportaciones de Antonio Gramsci) dos significados prevalecientes del concepto de hegemonía (ver Bobbio y otros, 1995: 746-748). El primero equipara hegemonía con dominio, destacando el carácter coactivo del mismo, la fuerza ejercida por los poderosos sobre los subordinados, la sumisión política en lugar del consenso cultural (es el sentido que prevalece en Lenin y Stalin, por ejemplo). El segundo, en cambio, se refiere a la capacidad de dirección intelectual, moral y cultural en virtud de la cual una clase dominante (o aspirante al dominio) logra acreditarse como legítima, alcanzando consenso como clase dirigente (es el sentido generalizado entre la cultura política italiana, por ejemplo). Las prácticas hegemónicas, para Gramsci, tienen por objeto la formación del conformismo cultural en las masas: una serie de actitudes, de comportamientos, de valores y de pensamientos que permiten a una clase ejercer su supremacía y articular, para los fines de su dominio, los intereses y las culturas de otros grupos sociales.⁹

El recurso de *la represión* para preservar la estructura de dominación vigente ha sido la constante de las clases dominantes, tanto durante las dictaduras como en las etapas democráticas, lo que no significa que ambas formas de gobierno actuaran sólo mediante la fuerza coercitiva, sino que también existen mecanismos de reproducción consensual en la sociedad, distintas formas de dominación ideológica que llevan implícitas básicamente dicha lógica. En este sentido, el autoritarismo se ha manifestado siempre no sólo a nivel de la sociedad política, sino también de la sociedad civil.

⁹ Jorge Huergo. Pedagogo. Director del Centro de Comunicación y Educación de la FPyCS de la UNLP. *Hegemonía. Un concepto clave para pensar la Comunicación.*

En esta línea, Osvaldo Bayer¹⁰ expresa:

Debemos decir que toda la sociedad argentina se portó muy mal, toda la sociedad argentina, es decir, todos los que habían colaborado con la Dictadura aprovecharon para hacerse los argentinos allí. Principalmente los medios de difusión, todos absolutamente todos, hay que ver... recorrer la prensa de la época con las solicitadas... todos apoyaron... las grandes empresas, todos, porque estaban bien en la demagogia, era popular la cosa, fue una cosa como si hubiésemos ganado el campeonato mundial de fútbol. De pronto, las Malvinas son argentinas, etc., porque en general la gente cuando fue a Plaza de Mayo creyó que Gran Bretaña se iba a retirar entonces “por fin las islas para la Argentina”. Pero en cuanto la señora Thatcher de pronto dijo que iban a resistir e iban a mandar los buques de guerra, bueno, entonces ahí la gente empezó a dudar, pero si fue el exitismo que llevó a gran parte de la población –que no salió a la calle para protestar por los desaparecidos– pero salió, esto porque era fácil, era una cosa oficial a vivir al señor Galtieri el peor de los asesinos en Rosario por ejemplo. Es una página negra en la historia argentina, es una página negra en nuestra democracia. El ir a gritar a Galtieri, es lo mismo que cuando Alemania empezó la guerra salió todo el pueblo a festejar. Salió el pueblo argentino a bendecir o a aplaudir al dictador, un dictador deleznable porque, además se hubiera podido retirar y dedicarse al whisky y no a tratar de reconquistar algo, que realmente como digo, que le pertenece a la República Argentina, pero le pertenece mientras lo gane con la paz y con la razón y los argumentos. (Entrevista realizada por Claudia Guidone en noviembre de 2006)

La supremacía del elemento coercitivo, siguiendo a Gramsci, está sostenida, entre otras situaciones, por el carácter periférico

¹⁰ Osvaldo Bayer. Escritor, periodista e historiador argentino.

y dependiente del sistema productivo ligado al mercado mundial, y por lo tanto sujeto a sus cambios. La debilidad histórica del capitalismo, característica que se comparte con el resto de los países de América Latina, ha provocado que el aparato estatal se hiciera cargo directamente del desarrollo del capital y de producir la legitimación del poder, es decir, la *coerción* reemplazó la ausencia de internalización del consenso. Dominación sobre hegemonía.

La reiterada implementación de la *violencia* se profundizó con la última dictadura cívico-eclesiástico-militar. El Estado una vez más mostraba su carácter de dominio, mientras intentaba destruir toda base material que permitiera la expresión de los intereses de los sectores populares.

Las profundas transformaciones en la estructura productiva impulsada por la dictadura argentina para consolidar el dominio de las fracciones burguesas dominantes y fragmentar y debilitar a las clases subalternas pusieron de manifiesto la coerción más brutal. La priorización de la necesidad de asegurar la acumulación capitalista por sobre la función legitimadora llevó a la *exacerbación del elemento coercitivo* del Estado con el objetivo de construir otras bases de legitimación totalmente diferentes. *El miedo y el silencio pasaron a ser la constante de esos años.*

Una vez en el poder, la Junta Militar disolvió el Congreso, sustituyó la Corte Suprema de Justicia, abolió las garantías individuales, intervino las Universidades Nacionales, los canales de televisión y los sindicatos. La legislación penal y el código de procedimientos en lo criminal fueron reformados, primero por bandos o comunicados oficiales y luego por decretos, según las necesidades de los nuevos dueños del poder. Suspendieron los partidos políticos, prohibieron el derecho a huelga y los convenios colectivos de trabajo, derogaron el Estatuto del Docente y dictaron una ley de prescindibilidad que autorizó el despido de cualquier trabajador sin fundamentar sus causas y sin contemplar indemnización alguna, en la mayor parte de los casos.

La censura y control sobre los medios de comunicación fue una de las constantes de las dictaduras que sufrió Argentina desde 1930, pero nada se compara con lo llevado a cabo por

la dictadura de los comandantes Jorge Rafael Videla, Eduardo Emilio Massera, Orlando E. Agosti, el ministro de Economía José Alfredo Martínez de Hoz y los monseñores Pío Laghi y Juan Carlos Aramburu. Entre sus objetivos más preciados, *silenciar y manipular a la prensa* se convirtió en una meta específica:

Se comunica a la población que la Junta de Comandantes generales ha resuelto que sea reprimido con la pena de reclusión por tiempo indeterminado el que por cualquier medio difundiere, divulgare o propagare comunicados o imágenes provenientes o atribuidas a asociaciones ilícitas o personas o grupos notoriamente dedicados a actividades subversivas o al terrorismo. Será reprimido con reclusión de hasta diez años, el que por cualquier medio difundiere, divulgare o propagare noticias, comunicado o imágenes, con el propósito de perturbar, perjudicar o desprestigiar las actividades de las fuerzas armadas, de seguridad o policiales.

Este bando, que lleva el *número diecinueve*, fue publicado el mismo día del golpe militar, el 24 de marzo de 1976, por el diario *La Prensa*, y fue el inicio de una fuerte censura sobre los medios de comunicación, aunque muchos de los principales medios gráficos (*La Nación*, *Clarín*, *La Nueva Provincia*, *La Voz del Interior*, *La Capital*, por ejemplo) ya venían preparando desde sus portadas y editoriales el clima de destitución y fomentando desembozadamente la intervención antidemocrática.

Tomamos en este punto la palabra de los periodistas Eduardo Blaustein y Martín Zubieta, quienes recuerdan:

A ese primer comunicado se le sumaron documentos provenientes de la Secretaría de Prensa y Difusión sobre valores cristianos, combates sobre el vicio y la irresponsabilidad, defensa de la familia y el honor, eliminación de términos procaces tanto como de opiniones de personas no calificadas, etc...¹¹

¹¹ Citado en el artículo de Sergio Marelli, "Medios Cómplices: Censura y autocensura durante la dictadura argentina", de marzo de 2004.

El escritor y periodista Rodolfo Braceli reflexiona en el mismo texto sobre el rol de los medios durante la dictadura:

La mayoría de los medios de comunicación y muchos notables periodistas, más que ser sumisos y salvar el pellejo, la pasaron bien. No fueron víctimas. Ni fueron inocentes. Decir que no fueron inocentes es una manera suavísima de decir que fueron, también, particularmente culpables... y hay más para revisarnos: una cosa es la sumisión por pavora y otra cosa es la genuflexión azucarada y gozosa, la de la complicidad. De esto último hubo demasiado.¹²

Enrique Vázquez, periodista de la revista *Humor*, sostenía sobre el tema:

Los periodistas somos culpables porque en su momento nos faltaron agallas... No dijimos ni una sola palabra de la Argentina secreta... Nunca pensamos que nuestro silencio nos transformaría en cómplices de lo que pasó y de lo que pasa. Que Dios nos perdone y que el infierno tenga la calefacción rota.

Durante la dictadura, la mayoría de los medios de comunicación actuaron como cadena de transmisión de la operación propagandística oficial. Y aquí cabe mencionar que, además de la censura y autocensura, impuesta mediante el terror a “desaparecer”, a ser “chupado” –términos que indicaban el secuestro y el asesinato–, muchos periodistas, al igual que gran parte de la sociedad argentina, prestaron conformidad al accionar de las Fuerzas Armadas.

¹² Ibid.

Recuerda el periodista Alberto Dearriba:

Antes del golpe, había circulado una cartilla con las palabras que los militares consideraban inadecuadas. En la Argentina, por ejemplo, no había “guerrilleros”, sino “delincuentes subversivos”. Los mismos que hoy dicen que en los 70 hubo una guerra, “sugerían” que los diarios hablaran de “enfrentamientos” y nunca de “combates”. En todo caso, los medios nacionales nunca cubrieron aquella “guerra” que se libraba frente a sus narices. La lista de términos prohibidos y aceptados era larga. Aprendimos ingeniosos malabares eufemísticos para no traicionarnos demasiado, ni herir las sensibles retinas de nuestros atentos lectores de los servicios de inteligencia. El brete era francamente estrecho.

En referencia a la *autocensura*, uno de los ejemplos es el secuestro del director del diario *La Opinión*, Jacobo Timerman. Al respecto, el periodista Robert Cox, director del diario *Buenos Aires Herald*, escribió en una columna aparecida el 3 de mayo de 1977:

Me parece increíble que sea yo la única persona dispuesta a hablar en defensa del director del diario *La Opinión*, Jacobo Timerman, detenido en conexión con el caso Graiver. Pero si nadie entre la mucha gente que ayudó en el curso de los años, nadie entre los numerosos socios que contó, ni nadie de entre los miembros de su personal se siente movido a decir algo en su favor, me siento entonces moralmente obligado a hacerlo yo...

c. La guerra: manipulación y falsedades

*Las guerras dicen que ocurren por nobles razones: la
seguridad internacional
la dignidad nacional, la democracia, la libertad,
el mandato de la civilización o la voluntad de Dios.
Ninguna tiene la honestidad de confesar: Yo mato
para robar.*

EDUARDO GALEANO

Durante la dictadura, la *censura* fue la política hacia los medios de comunicación a través de mecanismos como “el servicio gratuito de lectura previa”, que tenía lugar en la Casa de Gobierno y cuya función específica era la de aprobar la publicación de artículos mediante la autorización de personal de inteligencia. Además, existieron otros personajes, como el “asesor literario”, que se encargaba de leer o aprobar los guiones de los programas de televisión antes de su grabación, y la Secretaría de Información Pública (SIP), cuya función era efectuar llamados de atención a los programas y noticieros con respecto a los temas que podían ser hablados o silenciados. Los cortos propagandísticos fueron una poderosa herramienta utilizada para divulgar sus puntos de vista referidos a la “lucha contra la subversión” como para apuntalar la política económica llevada a cabo por Martínez de Hoz.

Por otra parte, en agosto de 1973 asumió Miguel Paulino Tato como *ensor* a cargo del Ente de Calificaciones Cinematográficas. Con él empezó una serie de campañas de censura y de amenazas en contra de muchos de los actores y directores del cine nacional. En 1976, el capitán Bitlestone, al frente del Instituto Nacional de Cinematografía, impuso normativas para apoyar un “cine nacional optimista”, comprometiendo recursos económicos para las películas que exaltarán valores cristianos, nacionalistas, orden, respeto y trabajo.

La televisión, a través de la emisora nacional Canal 7, rebautizada por los militares como Argentina Televisora Color (ATC) en 1978, dirigida mediante intervención por un miembro de las Fuerzas Armadas, fue utilizada con fines concretos de orientar la opinión pública.

Así, durante la Guerra de Malvinas se alentó el triunfalismo y *se ocultaron las informaciones* que hubieran permitido sospechar cómo se desarrollaba la guerra. El noticiero más tristemente emblemático de esta época fue “60 minutos”, conducido por José Gómez Fuentes, Silvia Fernández Barrio, Oscar Otranto, María Larreta y Enrique Alejandro Mancini. Dicho programa había enviado como corresponsal de guerra al periodista Nicolás Kasanew, quien transmitía en directo desde las islas e *informaba en acuerdo a lo dispuesto para él* por los integrantes de las Fuerzas Armadas.

Ahora bien, había una *diferencia sustancial* entre la manipulación de la información *durante la dictadura* en general y la que circuló *sobre la Guerra de Malvinas*. En el período existieron fuentes de información de distinto origen y tipo, y los militares debieron aplicar variadas medidas de censura y represión, como las expuestas más arriba. Pero particularmente en el período correspondiente a la guerra, la censura se evidenció de tal modo que la información sólo tenía una fuente primaria disponible: la brindada por las Fuerzas Armadas o, en contados casos, por el ya referido Kasanew.

En este sentido, cabe mencionar una famosa y gastada pero no menos vigente frase acuñada durante la Primera Guerra Mundial: “cuando empieza la guerra, la primera víctima es *la verdad*”. Durante los conflictos bélicos, y Malvinas no es la excepción, junto con la censura, la autocensura y el patriotismo, en los medios de comunicación experimentan un auge de grandes dimensiones *la manipulación de la información y la mentira*. Los militares argentinos, escudados en la “Seguridad Nacional”, *mintieron, falsearon los datos* con el objetivo de hacer pasar por información objetiva lo que en realidad era propaganda para sostener el conflicto bélico y un poder que se resquebrajaba a cada segundo.

Los medios de comunicación, hoy o por hoy, yo sigo insistiendo, creo que más que nunca, responden a veces a intereses. Si el director de noticias te dice trató el tema de tal manera, el periodista lo va a hacer porque está

preservando su fuente de laburo, creo que en su momento vino Oriana Fallacci¹³ y le dijo a los periodistas: “si ustedes hubiesen abierto la boca, el gobierno militar no hubiese subsistido”; y yo creo que sigue tan vigente eso. Los medios trabajan de acuerdo a los intereses del que les paga, muy pocos tipos independientes pueden mantener una línea. Es así. Vos agarrás CNN y responde a un interés, entonces no podés enfrentarte a esas megaempresas que manejan la información de todos. (Héctor “Pipo” Píscopo, ex combatiente de CECIM - La Plata, octubre 2006)

MALVINAS, COMUNICADOS OFICIALES Y MEDIOS MASIVOS: LA VIOLENCIA DE UNA SOLA VOZ

En aquel escenario marcado por la censura, la información acerca del desarrollo de la guerra quedó casi exclusivamente en manos de la Junta Militar, y posteriormente del Estado Mayor Conjunto,¹⁴ a través de la emisión de “comunicados”. Los principales medios de comunicación argentinos hacían eco de esa fuente informativa única, volviéndose funcionales al discurso hegemónico, reproduciéndolo en diarios, revistas, programas de radio y noticieros televisivos, desde una mirada “triumfalista” que ocultaba lo que realmente estaba sucediendo.

Además de las propagandas oficiales que insistían con la consigna “vamos ganando”, los comunicados exaltaban ese falso optimismo: “la ciudadanía puede confiar que tanto en la faz militar, como en la diplomática, la situación sigue siendo favorable para nuestro país”¹⁵.

Aún avanzada la guerra, y ante evidentes derrotas, para la opinión pública las Fuerzas Armadas mantenían “intacto su sistema defensivo y su capacidad combativa integral”¹⁶. Habían ordenado

¹³ Periodista italiana.

¹⁴ A partir del 1º de mayo y hasta la finalización de la guerra.

¹⁵ Comunicado N° 29 de la Junta Militar, 25 de abril de 1982.

¹⁶ Comunicado N° 4 del Estado Mayor Conjunto, 1º de mayo de 1982.

a las emisoras televisivas que transmitieran imágenes que no dieran “pánico” ni atentaran “contra la Unidad Nacional”.

De esta manera, *silenciadas* las diversas fuentes informativas, en Argentina sólo quedaban los comunicados oficiales, los corresponsales cómplices y sus ecos en los medios.

a. “La Junta Militar comunica...”

Los comunicados oficiales se constituyeron como *el único relato posible acerca de la guerra*. Construyeron el conflicto desde informaciones militares redactadas en un lenguaje técnico, hechos puntuales, cifras, cronologías, idas y venidas diplomáticas y declaraciones de fuentes *permitidas*.

Mediante un comunicado de la Junta Militar se anunció al país la recuperación del ejercicio de la soberanía en todo el territorio de las islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur. Las incipientes noticias se refirieron a la presencia de heridos y al primer argentino fallecido en la guerra, el teniente de navío de la Infantería de Marina Pedro Giachino, “que avanzaba heroicamente a la cabeza de sus hombres”¹⁷. Esta forma de anunciar las muertes se repitió durante la guerra, así como se silenciaron otras menos “importantes”, como la del cabo primero Huanca y del soldado conscripto clase 1962 Mario Almonacid, acaecidas casi al mismo tiempo que la de Giachino, pero que no fueron anunciadas ni recuperadas a lo largo de toda la posguerra inmediata y aún hoy.

Las fuentes de información que aparecían en los comunicados y las noticias transmitidas por los medios masivos se reiteraron a lo largo del conflicto. Fueron *voces autorizadas* las de la dictadura y los países que la apoyaron, las del “enemigo y sus aliados”, las de los organismos internacionales y la Iglesia Católica. De esta manera, relataban la guerra una y otra vez, a partir de breves testimonios de dictadores y funcionarios que se encontraban sanos y salvos en el continente.

Las de la dictadura: “la Junta Militar”, “el presidente Galtieri”, “el canciller argentino Nicanor Costa Méndez”, “el General Mario Benjamín Menéndez”, “el ministro del Interior General

¹⁷ Información del 2 de abril de 1982.

Alfredo Saint Jean”, “la Cancillería argentina”. Se profundizaba *la imprecisión*: “una fuente gubernamental argentina reveló que...”, “noticias provenientes de...”, “los expertos estiman que...”, “informó una fuente autorizada...”, eran encabezados usuales utilizados durante la guerra.

Hubo numerosas declaraciones de apoyo a “los derechos soberanos de la Argentina” por parte de países latinoamericanos: principalmente Venezuela, Ecuador, Panamá, Nicaragua, Perú y Bolivia (este último ofreciendo también “apoyo armado y logístico”). También declararon oficialmente el apoyo a *los militares y su accionar*, los gobiernos cubano y soviético. Sin embargo, no tenían lugar declaraciones de países de la región que se manifestaran contrarios a la intervención argentina en las islas. Mientras tanto, Chile no daba señales evidentes, y se declararía neutral a fines de abril. Detrás de aquel silencio se escondían la complicidad y el apoyo político hacia Gran Bretaña y Estados Unidos.

Los enemigos: “Gran Bretaña”, “la primer ministra Margaret Thatcher”, “el secretario de Defensa, John Nott”; y *sus aliados*:¹⁸ “el presidente de los Estados Unidos, Ronald Reagan”, “el Secretario de Estado Alexander Haig”, “el Departamento de Estado”. También realizaban enérgicas declaraciones “los ministros de relaciones exteriores de la Comunidad Económica Europea”, “el gobierno federal alemán”, “la OTAN” y embajadores y diplomáticos europeos.

Organismos internacionales: las Naciones Unidas emitían comunicados con continuidad, exigiendo la retirada inmediata de las fuerzas argentinas de las islas Malvinas. Los protagonizaban “el Secretario General, Pérez de Cuellar”, “el Presidente del Consejo Permanente, Francisco Bustillo del Campo”, entre otros.

¹⁸ A pesar de la ilusión de Galtieri de un posible acercamiento de Estados Unidos con Argentina a inicios de la guerra, ese país permaneció alineado con Gran Bretaña, su tradicional aliado durante el siglo xx. Lo que decían los hechos se explicitó el 30 de abril de 1982, cuando EE.UU., a través de una extensa declaración leída por el Secretario de Estado, anunció su “respaldo político y material” a Gran Bretaña.

La Iglesia Católica: el Papa Juan Pablo II instó en varias oportunidades a Gran Bretaña y Argentina a “emplear la razón y la sabiduría para evitar el enfrentamiento bélico”. Sin embargo, al interior de nuestro país, mayoritariamente se difundieron aquellas posturas eclesíásticas que *avalaban la guerra* o que *la justificaban* en alguno de sus aspectos. Por ejemplo, según el Arzobispo de Santa Fe, “el acontecimiento malvinense ha puesto de manifiesto que [en Argentina] la capacidad de unidad solidaria no se ha agotado”¹⁹. En cambio, el presidente de la Conferencia Episcopal Argentina anunciaba: “La paz debe basarse en la justicia y el honor. Una paz injusta no dura, sería una paz externa, aparente”²⁰.

b. Patria, soberanía y muerte

Ante la decisión de Gran Bretaña de atacar las aeronaves o la flota argentina, la Junta se consideró “en total libertad de acción para defender, de la manera que estime más conveniente, los supremos intereses de la Nación”²¹. Por lo tanto, la guerra se volvió prioridad en los asuntos de Estado:

por decreto 788 también impuso el Poder Ejecutivo Nacional la obligación de satisfacer las necesidades de las Fuerzas Armadas prioritariamente a todos los establecimientos que produzcan, distribuyan o comercien efectos.²²

Las acciones militares, en tanto “reivindicatorias de las armas de la patria”²³, eran justificadas en pos de la “soberanía” y el “compromiso histórico”²⁴, valores *superiores* que debían ser “defendidos”, trascendiendo incluso la vida misma. Ante esto,

¹⁹ Palabras pronunciadas por Monseñor Vicente Zaspé en la homilía dominical del 18 de abril de 1982.

²⁰ Palabras del Cardenal Juan Carlos Aramburu, en información del 24 de abril de 1982.

²¹ Comunicado N° 26 de la Junta Militar, sábado 24 de abril de 1982.

²² Información del miércoles 21 de abril de 1982.

²³ Comunicado N° 13 de la Junta Militar, 4 de abril de 1982.

²⁴ Comunicado N° 25, martes 20 de abril de 1982.

quien entregaba su vida “por la patria” se transformaba en un “héroe”. En un mensaje al país, Galtieri puntualizó:

ello nos costará muchas vidas y pérdidas materiales, pero que será mucho más alto el precio que paga y pagará la incalificable osadía del invasor, que ha cometido el imperdonable pecado político de confundir la prudencia con la debilidad.²⁵

Una cuestión notable es que en los sucesivos comunicados *pocas veces se mencionaron* “bajas”. ¿Era, acaso, una guerra sin muertos? El 28 de abril, la Junta Militar se vio obligada a informar acerca del fallecimiento de un suboficial argentino porque el gobierno británico la había anunciado antes.²⁶ Generalmente se mencionaba la cantidad, el rango y la unidad a la que pertenecían los soldados y algún otro dato acerca de las situaciones que habrían generado las “bajas”, *no así sus nombres*. Por ejemplo:

en circunstancias que cumplía un vuelo de reconocimiento se precipitó [...] un helicóptero UH-1H matrícula AE-419 de la Fuerza, falleciendo 3 oficiales, 2 suboficiales y 5 soldados.²⁷

En oposición, un ex combatiente relató:

Otra de las cosas que también tenemos que salir a explicar es el tema del patriotismo, porque muchas veces, si lo enfocamos del lado del patriotismo y nos ponemos del lado de los superpatriotas, también estamos justificando la violencia. Porque decimos que fuimos por la patria, es difícil explicar ese tema. Yo por lo general trato de utilizar la edad que teníamos. Que a esa edad, es muy difícil sentirse patriota y decir “lo hice por la patria”, ¿a los 19

²⁵ Mensaje de Leopoldo Fortunato Galtieri al país, 1º de mayo de 1982.

²⁶ Información del miércoles 28 de abril de 1982, referida al fallecimiento del suboficial 1º Félix Oscar Artuso, sucedido dos días antes.

²⁷ Información del Comando en Jefe del Ejército, 30 de abril de 1982.

años? Vamos a ser sinceros, lo único que se pretendía era vivir, no habían salido de una secundaria y tenían proyectos de vida, y la patria estaba muy lejos como para ir a defenderla.²⁸

c. La figura del “soldado”, construcción infame

Desde los comunicados y la prensa en general, se realizó una construcción de la figura del soldado que encubría la realidad de las trincheras, ocultando la falta de preparación, “el frío, el hambre y el miedo”, los estaqueamientos y las torturas, y la incertidumbre:

Los efectivos argentinos resisten el intenso cañoneo de las unidades navales británicas y el fuego de ametralladoras que le infringen desde el aire los atacantes, observando la más elevada moral y capacidad combativa...²⁹

Incluso ante la inminente derrota, el falso optimismo seguía invadiendo las informaciones:

nuestras fuerzas se replegaron de sus posiciones iniciales, y continúan combatiendo en zonas interiores, con un inquebrantable espíritu de combate, basado en la superioridad moral de quien defiende el territorio de la patria.³⁰

Hasta ese momento, los soldados aparecían en las noticias, por un lado, como *héroes que resistían* y, por el otro, como *un número muerto. Ni un solo testimonio de los combatientes se constituía en fuente informativa que narrara la guerra.*

d. La información correcta, en las voces “autorizadas”

Un rasgo de la “buena voluntad” de la Junta Militar fue el traslado, vía aérea, de pequeños grupos de residentes de las

²⁸ Alberto Tarsitano, ex combatiente integrante del CECIM - La Plata, septiembre de 2006.

²⁹ Comunicado N° 29 de la Junta Militar, 25 de abril de 1982.

³⁰ Comunicado N° 32 de la Junta Militar, 25 de abril de 1982.

islas Malvinas por ser ex gobernantes y diplomáticos³¹, como así también por cuestiones de salud y razones familiares³². Esta “faceta solidaria” de los militares, al parecer, también se manifestaba “a favor” de los soldados: difundían supuestas reuniones de generales en las cuales se “interiorizaron acerca de las diversas necesidades de las tropas argentinas de guarnición en las islas”³³.

El 2 de abril, fecha en la cual desembarcaron las tropas argentinas, los títulos de los periódicos reflejaban lo acontecido dándole al hecho distinta jerarquía. *Clarín* le dedicó al acontecimiento la tapa entera: “Tropas Argentinas desembarcaron en las Malvinas”. No sólo informando el desembarco de tropas, sino anunciando a continuación que el presidente de facto dirigiría un mensaje al país. Por su parte, el diario *La Nación* sólo le dedicaba la parte superior de su tapa, compartiéndola con otros titulares relacionados con el conflicto: “Desembarco argentino en el archipiélago de las Malvinas”, “Derivaciones Diplomáticas”. Aspectos diplomáticos, de opinión y especulaciones sobre lo que podría acontecer completaban la tapa.

Las únicas y escuetas líneas de información eran los comunicados que se emitían desde el gobierno de facto. Otras referencias hacia el posible conflicto estaban orientadas al largo reclamo que sobre las islas habían realizado los distintos gobiernos, y los sustentos históricos de los reclamos.

El interior de los matutinos contenía largas crónicas que daban cuenta de una historia de ocupación, de la vida monótona en Puerto Stanley, de cuestiones vinculadas con lo económico y el petróleo. Además, se continuaban alternando declaraciones de los mandatarios nacionales con sus intentos por encauzar el conflicto bajo la línea diplomática.

Como era de esperarse, en los sucesivos días las tapas de los diarios continuaron desarrollando el conflicto con la misma intensidad, pero haciendo hincapié en los aspectos económicos y diplomáticos, fundamentalmente en las negociaciones que se

³¹ Comunicados N° 10 y 11 de la Junta Militar.

³² Comunicado N° 20 de la Junta Militar.

³³ Información del jueves 15 de abril de 1982.

estaban llevando a cabo entre el gobierno nacional y el secretario de Estado de los Estados Unidos de Norteamérica, Alexander Haig.

El 23 de abril, los diarios daban cuenta de la arenga de Galtieri a sus tropas, del difícil cauce de las negociaciones diplomáticas y de la partida de la flota inglesa hacia las islas.

Si hasta este momento el espacio dedicado a la guerra en las tapas de los matutinos iba disminuyendo, todo cambió a partir del 2 de mayo, cuando se produjo el hundimiento del crucero General Belgrano. Luego de aquel episodio, se le otorgó relevancia a algunos hechos puntuales: la visita del Papa a Argentina, los ataques que le propinaba la Fuerza Aérea a la flota británica y la posterior capitulación de las tropas argentinas en las islas. Las crónicas estuvieron signadas por cronologías del conflicto y declaraciones de la Junta Militar.

Mientras tanto, las condiciones reales de los soldados argentinos en Malvinas no aparecían. Y la dictadura se encargaba personalmente de que así fuera.

En el Comunicado N° 22, la Junta Militar afirmaba:

que en conocimiento de distintas versiones circulantes con respecto al tenor de las negociaciones que se llevan a cabo con Gran Bretaña, comunica a la opinión pública que las únicas informaciones valederas y responsables son las emitidas en forma oficial.³⁴

Más adelante, volvería a encargarse de desmentir noticias de otras fuentes:

las noticias difundidas por agencias extranjeras acerca de un desembarco en Malvinas son absolutamente falsas. Esta acción de propaganda forma parte de una campaña desatada por Gran Bretaña con el fin de confundir a la opinión pública internacional.³⁵

³⁴ Comunicado N° 22, jueves 15 de abril de 1982.

³⁵ Comunicado N° 34, martes 27 de abril.

Días más tarde, y continuando con su política de cuestionar y condenar versiones de otros medios, la Junta se refería a la continuidad de la supuesta campaña británica y comunicaba:

en los actuales momentos el Reino Unido se halla ejecutando una fuerte agresión de tipo psicológico, destinada a minar la resistencia de todos los argentinos. Esto es realizado mediante abundante información intencionada y deformada convenientemente para esos fines; en consecuencia se exhorta a la ciudadanía a mantenerse prevenida contra este accionar de Inglaterra. A efectos de que la población se mantenga correctamente informada, las noticias serán difundidas diariamente por un vocero autorizado, o por medio de comunicados de la Junta Militar, cuando la circunstancia así lo requiera. La información, tanto en volumen como contenido, se ajustará a la real disponibilidad de noticias, evaluadas, con toda la seriedad del caso, a fin de evitar inexactitudes y la creación de falsas expectativas. Además, debe existir la certeza de que en los casos que no se propale información, ello no debe producir alarma sino que muy por el contrario, sólo evidenciaría la carencia de noticias importantes a dar. En otras palabras, esa actitud sólo evidencia la seriedad y responsabilidad con que se maneja la información y su difusión.³⁶

De esta manera, y bajo la bandera de la “información correcta”, uno de los más grandes represores y agresores psicológicos de la historia argentina se jactaba de su seriedad y responsabilidad a la hora de informar, acusando a Gran Bretaña de las mismas acciones que venía desarrollando desde 1976. Así, *la espiral de la censura* se cerraba aún más.³⁷

³⁶ Comunicado N° 36, 28 de abril de 1982.

³⁷ Pero no se imponía solamente sobre la prensa argentina. El viernes 16 de abril, tres periodistas británicos fueron detenidos “en circunstancias en que merodeaban por la Base Aeronaval de Río Grande (Tierra del Fuego) tomando fotografías” (Información del viernes 16 de abril). Dos días después quedaron en libertad por disposición del juez federal Sáenz Almagro.

Han tratado de ocultar las voces de sus protagonistas silenciosos (los soldados conscriptos, las familias, el personal de cuadros inferiores, los miembros de las Fuerzas Armadas críticos con el propio accionar y el de sus jefes institucionales). Ocultar las voces de los protagonistas, al principio amparados en las consignas tardías e inútiles de los intereses supremos de la defensa nacional. A esta época podemos llamarla de la Pretensión de Silencio o directamente de Censura y Amenazas.³⁸

e. Una guerra sin sujetos

De este modo, la versión “oficial” de la guerra, apoyada en las mencionadas fuentes informativas, narraba el conflicto a partir de una sucesión de episodios difusos, datos, cifras, cronologías. Se construía, por una parte, desde los avances de reiteradas reuniones diplomáticas –con posturas a favor y en contra de la guerra, que debatían posibles soluciones al conflicto– que no daban sus frutos; y, por la otra, a partir de las informaciones militares que detallaban los movimientos de las tropas y precisaban los rasgos de los armamentos y elementos tecnológicos utilizados.

¿Qué pasaba, mientras tanto, con todos aquellos que protagonizaban la guerra y cuyas voces no tenían lugar en los medios masivos ni en los ecos de la opinión pública?

El fuerte aparato represivo de la dictadura controlaba los movimientos, los espacios, los cuerpos y, por sobre todo, *la palabra*. Sin embargo, también se jugaban en este escenario múltiples intereses políticos y fundamentalmente económicos, logrando la cooptación de los medios masivos por parte de grandes grupos económicos nacionales e internacionales, y de un proyecto neoliberal cuyo brazo visible y armado eran los militares.

³⁸ Carlos Giordano, ex combatiente integrante del CECIM - La Plata. Discurso en la Jornada Histórica en el Ministerio de Defensa, 18 de mayo de 2006.

De esta manera, se construyó una “guerra sin sujetos”, plagada de técnica, movimientos de tropas, buques, portaaviones, ataques aéreos, algunas pocas muertes difusas y numerosas negociaciones diplomáticas. No tenían presencia alguna los testimonios de los soldados, de sus familias, de instituciones y grupos sociales, incluso de los kelpers. Así, “íbamos ganando”.

Malvinas era informada y difundida como un videojuego bélico, como si no hubiese hombres en las trincheras. Imágenes lejanas, difusas, con luces y estruendos en el horizonte, relatadas por periodistas funcionales a la dictadura o acompañadas por citas de los voceros de quienes, lejos del campo de batalla, tomaban las decisiones.

f. “Hambre, frío y miedo” desde el relato único

La *voz de los soldados* aparece escasamente cerca de la finalización del conflicto, y posteriormente a la misma, en breves declaraciones radiales o audiovisuales, “levantadas” luego por los medios gráficos. El soldado combatiente era descrito, en ese momento, simplemente como el “chico de la guerra” que había vivido “hambre, frío y miedo”.

Esta mirada del “soldado”, generada y amplificadas por los medios masivos luego del conflicto bélico, se imprimió con fuerza en el imaginario social, volviéndose hegemónica e impidiendo visualizar otras aristas de la guerra, la posguerra y las problemáticas de los ex combatientes. El cineasta Fernando Cola manifestó:

Hay un gran desconocimiento del tema de la Posguerra, más que nada, no tanto de la Guerra, porque de la Guerra incluso las imágenes se repiten en los noticieros, son siempre las mismas, todos los 2 de abril vemos las mismas quince, veinte imágenes. Y las mismas palabras: hambre, frío y miedo.³⁹

³⁹ 7ª Jornada de Narración Oral, abril de 2006.

PODER DECIR... NO SILENCIAR... HABLAR. LAS VOCES QUE TAMBIÉN HACEN LA HISTORIA

En el marco de las formas *interactiva y crítica* de producción de conocimiento, interpretamos que *la comunicación oral y su forma narrativa* juegan un rol definitorio en el *poder nombrar, poder decir, no silenciar*. En este tipo de investigación/acción participativa, *lo adicto* (lo no-dicho) no tiene lugar, aunque siempre quedan cosas “no dichas”, o cosas aún por decir.

Recuperamos este primer conjunto de interrogantes: ¿cuál es la historia que escuchamos sobre la Guerra de Malvinas y la posguerra?, ¿es Malvinas sólo un nombre vacío de contenido que se nombra reiteradamente sin profundizar en la temática?, ¿se conocen los hechos reales narrados por los protagonistas o sus familiares?, ¿hay coincidencia entre la historia oficial y los relatos de los ex combatientes y/o de sus familiares?

Y, como esbozos de respuestas posibles, a partir de aquí se han enhebrado fragmentos de testimonios y diálogos con las reflexiones producidas en el marco de la presente investigación.

En ocasión de las Primeras Jornadas de Narración Oral, escuchamos en abril de 2003:

yo hablo todo el tiempo de Malvinas, todas las veces que puedo, digamos... uno, por la responsabilidad que todos nosotros tenemos, de que tenemos que hablar de Malvinas porque... si nos salvamos hubo otros que no y eso nos pone ... frente a la historia y nos hace responsables de esa voz... que no puede surgir; y la otra cuestión, para ser muy honesto, es para... no morirme... es decir... yo creo como muchos psiquiatras o psicólogos nos han dicho, que nosotros nos salvamos porque hablamos, porque narramos... porque nos juntamos con los compañeros... y seguimos hablando [...] Las historias de cada uno de nosotros... todos los días surgen, todos los lunes, los martes, los miércoles, los jueves, los viernes, los sábados de los 365 días del año... y todo aquel que no pudo hablar o que no puede hablar... estamos seguros que... realmente tenemos que ayudarlo mucho, porque

la única oportunidad que tenemos realmente de... de ser... de estar vivos, es decir integralmente, con nuestra identidad... es narrar lo que nos pasó. (Carlos Giordano)

El “tomar la palabra” y dialogar implica un comienzo del empoderamiento que brinda el sentirse “parte de” y el hecho de ser todos sujetos de la acción o sujetos sociales con un carácter de igualdad de condiciones en un marco de respeto a la diversidad, donde emergen subjetividades, identidades, ideologías, valores, sensibilidades. La “palabra hablada” es un patrimonio simbólico que identifica y aglutina, que genera procesos cognitivos, liberación de creatividad, revitalización de afectos, gestión de valores:

es más que interesante esto de que... de boca de los que tuvimos participación efectiva en las Islas... se conozca un poco la historia, porque también como se dijo... es un tema que aún hoy sigue siendo tabú... para todos ¿no? (Hugo Robert, ex combatiente, ingeniero, integrante del CECIM - La Plata)

En contraposición a los bienes de mercado, la palabra hablada organizada como relato de los hechos sociales es el capital simbólico intangible y conflictivo que empodera al sujeto social, posibilitando la génesis de opinión pública y la expresión del pensamiento, como así también la transformación de las situaciones reales en que está inmerso. A su regreso de la guerra, los ex combatientes no pudieron “usar la palabra” públicamente, a partir del silenciamiento impuesto por la dictadura. Se instaló así un proceso lesivo a los derechos humanos –uno más dentro de los que ya venía cometiendo la dictadura– que posteriormente pudo ser nombrado como “desmalvinización”. Resultó significativo conocer y reconocer –a partir de las fuentes orales aquí presentadas– las *desigualdades existentes* en el acceso a la utilización de la palabra, a la escucha lograda y su estrecha vinculación con las estructuras de poder.

Cuando terminó la Guerra, rápidamente, el Poder Político de esta sociedad decidió que efectivamente sobre Malvinas se dejara de hablar, porque Malvinas significaba la unidad latinoamericana, el antiimperialismo, jóvenes opinando. Decían: si fueron a la guerra, cómo no van a poder votar. Claro, el país no podía votar, etc., etc., etc... Hubo que “desmalvinizar”, es decir, sacar el tema Malvinas de la sociedad, porque Malvinas no significaba 11.718 kilómetros cuadrados de roca y turba, sino una conciencia diferente, hubo que sacar el tema Malvinas de la sociedad.

S– ¿Fue una decisión política?

C– Yo creo que sí, fue una decisión política, fue una decisión política que los ex combatientes no hablaran.

S– Pero aceptada por todos nosotros como sociedad...

C– Sí, yo creo que en realidad la sociedad argentina, el seno de la sociedad argentina tuvo problemas más importantes que recordar Malvinas, tuvo problemas de poder calmar el hambre del estómago, el hambre de libertad, el hambre de democracia, entonces el tema Malvinas en el llano de la sociedad no fue lo cotidiano, sin embargo, cada vez que los ex combatientes salimos a hablar, el seno de la sociedad, la gente, está. Yo no creo que haya una culpa social generalizada. Me parece que sigue siendo la posibilidad de excusa de una dirección política, sí consciente de la “desmalvinización”. No creo que la sociedad lo viva así, yo creo... la sociedad cada vez que se habla sobre Malvinas le embarga la misma emoción, la misma conciencia, pero no me parece esto en la dirección política de esta sociedad.⁴⁰

Ampliando la mirada acerca de la “desmalvinización”, otros ex combatientes dialogaron sobre su propia experiencia:

⁴⁰ Carlos Giordano, entrevistado por Susana Lino, Cátedra Libre de Narración Oral, mayo de 2004.

Pipo:...a nosotros no nos quería ni el ejército ni nos querían los civiles, ¿me entendés?, y eso te generaba problemas...

Claudia: ¿Por qué decís “no nos querían los civiles”?

Pipo: Porque nosotros les representábamos una extensión del Proceso, nosotros pertenecíamos al Proceso para ellos, para los civiles...

Claudia: ¿Ustedes esto lo pudieron constatar?

Alberto: Si, fue la respuesta que nos dio el primer gobierno democrático. Alfonsín borró todo, Alfonsín borró el 2 de abril, Alfonsín borró Malvinas y por consiguiente nos borró a nosotros. Jamás nos atendió.

Pipo: Porque era un hecho provocado por militares...

Claudia: Pero ustedes eran militares por obligación...

Alberto: Nosotros éramos simples ciudadanos cumpliendo con una ley del Estado

Pipo: Nosotros estamos como último hecho de la dictadura, lo que estamos logrando que este gobierno acepte es que somos las últimas víctimas de la dictadura...

Pipo: Pero en otros lados, siempre te miraban raro. Después, creo que caímos en un olvido total, te convenía por ahí decir que no eras ex combatiente, porque por ahí...

Alberto: Entre el '85 y el '95 era mejor obviar esa parte. Es más, creo que nosotros hasta casi lo habíamos asumido que tenía que ser así. Recién cuando pasaron más de 10 años, por lo menos en mí, que me empecé a preguntar el tema del olvido, a resistir. Pero yo creo que hicieron un buen trabajo entre el 84-85-noventa y pico que nos hicieron sentir que estaba bien que estábamos olvidados, era lo que yo sentía durante esos años...

Claudia: ¿Por qué vos sentías que estaba bien esto?

Alberto: Porque me sentía culpable, no había madurado lo de la culpa, lo de la impotencia, esa cosa que hacemos con todo eso que no hicimos allá...

Claudia: ¿Culpable de la derrota?

Alberto: Obviamente. Vos, de una guerra, cuando volvéis te cuestionás todo lo que no hiciste, cuando terminaste esa inmensa lista de cosas que vos pensaste que tenías

que hacer y no las hiciste empezás a cuestionarte lo que hiciste y en todo eso entra a jugar “por qué yo volví y Alejandro no volvió, por qué mi hijo volvió y Pedro no volvió”, y en eso se te van un montón de años. En digerir todo eso. Siempre que volvés de una cosa así empezás a hacer esa autocrítica que uno ni siquiera era consciente de que la hacía, pero sí éramos conscientes de que la culpa era muy grande, era muy grande...

Claudia: ¿A vos te pasa algo parecido, Pipo?

Pipo: Sí, sí, tal cual. Eso lo hemos hablado en muchas oportunidades y nos costó sacarnos esa culpa de encima, pero eso lo habremos hecho hace, qué se yo... tres o cuatro años atrás.⁴¹

Recuperamos en este punto otro conjunto de interrogantes planteados que refieren la reflexión hacia el conjunto de la sociedad, frente a ese silenciamiento impuesto por el poder político: ¿quiénes narran actualmente una guerra que duró 74 días, además de los testimonios de sus ex combatientes?, ¿quiénes dan cuenta de una posguerra que lleva casi 25 años silenciada?, ¿quiénes tienen la palabra en este tema?

Consultada al respecto, la historiadora Liliana Barela⁴² se refería así a *la culpa, la memoria y el olvido*, y a la posibilidad de toda la sociedad de *hablar* de Malvinas:

La culpa de Malvinas solamente se repara cuando en los grupos la gente con valentía dice: “yo puse la bandera, yo fui a la plaza”. Hablar de esa responsabilidad social... En el video *Los caminos de la Memoria y los atajos del olvido*⁴³ cuando termina la película aparece una re-

⁴¹ Alberto Tarsitano y Héctor “Pipo” Píscopo, ex combatientes integrantes del CECIM - La Plata, entrevistados por Claudia Guidone, Cátedra Libre de Narración Oral, octubre de 2006.

⁴² Directora del Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, octubre de 2006.

⁴³ Alude a una producción de video del Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, exhibida en las Primeras Jornadas de Narración Oral en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, abril de 2003, que muestra las dos plazas: la Plaza de Mayo del 30 de marzo y la del 2 de abril de 1982. La

flexión sobre la memoria y el olvido: que los caminos de la memoria son tortuosos, son difíciles, son oscuros, te generan culpa, te generan miedo. En cambio el atajo del olvido es el camino más seguro para llegar a ninguna parte obviamente, porque... es escaparse... es difícil hacerse cargo de la contradicción. Porque hay contradicciones... Yo creo que hay que hacer mucha docencia. Que no podés generalizar porque... la generalización es peligrosa...

Alberto Tarsitano⁴⁴ decía respecto al olvido:

Yo tengo, no sé si llamarlo una teoría, yo lo interpreto, después de 24 años, de esta forma: fueron tan traumáticos los hechos que nosotros vivimos, que los guardamos como pudimos. A veces no coinciden los relatos de los protagonistas de un mismo hecho. Fue tan duro, que guardamos muy poquito, porque el resto no nos entraba.

En relación con la construcción de *memoria*, Rodolfo Carrizo⁴⁵ expresaba:

La memoria no es una extracción teórica. La memoria es una construcción, y es una construcción de ida y vuelta entre los seres vivos y los seres que experimentaron en alguna medida lo que fue el pasado. Yo podría hablar de Malvinas y construir un discurso político de decir: Malvinas fue el invento de una dictadura. Y podría decir que Malvinas es una causa nacional popular antiimperialista. Y podría decir que Malvinas fue la derrota de los soldados de Malvinas. Y podría decir que Malvinas es riquezas económicas, es un vínculo interoceánico, es posición estratégica [...] y podría hablar del agua, y podría

primera, con un pueblo que repudia a la dictadura de Galtieri. La segunda, con un pueblo que llena la Plaza de Mayo y apoya a Galtieri y su decisión de “dar batalla”.

⁴⁴ Alberto Tarsitano, ex combatiente integrante del CECIM - La Plata.

⁴⁵ Rodolfo Carrizo, ex combatiente integrante del CECIM - La Plata. Profesor adjunto de la Cátedra Libre Malvinas, Comunicación y Nación, noviembre de 2006.

hablar muchísimo de esto. Pero en realidad, no quiero hablar de esto [...] Y todo esto tiene Malvinas. Pero en el medio tiene las historias humanas, las historias que nos han permitido construir lo que nosotros creemos, la memoria.

a. Las voces de la sociedad

No obstante lo difícil o doloroso que puede resultar el abordaje de la Guerra de Malvinas y la posguerra desde el ámbito popular, hay respuestas colectivas que esbozan una posible superación del olvido y “toman la palabra” en este tema para también “poder decir... poder nombrar... no silenciar”.

Retomando el tema de lo adicto y del poder decir, es sabido que la *narrativa oral* es una modalidad discursiva que está presente en las sociedades desde los orígenes de la humanidad. Aquello de relatar historias alrededor del fuego como primeras formas de comunicación social ha posibilitado a través de los tiempos la donación de *la palabra hablada como mediación de la construcción histórica* y la transformación de la cultura, dando origen a relatos basados en *experiencias* de vida. Experiencias de vida que a su vez, y de la mano del avance tecnológico e informático, se han entramado en diversos lenguajes –orales, literarios, audiovisuales– y entre generaciones, lo cual posibilita una dialéctica a través de la narratividad que le permite al hombre comprenderse como coautor de la historia propia de su temporalidad.

Una disciplina en construcción en el campo académico tal como es la Historia Reciente desarrolla conocimiento en base a fuentes escritas y orales, puestas en tensión y/o confrontación. Han pasado ya treinta años desde la Guerra de Malvinas, tiempo que parece ser suficiente para cumplir el requisito de la distancia temporal, y para ser considerado tema de estudio, tomando como fuentes las narraciones orales de quienes han protagonizado la guerra y la posguerra, considerando aquí en la categoría “protagonistas” tanto a los ex combatientes como así también a sus familiares, amigos, miembros de la comunidad en su rol de *ciudadanos participantes*, ya que *todos hemos sido protagonistas de este capítulo de la historia de nuestro país*.

Esa construcción de conocimiento de la historia reciente posibilita, desde una visión reflexivo-crítica y prospectiva, implementar la enseñanza de Malvinas en los ámbitos educativos formales, tal como se ha llevado a cabo en experiencias de educación no formal, en las que han sonado distintas voces de la sociedad.

Las técnicas de construcción del archivo sonoro en las escuelas y la metodología de trabajo en talleres de reflexión e historia oral, como así también los lenguajes artísticos, pueden ser estrategias de enseñanza compartidas con quienes vivenciaron la guerra, en su carácter de *ex soldados bajo bandera*.

b. Las voces de los soldados ex combatientes también construyen la historia

Después de veinte años –en oposición a aquella construcción de la realidad organizada y dominada por los medios, tal como ha sido expresada en párrafos anteriores–, tuvimos la posibilidad de comenzar a *escuchar* en el sistema educativo y en la sociedad aquellas *narraciones testimoniales* de ex combatientes –soldados que estuvieron bajo bandera con motivo de su conscripción obligatoria– acerca de la guerra vivida, o, por mejor decir, acerca de “las guerras vividas” por ellos, jóvenes, hijos, hermanos, amigos.

Relatos de experiencias directas desde distintas posiciones en el campo de batalla y desde diversas historias de vida, que se fueron construyendo lentamente desde el momento de su regreso y desde el agrupamiento en la institución que los nuclea. Relatos orales que, aunque sonaron entrecortados por la intensidad de las emociones y los recuerdos, nos entregaron *partes de la historia*.

El llamado a incorporarse a las filas militares

Hugo Robert, abril de 2003:

Así empezó todo... Con un sorteo... Me tocó Ejército, hice la instrucción con el Regimiento 7 y... la instrucción militar era la instrucción donde a uno le daban una es-

pecie de manejo de armas y ese tipo de cosas y... bueno, por ahí mis compañeros se pueden explayar más pero era una instrucción muy básica. Fueron 45 días, al regreso de esos 45 días... yo logré instalarme en una oficina. Esa es la verdad, una oficina que funcionaba en 9 y 53, que era el Círculo de Suboficiales del Ejército, donde desarrollé durante todo mi servicio militar tareas de oficina, llevaba los libros contables. El 2 de abril del '82, viernes, yo llego a la oficina, ya sabía... que Argentina había recuperado las islas. Ni yo ni el suboficial que estaba a cargo de esa dependencia... yo no lo podía creer ¿no?... que en algún momento yo tuviese que empuñar las armas... Pero la cuestión era que era soldado del Regimiento 7. No habíamos tenido más que esos 45 días de práctica, yo creo que había disparado... una... una vez allá en la instrucción de Monte. Era medio descabellado pensar que... a los diez días iba a estar en las islas, pero bueno, fue así... éramos tres soldados ahí, en esa oficina y... bueno, la cuestión es que el 4, domingo 4 de abril yo tenía, en esa época tenía un reparto de diarios. Me había acostado tarde, después de repartir diarios y el domingo a las diez de la mañana me despiertan. Me había acostado... ¡qué sé yo, a las 8! Me despiertan y me acuerdo esa imagen, esos flashes, yo siempre digo que la guerra son flashes. Y el flash fue mi tía –yo vivía en la casa de mis tíos– mi tía llorando y mi hermano despertándome, no necesité que me dijeran... nada [...] Recuerdo cuando salí a la calle, que es una cuestión muy... muy fuerte. Había un camión del ejército y un patrullero. Sí, sí, increíble ¿no? Porque supuestamente teníamos que ir, teníamos que empuñar las armas para ir a defender la soberanía y me subieron al patrullero [...] Estuvimos unos días en el regimiento. Me enseñaron nuevamente, porque yo nunca había empuñado armas antes y después de Malvinas tampoco, no... no me gustan. Así que me tuvieron que enseñar de nuevo porque la verdad es que yo hacía un año que no tocaba un fusil, por lo tanto no me acordaba ni cómo se armaba, ni cómo se desar-

maba, ni cómo se cargaba, no me acordaba nada. Bueno, una práctica rápida me dieron, de... F.A.L., y la cuestión es que... nos llevaron a Río Gallegos a los pocos días sin saber... yo nunca tuve conocimiento que íbamos a Malvinas hasta que... estando en Río Gallegos... nos subieron a un avión y nos llevaron [...] Era medio ilógico pensar que íbamos a ir. El Regimiento 7, un regimiento que los más grandes se acordarán que es donde ahora es la Plaza Islas Malvinas⁴⁶, ahí funcionaba el Regimiento 7, o sea que en cuatro manzanas convivían 700 soldados, con suboficiales y... oficiales, y... ¿qué práctica puede tener un regimiento que está durante el 90% del tiempo en cuatro manzanas de cemento, no? Más que salto de rana, “carrera mar” y algunas veces “maniobras”. Pero en realidad me parece que no tenía gran experiencia el Regimiento 7, ¿no?... Pero bueno, esas decisiones de... los trasnochados Generales del Proceso... El jefe de la Décima Brigada donde estaba el Regimiento 7 ofreció la Décima Brigada... no sólo ofreció sino exigió que la Décima Brigada tenía que ir a Malvinas. El regimiento más importante era el Regimiento 7, por lo tanto el Regimiento 7 fue completo. Es decir, no teníamos... nunca habíamos estado en el sur... las condiciones climáticas son muy duras en Malvinas...

Néstor Sáenz, abril de 2003:

Hice la colimba⁴⁷, como la llamábamos así vulgarmente, casado ya y recibido de Ingeniero Mecánico, con una prórroga universitaria de seis años más o menos... pero

⁴⁶ La Plaza Islas Malvinas de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, fue creada con posterioridad a la guerra, como espacio público de recreación. Conserva una parte de la estructura del antiguo Regimiento 7 de Infantería que funcionaba en ese predio, recuperado como Centro Cultural Malvinas, con salas de exposición y microcine dependiente de la Municipalidad de La Plata. En esta plaza se erige el monumento a los caídos en Malvinas, donde cada año se rinde homenaje a su memoria.

⁴⁷ El término “colimba” significaba, en el ámbito militar, el que “corre-limpia-barre”, apocopando las tres palabras.

como soldado, ¿eh? No hice el curso de aspirante a Oficial de Reserva que... era la posibilidad que había para los profesionales universitarios, de hacerlo como oficiales del servicio militar... por el hecho de estar casado, que era un impedimento, ¿no? Pero tenía la ventaja de hacerlo en la zona de La Plata y seis meses solamente [...] Mi servicio militar también fue bastante atípico y regular. Yo tuve... también el período básico de instrucción en el Monte en la Estancia Los Cerrillos... Ahí estuve con la compañía B del Regimiento 7 porque yo estaba en el Distrito Militar en ese momento, había entrado en el Distrito Militar e hice el período básico 40-45 días, algo así y... luego quedé en el Distrito Militar La Plata... haciendo tareas... de gasista, ¿no?, que... que era... aparte de ser profesional, lo que yo sabía hacer. Pero después, a un grupo del Distrito Militar nos dieron el pase [...] querían hacer un intercambio entre subunidad o unidades, no sé cómo decían. Bueno, la cuestión es que caí en el Regimiento 7 [...] Y no entré directamente a una compañía de Infantería sino que quedé... como un mes y pico ahí, sin incorporar. Cosa rara, ¿no? [...] y... bueno, faltando un mes y medio para mi baja me incorporan en una compañía de Infantería, la compañía C [...] hice una instrucción más que fue... en el Parque Pereyra Iraola... en el CIFIM, que era... un Centro de Instrucción de... Infantería de Marina, ¿no? Que creo que me vino bien, pero... yo tampoco estaba muy preparado. Después al poco tiempo ya me dieron la baja porque salí en la primera baja, la baja de los casados, en septiembre. Había entrado yo... en marzo, el 24 de marzo, miren qué fecha... en el '81 estoy hablando. Salí en setiembre del '81 de baja y... conseguí trabajo en Entel, de ingeniero, fui a hacer un curso de especialización y... se imaginan el 2 de abril del '82 yo estaba en otra cosa totalmente, en otra vida, ¿no? En la vida civil totalmente... trabajando de profesional en una empresa del Estado. Bien... el 2 de abril les digo viví la euforia que también vivió la mayor parte... del pueblo argentino de haber recuperado las islas Mal-

vinas; pero ni por las tapas me imaginaba ahí en las islas yo, personalmente, y de soldado de Infantería. Bueno, la cuestión que... a los pocos días también me llega... a mí la Cédula de Convocatoria. También vienen policías a la madrugada a mi casa, al departamento que alquilaba, yo estaba con mi señora, durmiendo tranquilo y me vienen a golpear la puerta a la madrugada, me traen la Cédula de Convocatoria porque yo ya era un civil hacía varios meses, hacía rato [...] Me presenté al otro día a primera hora. No tuve ni tiempo de avisar en el trabajo, nada, se tuvo que encargar de todo eso mi familia, ¿no? Y ya quedé ahí como acuartelado... en el Regimiento 7... me dieron ropa, de vuelta porque yo no tenía nada, me dieron equipamiento, armamento, todo... estaba bastante olvidado, a mí nunca me gustaron las armas ni me gustan actualmente y... bueno, apenas conocía un poquito el fusil y apenas lo sabía desarmar, armar, limpiar un poco. Tenía muy poca práctica de tiro, y ahí en el Regimiento tuve que recordar un poquito y aprender un poquito más... practiqué con el fusil todo, a desarmarlo, armarlo, limpiarlo y... a los... pocos días... nos llevaron.

Alberto Tarsitano, abril de 2003:

Yo hice todo el servicio militar en la tropa, y no me perdí ningún ejercicio, estuve en todos [...] Ese año fue bastante especial... en cuanto a este tema de la preparación militar porque fue diferente a los demás años. Yo me pude enterar de esto en el Regimiento. Lo que pasa es que nunca nos pensábamos que era motivado por esta incursión posterior a Malvinas, ¿no? Esta locura que fue... ir a Malvinas. El 30 de marzo yo lo recuerdo muy bien y el 2 de abril también. El 30 de marzo porque ese día regresaba de una licencia al Regimiento y llego y me encuentro que en la orden del día estaba de baja. Me habían otorgado la baja. Qué ocurre: el 30 de marzo no pude salir porque hubo acuartelamiento, no sé si lo recuerdan, la famosa concentración, ¿no?, en la plaza; es

decir que le tuve que regalar un día más de mi vida al... Ejército Argentino. Salí el 31 de marzo. Al otro día termina mi servicio, fue de operacional ese día. Me acuerdo que cuando salgo del Regimiento miré y digo "por un buen tiempo no voy a volver a pasar nunca más por acá" a pesar de que vivía bastante cerca de ahí. Y el 1º de abril disfruté mi primer día como civil, fue hermoso, hasta que el 2 de abril mi hermana, que me mimaba mucho todavía, me lleva el desayuno a la cama con el periódico y ahí me entero, de lo que había hecho Leopoldo, como yo lo llamaba.⁴⁸ Y bueno, lo primero que hice fue salir. Salí... fui hasta el centro y digo "a ver qué, qué es lo que está pasando". A mí no me invadió ningún sentimiento de euforia... Yo ya presentía, seguramente por la cercanía de... que me había ido... hacía 24 horas del Ejército, yo presentía que iba a volver, no sé... no sabía a qué iba a volver pero estaba casi convencido de que sí iba a volver. Es más, yo me fui de baja y no me habían dado la libreta, es decir que tenía que volver a buscarla, eso fue el 5 de abril. El 2 de abril me acuerdo... me encuentro con un compañero, con Marcelo de Pino, en el centro y los dos preocupados "¿qué, qué va a pasar, nos van a llamar?"... "No sé flaco -le digo- yo el lunes tengo que volver, te cuento cualquier cosa"... Ese 5 de abril vuelvo al Regimiento, por supuesto con esa lógica tan particular de los militares de la época, para hacer un trámite tan sencillo como era una libreta me tuvieron 4 horas y media, hasta que "te la doy, no te la doy, te la doy, no te la doy"... me la dieron pero me sugirieron que no me vaya de la ciudad [...] Días después, 0:30 de ese 9 de abril estaba el patrullero en mi casa con la citación. A las 12 del mediodía del 9 de abril me presento de nuevo en el Regimiento. Bueno, esos cuatro días que estuvimos en el Regimiento... fueron bastante... lindos y particulares, en el sentido del reencuentro con los que se habían ido de

⁴⁸ Alude a quien estaba al frente de la dictadura militar, bajo cuyo dominio se encontraba Argentina: general Leopoldo Fortunato Galtieri.

baja entre los cuales yo me incluyo, ¿no?... ese reencuentro fue muy emotivo, también con los que no se habían ido de baja, ¿no? porque, habíamos hecho una amistad entre casi todos los que estábamos en esa Compañía A del Regimiento 7.

La llegada a Malvinas Hugo Robert, abril de 2003:

llegamos a Malvinas entonces el 14, caminamos, yo me acuerdo la postal de Puerto Argentino, nosotros entrando de noche o de madrugada, pero era oscuro, y... parecía uno de esos pueblitos de la Segunda Guerra Mundial, con casas muy, muy inglesas [...] El aeropuerto del pueblo creo que queda a unos 14 kilómetros, que los hicimos caminando. Nos instalamos en unas posiciones... a la salida del pueblo, ya sería como enfilando a lo que serían nuestras posiciones definitivas, que iban a ser en las cercanías del Monte Longdon... Dormimos esa primera noche en Malvinas en un corral de ovejas. Y al día siguiente, emprendimos de nuevo la marcha hacia lo que serían... lo que nosotros pensamos que iban a ser nuestras posiciones. Estuvimos unos diez días [...] nosotros nos instalamos en estas primeras posiciones con un desconocimiento... total, ya estábamos aislados, no... nunca más a partir de ahí supimos nada de, salvo por algunos compañeros que escuchaban la radio, se escuchaba Radio Provincia desde Malvinas, pero nunca recibimos información de nada. Quiero decir, nosotros no sabíamos si los ingleses habían salido, si venían... No sabíamos, eran todos rumores... pero información nunca llegaba... de nuestros jefes militares. Por lo menos donde estábamos nosotros. Siempre hay una cosa que, que la decimos habitualmente... entre los compañeros del Centro, que cada persona vivió su guerra...vivió un pedacito de esa guerra. Yo hablo de lo que viví yo y puedo relatar a lo mejor lo que le pasó a mi compañero que tenía cerca... pero yo por ejemplo estuve durante todo el conflicto a 800 metros del Monte Longdon y no me atrevería a con-

tar lo que pasó en el Monte Longdon, porque... no, no estaba... pero uno dice: “pero estabas a 800 metros...”, pero... no estuve en el momento del combate, porque nos quedamos en las posiciones de retaguardia y fuimos espectadores privilegiados de... del combate, pero nada más nos instalamos en estas posiciones a la salida de... Puerto Argentino. Vuelvo a repetir, sin saber, ni siquiera sabíamos dónde estábamos situados... Digo, un desconocimiento absoluto siempre hubo de... la posición, yo me enteré dónde había estado, en qué lugar había estado cuando retorné al continente.

Néstor Sáenz, abril de 2003:

Yo no sabía qué íbamos a hacer, adónde íbamos, no teníamos mucha información. Mi estado de ánimo había cambiado mucho. Ya no tenía más la euforia... más que nada tenía angustia [...] Nos llevaron a un regimiento que había ahí en Río Gallegos a pasar la noche. Dormimos ahí en el piso, como pudimos... con parte del equipamiento que llevábamos... todos amontonados ahí en el piso de un salón, una compañía, no sé qué era, y ahí tuvimos oportunidad de ir al buffet también y... al otro día nos llevaron de vuelta al aeropuerto de Río Gallegos y nos embarcaron en un Hércules... y nos llevaron ya... Todavía en ese momento no sabíamos bien si nos iban a llevar a la isla o íbamos a quedar ahí... porque no tenía- mos información.

Alberto Tarsitano, abril de 2003:

El recuerdo muy triste que tengo fue la partida ese martes 13, porque estaba toda nuestra familia a la espera de la hora de la visita y... no, no se pudo efectivizar la visita, es decir que nos fuimos sin despedirnos con nuestros familiares. Eso fue muy... muy, muy bajoneante, ¿no? [...] Bueno, llegamos a Buenos Aires, al Palomar. Salimos... no estuve tanto tiempo en Ushuaia, en Río Gallegos... media hora y tomé el Hércules, yo al pueblo llegué de

día, yo llegué 7:30 de la mañana del 14 de abril al aeropuerto. Me acuerdo que nos tocó un día espantoso, como no podía ser de otra manera, lluvia y viento en contra, esa caminata de casi 10 kilómetros fue un parto, tuve que ir con el bolsón porta equipo, fue la verdad un parto.

Carlos Giordano, abril de 2003:

Yo estuve el 2 de abril en Malvinas, no estaba de baja, estaba en Infantería de Marina... gracias a que la única vez que salí sorteado en mi vida saqué el 991 y me tocó Infantería de Marina y ahí estuve el 2 de abril, también tuve ese recorrido inicial del aeropuerto al pueblo y el 2 de abril lo que vi fue terror en los ojos de los kelpers, y traté de entender por qué ese terror y en realidad creo que lo que ellos veían eran “militares argentinos que habían desaparecido 30.000 personas”... no nos veían a nosotros, los colimbas.

En plena guerra

Hugo Robert, abril de 2003:

hay un dato que no es menor... se hizo una prueba de tiro... todos cargamos... nuestros fusiles. Una prueba de tiro... con proyectiles de verdad, no de fogeo quiero decir, y... a tirar para probar el fusil, ¿no? Para probar... si funcionaba el fusil o si tenía un desperfecto, si se trababa. Bueno, yo tenía como compañero de trinchera a Rolando Pacholsuk... fue mi compañero de trinchera prácticamente durante todo el conflicto... bueno, cargamos las armas... era ensordecedor toda una compañía tirando, me acuerdo un detalle, que los pajaritos no se iban, estaban tan aturdidos, que los pocos pajaritos que estaban en la trinchera... no se iban, no estarían acostumbrados al ruido pero se quedaron. Y... bueno... dispara toda la compañía y mi compañero me dice: “no anda el fusil”... terminamos de tirar, y el fusil de él no funcionaba. Lo desarmamos todo... a ver qué era, y re-

sulta que... yo no tengo idea... había una cosa que es la aguja percutora. La aguja percutora tenía un defecto o estaba rota la punta, algo tenía, la cuestión es que el fusil no había forma de que funcione si no se cambiaba esa aguja percutora. Estamos hablando... ¿qué sería?, ¿el 20 de abril?, ¿25 de abril?... Damos el parte... haciendo... la escalera de mando digamos, a nuestro jefe de grupo; el jefe de grupo al jefe de sección; el jefe de sección al teniente primero, que era el que estaba encargado de toda la compañía C... esto es una anécdota pero que pinta un poco... la visión que a lo mejor yo tengo de Malvinas. Es una anécdota pero que me toca muy de cerca y creo que refleja... Es un reflejo de lo que yo... pienso, de lo que fue la conducción... táctica, estratégica y la logística de la Guerra de Malvinas. Rolando Pacholsuk muere en la noche o, mejor dicho, es herido la noche del 13 al 14 de junio por... un bombardeo. No es que muere digamos porque su fusil no andaba... pero no anduvo en toda la guerra. Nunca llegó la aguja percutora. Hicimos todos los reclamos que uno podía hacer, uno era soldado, ¿no?... pero la aguja percutora no llegó nunca. O sea que... Rolando durante toda la guerra estuvo con un fusil que no podía disparar. Rolando... era... de Mar del Plata. Es el único... es lindo, como detalle, porque es el único ex combatiente herido en combate y que está enterrado en territorio continental, porque él muere en el Almirante Irizar. Yo nunca le pude contar esto a... a la madre, porque... me resultó imposible... a veinte años... es importante y donde tengo oportunidad lo digo, porque pinta un poco, para no referirnos a todo lo que es logística, estrategia, táctica, conducción de una guerra.

Alberto Tarsitano, abril de 2003:

Me acuerdo, yo compartí... con un compañero, Alejandro Vargas... Un día estábamos... nos habíamos queda-

do solos en la avanzada⁴⁹ y después de hacer la guardia nos pusimos a leer las cartas que habíamos recibido. Y él me acuerdo que tenía una “amigovia” que era maestra jardinera y, dentro de la carta que ella le escribe le llenó la carta de dibujitos de los chicos, banderitas argentinas, “viva la patria” así escrito, ayudado por la maestra a escribir y eso me acuerdo que nos tocó mucho, porque nosotros en las cartas que escribíamos a nuestros seres queridos evidentemente no podíamos transmitir todo lo que pasaba y todo lo que nosotros sentíamos... por lo menos eso era lo que nosotros pensábamos que hacíamos, ¿no?, pero nos dio tanta bronca eso y... tomamos conciencia y dijimos “bueno, tenemos que contar un poco más”. Entonces elegimos al receptor de esa carta, yo... en mi caso fue mi cuñado, quien vivía en Mar del Plata... entonces yo sabía que mis padres, mi madre, porque mi padre ya había fallecido, no se iba a enterar, y él... eligió al socio del padre de él. Y me acuerdo fue una descarga muy, muy positiva para nosotros porque de ahí volcamos toda la bronca que sentíamos y contábamos que la guerra la estábamos perdiendo, no ganando, ¿no?... digo esto porque después lamentablemente Alejandro no volvió... yo volví, yo tuve la oportunidad de compartirlo con mi cuñado, él lamentablemente no. Pero lo recuerdo con cariño porque me trae la memoria... era un gran tipo este chico.

Néstor Sáenz, abril de 2003:

Me enteré hace dos semanas, ¡fijense, eh!, de que uno de mis compañeros había ido al Monte Longdon. Uno de los compañeros del grupo que había quedado en la avanzada de combate, que era una posición avanzada, había ido al Monte London y la pasó bastante mal. Volvió...

⁴⁹ Alberto había definido antes: “Avanzada significa estar en una posición de adelante, que tenía como objetivo detectar si había ya presencia del enemigo y, a su vez, obviamente de nuestro trabajo dependía la seguridad de nuestra compañía, que había quedado detrás”.

apenas... y también me enteré hace dos semanas que ese mismo compañero había sido estaqueado, por... robar comida, por tratar de conseguir algo de comida [Intervención del público preguntando si los responsables del castigo eran ingleses o argentinos] ¡Ah! No, no, por supuesto que nuestras, nuestros jefes argentinos. Los militares argentinos, eso... yo creí que... lo daba por sabido. Perdón, pero sí, sí... nuestros propios suboficiales y oficiales hacían ese castigo normalmente con... los muy indisciplinados, especialmente los que robaban comida [...] Las últimas dos o tres semanas no teníamos prácticamente comida. Medio plato de sopa lavada por día... bajamos mucho de peso, muchísimo... Agua, los primeros días teníamos agua potable que traían de abajo, de la ciudad, pero después en seguida tuvimos que empezar a tomar agua de los charcos... en la montaña...

Alberto Tarsitano, abril de 2003:

Y pronto llegó el 25 de abril, fue el día que me entero que habían atacado las Georgias, y... también ese mismo día me entero que ya las habíamos perdido... todo muy rápido. Y... recuerdo que el que estaba al mando de los comandos de las Georgias era el célebre Teniente Astiz. Después me entero, no sé si será realmente verdad, que duró veinte minutos el enfrentamiento, pero bueno, pensando quién era Astiz, creo que era bastante lógico que haya sido, que haya ocurrido así [...] Sí, yo por lo menos me enteré así de esa versión esa información tuve...

Carlos Giordano, abril de 2003:

Para ser honesto con... la historia, es que en Georgias sí hubo combates, uno solo. Atacaron el submarino Salta, lo hundieron y murió un suboficial que se llamaba Artuso. Astiz por supuesto que no combatió y por supuesto que entregó y mintió, porque hubo comunicaciones diciendo "rompo los pacos y ataco la tropa" y en ese mo-

mento efectivamente estaba firmando la rendición incondicional y negociando que no lo llevaran a Inglaterra para juzgarlo como criminal de guerra, por el asesinato de Dagmar Hagelin y la desaparición de las dos monjas francesas.

El ataque final

Alberto Tarsitano, abril de 2003:

Y bueno, llegó muy pronto, ¿no?... casi a los cinco días nos atacan a nosotros [...] El 31 de mayo, recuerdo muy especialmente, nos dicen a la noche que nos iban a atacar. Mejor dicho, había una posibilidad de que nos atacaran. Ese día a la tarde habíamos recibido las últimas tres raciones de esas famosas bolsitas de raciones, que siempre venían desarmadas, así, con muy pocas cosas, pero habíamos recibido tres. Claro, al darnos esta información, me acuerdo, con mis compañeros nos quedamos despiertos, obviamente, esperando. Claro, pasaban las horas... Entonces empezamos “Che, vamos a comer algo, vamos a comer una”. Nos comimos una. Cuando terminamos de comer esa primera ración dijimos “Che, ¿y si vienen en serio y nos matan? Vamos a comer todo”... Nos comimos las tres raciones... los ingleses no vinieron... y los días subsiguientes no teníamos nada que comer... Pero por suerte algo después conseguimos... Me acuerdo, habíamos juntado en un depósito abandonado un montón de garbanzos que estaban tirados entre la mugre y los juntamos y... eso fue lo que nos salvó después un poco, ¿no?, para poder los últimos días... comer algo.

Néstor Sáenz, abril de 2003:

En el momento del ataque final, que les digo fue terrible... dantesco digamos. Quisiera decir dos palabras de eso porque... fue muy impresionante... yo las imágenes más grabadas que tengo... eran las bengalas iluminando todo, una atrás de otra... las granadas de mortero que llovían, las esquiras que zumbaban por todos lados. A

mí no me pegó ninguna por suerte y... el tiroteo final fue impresionante... en el cielo se veía una... una grilla, un enrejado...irregular de... balas trazantes, que marcaban su trayectoria pero era una cosa casi continua... en el cielo... era impresionante realmente....

Alberto Tarsitano, abril de 2003:

Fue el 1º de mayo, cinco menos veinte de la mañana [...] Y lo que vi fue impresionante. Eran bengalas antiaéreas, con las luces, hasta que vimos... un avión estallar en el aire y eso fue un espectáculo... impresionante que... nos ayudó a tomar conciencia en dónde estábamos. Y qué era lo que pensábamos por lo menos mis compañeros y yo: “bueno, bombardean el aeropuerto (estábamos a 18-20 kilómetros del aeropuerto) y ahora nos toca a nosotros”... A la tarde a más tardar pensábamos que nos iban a venir a atacar. Claro, la inexperiencia, la inocencia, ¿no?, de pensar eso. Y... bueno, los dos primeros días, fue mucho miedo, esperando. Pero, el tercer día ya nos dimos cuenta que no, que no iba a ser tan así, que íbamos... que nuestra participación en la guerra iba a tener que esperar. Entonces, ahí, al darnos cuenta de eso empezamos... qué hicimos, lo primero que hicimos fue salir de las posiciones. Estuvimos dos días ahí metidos en ese pozo. Dijimos “no, acá hay que salir”. Aparte, hacía tres, cuatro días que no nos daban nada de comer y salimos a buscar comida, obviamente [...] Ya a partir de junio fue lo peor porque el 8 de junio nosotros... perdimos cuatro compañeros y... ahí fue cuando recibimos... la realidad nos pegó un cachetazo terrible... eran los primeros cuatro muertos y... ahí tomamos realmente conciencia de que... el próximo podía ser cualquiera de nosotros [...] Lo que pasa es que la guerra siguió tan rápido, que ni siquiera nos dio el tiempo, ni siquiera para extrañarlos, porque no, no, no, no había tiempo de nada. Y... después de eso llegó la batalla de Monte Longdon, que yo también la vi de costado y después nos tocó a nosotros. Nos

atacaron bastante... bastante duro y... y... todos los que estamos acá, que estuvimos en Malvinas, nos salvamos por un milagro... Porque el hecho de haber estado... esos últimos días ahí en pleno combate... fue un, un milagro, que no nos haya pasado nada.

La posguerra

Néstor Sáenz, abril de 2003:

Y después vino la posguerra. Volvimos... En el sur nos recibieron muy bien. Puerto Madryn, Trelew, ahí muy bien la gente. Después acá nos trataron de ocultar, nos escondieron, el recibimiento fue un poco más frío, en general, pero nos trajeron escondidos [...] y por veinte años prácticamente no tuve encuentros con ex combatientes, no hablé de la guerra, era como que lo negaba y recién hace un año más o menos, volví a... a encontrarme con mis compañeros y a hacerme socio activo del CECIM.

Alberto Tarsitano, abril de 2003:

Y después la posguerra, dura como a todos, ¿no? Como la pasamos la mayoría... y lo único que yo me acuerdo fue que traté de hacer cosas diferentes...

Hugo Robert, abril de 2003:

Me sigue emocionando pero estamos muy acostumbrados... a este tipo de relatos. Pero también como para que... quede claro lo que es el Centro de Ex combatientes de La Plata, no es un centro en donde nosotros nos juntamos solamente para contar anécdotas de lo que nos pasó. Nos ha servido de mucho ese relato entre nosotros de lo que nos pasó en Malvinas o la historia que cada uno tiene en Malvinas. El Centro, además, tiene múltiples funciones para con los que volvimos. Hoy por hoy, podemos decir que gracias a veintiún años de trayectoria, porque no es de ahora, sino que hace veintiún años

que el Centro viene trabajando, es que, por ejemplo, tenemos una pensión, una ley que nos protege y nos cobija... No todos tuvimos, puedo decirlo por mí, la posibilidad de reinsertarnos laboralmente en un mercado muy difícil, y ser ex combatiente... para el mercado laboral es muchas veces, en la gran mayoría de las veces, una gran contra. Hoy por hoy en la región... y creo que es el principal logro del Centro de Ex combatientes, les diría que tenemos casi el 100% de ocupación. Digo que, a veces, nos gusta hacer un poquito de publicidad de lo que es el Centro, más allá de los relatos históricos, porque... para todos los integrantes, el Centro es como nuestro segundo hogar.

Alberto Tarsitano, septiembre de 2006:

Cuál es la consecuencia, que son básicamente los compañeros suicidados. Y hago hincapié en los ingleses, que ganaron la guerra, que pasaron por esa euforia del triunfalismo, sufrieron después, en mayor o menor medida, una cantidad importante de soldados suicidados. Entonces, creo que es un buen ejemplo decir: “ven, los que ganaron, les pasó lo mismo que nos pasó a nosotros” [...] Las consecuencias de una guerra son terribles, más allá del resultado de la guerra, quien haya ganado y quien haya perdido.

Rodolfo Carrizo, 24 de noviembre de 2006:

Les quiero contar una historia [...] Les quiero contar una historia de Hugo, que es un compañero mío ex combatiente. Hugo, como Jorge, como Pedro, como tantos nombres que tiene la guerra. Y la historia es así. Durante la Guerra de Malvinas Hugo tuvo un compañero entrañable durante los 72 días que duró el conflicto, este compañero tiene nombre, se llama Rolando Pacholsuk [...] que es otro de los caídos en Malvinas, con una particularidad, este compañero es uno de los pocos muertos que

murió en el continente, ¿no? Quedó herido, lo trajeron, y murió en el continente. Y bueno, la amistad entre estos tipos fue muy fuerte pero, sin embargo, generó un problema: uno volvió, y el otro no. Y uno, durante muchos años, no pudo enfrentar a su familia, ni ver a su mamá, poder encontrarse con su mamá, para decir “bueno, yo estuve con tu hijo los últimos días de su vida”. Esta es una historia reciente, de la semana pasada es, se las cuento como una anécdota que nos provocó una movilización muy grande a la gente que fue a la guerra de Malvinas. Y durante mucho tiempo Hugo no sabía cómo enfrentar una pregunta: que la madre le dijera “¿por qué vos no, y sí el mío?”. Y bueno, esto fue terrible, ¿cómo se cerraba esta historia? Y así fueron pasando los días, pasaron los años, pasaron veinticuatro años. Un día dijo: “tengo que cerrar esto, tengo que empezar a buscar”. Y empezó una gran movilización, que llevó un par de años, la búsqueda de la madre de este soldado que, por esas cosas de la vida, ya no vivía en Mar del Plata, que había sido una habitante, una transeúnte, por la vida de Mar del Plata, y un pibe como Rolando, el cual había sido abandonado muy chico. Y no solamente había sido abandonado, sino que también había sido educado en muy buenos colegios, y paradójicamente la historia de Rolando era un pibe culturalmente muy formado en situaciones, cuando va a la guerra, de mucha pobreza, y que decía cosas como esta, por ejemplo: “no tengo hermano...”. Y bué, no tenía hermano. Y fue a la guerra sin hermano. Y veinticuatro años después nos encontramos con los hermanos, que no sabíamos nosotros, y que eran hermanos. Y en el medio hay una historia muy terrible, porque de esto se trata también, ¿no? El papá de Rolando había sido un contador famoso en Mar del Plata que había trabajado vinculado al grupo Graiver, y que fue asesinado. Curiosamente, el papá de Rolando es uno de los pocos muertos en un accidente que se catalogó como tal, a martillazos en la cabeza. Y bueno, y la historia sigue, hasta que logramos contactarnos con uno de

los hermanos, después de buscar... de rastrearlo mucho, una cosa en alguna medida de investigación, de saber cómo era. Y bueno, logramos contactarlo, y vivía en Córdoba, ahí muy cerquita donde se hace la fiesta de la cerveza, en Villa General Belgrano, y Hugo fue. Y se encontró con Quelita, que es la mamá de Rolando Pacholsuk. Y Quelita es una artista. Y como todos los artistas, gozan y tienen una sensibilidad quizás en alguna medida mayor que la nuestra, por lo cual, por lo tanto, construyen un mundo, y viven a veces en ese mundo, que nos parece a nosotros que ronda la locura. Pero es el mundo de la sensibilidad. Logramos encontrarla, y encontramos un ser que realmente nos impactó muchísimo... porque es la madre de él... porque es la madre de Rolando... Y esta mujer, que... se podría haber presumido que estaba loca, o desvariada, le dijo a Hugo cosas como: “no sientas rencor... sacate del miedo el horror de la guerra, vos compartiste con mi hijo los momentos ¿más hermosos? Y con eso me alcanza...”. Y la mujer después se fue a su mundo, y volvió, y cada vez que volvía era para decirle a Hugo, que tampoco tuvo mamá en la guerra... en fin... [se emociona] estas cosas... Esta es la historia, esta es la memoria, esta es la construcción que nos debemos nosotros, porque en definitiva nosotros, frente a Malvinas, estábamos todos, todos somos parte de Malvinas, todos fuimos parte de esto. Construimos Malvinas. Fuimos responsables de la Plaza y la no Plaza. Galtieri nos perteneció, y lo coreamos todos. Entonces, en esto es parte de nuestra tarea por construir la memoria, nada más.

Y sigue Giordano:

Todavía hoy es muy necesario contar. Durante algún tiempo nos pesaba mucho que nos volvieron a preguntar por el frío, el hambre y el miedo, todo el tiempo, y muchas veces dijimos: “yo no quiero hablar más del hambre, el frío y el miedo, tantas veces lo hemos dicho”; sin embargo, no fue suficiente. Porque otras vo-

ces funcionaron. Y otras voces decían que no pasamos hambre, que no pasamos frío, y que si teníamos miedo era porque éramos chicos, y no estábamos preparados para la guerra. Y eso llevaba a que la guerra la habíamos perdido porque éramos chicos. La guerra no se perdió porque éramos chicos, la guerra se perdió porque había un gobierno traidor y genocida [...] El tema de derechos humanos, el tema de la dictadura, sirve para pensar la Argentina hacia atrás, hacia lo que pasó, para que nunca más vuelva a pasar. El tema Malvinas sirve para pensar el futuro [...] Porque si el tema Malvinas no se discute como posibilidad de futuro, efectivamente nos estamos perdiendo una parte central de la historia reciente, y estamos perdiendo una oportunidad extraordinaria, que es la de escuchar a los protagonistas de la historia.

CAPÍTULO VI

RECREAR LA HISTORIA

LAS HISTORIAS ORALES PUEDEN GENERAR CREACIONES ESTÉTICAS

Es posible pensar que los relatos testimoniales contenidos en los apartados anteriores, viabilizarán el logro de una *polifonía* que asegure la instalación del tema aún pendiente en la sociedad y en la educación.

Si estas historias personales sobre Malvinas no circularan, la sociedad seguiría manteniendo aquel imaginario colectivo conformado por entonces –1982– debido a la influencia ejercida por los medios que tomaron sólo la palabra oficial, con la manipulación de la información y la mentira instalada.

Se ha intentado hasta aquí dar evidencia de la contradicción existente entre “la historia oficial” –según la cual los generales se “interiorizaron acerca de las diversas necesidades de las tropas argentinas de guarnición en las islas”, de acuerdo a la información emanada de la Junta Militar el 15 de abril– y los relatos de los ex soldados bajo bandera.

Tales relatos constituyen verdaderas “fuentes orales” para construir la historia en otra versión de los hechos: horrores, penurias e injusticias cotidianas de la guerra y de la trinchera, no padecidas por los altos mandos militares, confortablemente establecidos en sus puestos en el continente, como así también indiferencia y silenciamiento sufridos no sólo a su regreso, en

junio de 1982, sino también durante los treinta años de posguerra transcurridos hasta el presente.

Esa historia narrada oralmente por los ex combatientes se tradujo también en *producciones estéticas* correspondientes a distintos lenguajes artísticos, para ampliar la mirada sobre la presencia de la Guerra de Malvinas y la posguerra en el imaginario colectivo. Es por ello que resultó significativo a este trabajo indagar la metodología de *recopilación de historias*, que puedan dar cuenta de los constituyentes básicos del imaginario de una comunidad en referencia a un tema y de los significados atribuidos socialmente, como así también explorar *el arte literario* del cual emergen los vínculos entre la novela y la historia, particularizando en las novelas existentes sobre Malvinas.

Consultada María Rosa Lojo⁵⁰, recopiladora de tradición oral y escritora, respecto de la constitución de los imaginarios, expresaba:

creo que la literatura es uno de los medios, quizá el factor más poderoso, de construcción de los imaginarios sociales [...] Yo escucho la narración oral para procesarla artísticamente. Yo la tomo desde ese ángulo, busco el conocimiento artístico del pasado con otros procedimientos simbólicos [...] yo hago una creación artística, no transcribo. Utilizo el material historiográfico, la fuente escrita u oral, para transformarlo en literatura, lo que menos me interesa es la transcripción. Es una creación. Lo que busco como narradora es despertar la conciencia crítica del lector, avivarlo en el sentido de provocarlo, de premovilizarlo; trato de incorporar muchas versiones en contrapunto [...] la imagen de la realidad histórica es un poliedro, me parece que en general a la historia argentina y a las construcciones de memoria, les falta esa mirada poliédrica, les falta incorporar todas las voces,

⁵⁰ María Rosa Lojo. Doctora en Letras por la UBA e investigadora del Conicet, con sede en la Universidad de Buenos Aires. Escritora de poesía, narrativa y ensayo. Ha publicado, entre otras obras, *Marginales* (1986), *La princesa federal* (1998), *Historias ocultas en la Recoleta* (2000), *Finisterre* (2005). Entrevista realizada para este trabajo por Susana Lino, octubre de 2006.

tendemos a verlas de un solo lado, eso nos empobrece. El imaginario siempre se construye, pero en la construcción del nuestro ha habido bastantes procesos de falsificación, mutilación, negación, y la escuela en buena parte los ha perpetuado, los ha simplificado.

Al preguntarle sobre su propia metodología de recopilación, María Rosa Lojo expresó:

Soy una gran escuchadora, aunque me ves aquí hablando bastante, pero a mí me gusta escuchar y observar, siempre me gustó desde chica... Siempre fui una innata recopiladora de historias... escucho con muchísima atención, eso es lo primero que hago, ¿no?... y además soy una escuchadora crítica, porque me gusta también, y eso lo hago en todos mis libros, el contraste de versiones, siempre hay muchas versiones de las cosas, escritas u orales, y bueno... lo más interesante de la literatura que a mí me gusta hacer, creo yo, es... ponerlos en contrapunto.

Se le preguntó a la entrevistada si es posible encontrar el común denominador en esas versiones:

a veces lo hay, y a veces no. Lo interesante de eso es que no se pueden reducir. Depende de la perspectiva, por eso es una característica de la novela histórica actual el cuestionamiento del saber historiográfico como un saber cerrado o como un saber en definitiva confiable.

Al preguntarle si el cuestionamiento del saber historiográfico es el rol de la novela histórica que menciona, Lojo manifestó:

creo que es uno de los roles, sí. No sólo de Argentina, sino en general la novela histórica de Latinoamérica, incluso de la posmodernidad [...] Creo que la novela histórica problematiza esa idea de que es posible llegar a un conocimiento histórico absoluto... el conocimiento

histórico en primer lugar siempre es narrativo, la historia es relato. La figurativa es relato. Lo que pasa es que es relato con un tipo de exigencias que difieren de las exigencias de la ficción, que tiene la suya. La principal exigencia de una ficción histórica es que sea coherente consigo misma en su propuesta estética, ante todo es una propuesta estética. Uno escribe para crear un relato literario, es una creación artística [...] La Historia es narración. Es un tipo de narración que, desde que la historiografía se instaló en el campo científico, es una narración que exige validación. No pasa lo mismo con la ficción.

Patricia Mix Jiménez⁵¹, recopiladora de relatos orales, fue también consultada para esta investigación en relación con la forma de recopilación de historias de tradición oral que den cuenta del imaginario, su constitución y su transformación basada en la circulación de los relatos, no ya desde lo literario, sino exclusivamente desde la oralidad.

En general lo que ocurría es que había todo un aprendizaje que se iba teniendo a través de las conversaciones donde se hacían ciertas historias, ¿no? Que uno iba comprendiendo cómo se iban dando las cosas a partir de las historias que te contaba la gente [...] el lugar en que estaban creciendo los niños y las niñas, donde estábamos trabajando también, tenían un montón de relatos que tenían que ver con el espacio. Por ejemplo, esto era lo último construido antes del aeropuerto... del aeropuerto de Santiago... y por lo tanto, todos los sueños de los niños y de las niñas tenían que ver con ser aviador, azafata, conocer... todo tenía que ver con los aviones que pasaban por ahí, arriba de ellos todo el día, porque era imposible no escucharlos ni verlos. Todas las expectati-

⁵¹ Patricia Mix Jiménez. Profesora de filosofía y narradora oral chilena. Miembro del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Valparaíso, Chile. Entrevista realizada para este trabajo por Susana Lino en septiembre de 2006, en la ciudad de La Plata.

vas tenían que ver con esto que a ellos les tocaba vivir, que era como que le pasaban, todos los aviones que le llegaban a Chile, le pasaban por su cabeza... y... haciendo clases en la educación de adultos empecé como a tener mayor conciencia, porque a mí me contaban historias y yo las contaba. Y cuando las empezaba a contar a otros me daba cuenta que incluía al personaje que me la había contado, incluía el contexto, incluía el porqué yo creía que pasaba eso, lo que a mí me pasaba escuchando eso. Entonces, esto que era como un ejercicio, más bien de reflexión y conversatorio en torno a los trabajos que iba desarrollando, con los que me iba desarrollando, los que iban interviniendo, en fin... Cuando me hace sentir, cuando empiezo a incorporarme a la narración oral, con mayor fuerza digamos, mi primer acercamiento con la cuentería, con las historias de otros, era como intentar reproducir aquello que me habían contado. Cuando intenciono el escuchar para contar empiezo a querer saber, a querer no perder nada de lo que me estaban diciendo, casi como una reproducción textual, por una actitud de respeto al otro, ¿no? No cambiarle su texto. Entonces, cuando yo empiezo a trabajar en la narración oral me pasa eso, hasta que me doy cuenta que naturalmente se da esto otro [...] ¡Está el contexto metido en la conversación! ¡Y estoy yo, metida en la conversación! Y está el interlocutor, y está la historia [...] entonces, cuando me doy cuenta de algún modo que la construcción del relato hoy día es una construcción de un relato que no tiene que ver con lo que estoy contando, sino desde dónde lo estoy contando. El cómo lo estoy contando. Por quiénes lo estoy contando. Todo eso va haciendo que el relato tenga sentido. Y que un mismo relato pueda tener distintas versiones en un distinto momento, en distintos tiempos. Y creo que ahí voy descubriendo un poco eso.

Y continúa diciendo:

cuando vamos a recopilar las historias, necesitamos la ficción para contarlas, pero son capaces de representar

más universalmente incluso que la historia de Pedrito y de Juanito, que les pasó tal cosa, y que cuando yo la ficciono, cuando yo la universalizo estoy contando la historia de Pedrito, Juanito, etc. Esa mirada a mi juicio es como... interpreto que la ficción aporta a la verdad, aporta a la historia, o aporta al relato, aporta al testimonio, más que la cruda y santa realidad [...] porque eso es particular, eso es reducirlo. Eso le sucedió a esa persona aquí, en ese minuto, con estas condiciones, y tuvo estas consecuencias [...] Bueno, para mí, que mi historia se universalice, me quita el peso de ser la víctima.

En este punto, Patricia Mix se refiere a la categoría “víctima” a partir de su propia experiencia de vida y de otra compañera en Chile:

luchando contra la dictadura, fuimos detenidas en momentos distintos, sufrimos la tortura en momentos distintos. Y algo nos pasó a ambas en ese minuto que ninguna de las dos nos sentimos víctimas. O sea, de alguna forma, le bajamos el perfil. En mi caso particular saliendo del cuartel, dando declaración de derechos humanos. Yo digo no, pero lo mío no fue para tanto, a otros les fue peor. Y una persona que había estado detenida conmigo me dice “pero cómo puedes decir eso, qué te pasa”. Pero de verdad. ¡Lo habíamos pasado pésimo! Nos habían hecho de todo, y yo salgo diciendo “pero lo mío no fue para tanto”. Y ahora yo entiendo, visto desde ahora, que esa experiencia mía, la única forma de ser sobreviviente en ese rato, era que no fuera más terrible que eso. Si hubiera sido más terrible, para mí hubiera sido más difícil vivir. Pero ahora, cuando ya hay juicio político, reconocimiento después de la comisión Babington, todo Chile reconoce que sí hubo tortura, que hubo cuarteles, y empiezan a haber actos reparatorios [...] ahora puedo ser víctima, porque si soy víctima puedo confiar en que me van a reparar, que va a haber gente que me va a acoger. Voy a poder decir que fui víctima de la dictadura y cerrar

esa etapa. Ahora puedo. Porque si yo me hubiese vivido víctima en un contexto de inseguridad, de compromiso, me habría ido en la víctima, en la víctima hasta que quizás dónde... Entonces ahora que estoy bien parada puedo cerrar ese proceso. Lo que hicieron con nosotros fue terrible. Ahora puedo decirlo.

Retomando la recreación que la literatura –pivoteando sobre relatos orales– puede hacer de la historia, y ante la existencia de escaso número de novelas vinculadas a la Guerra de Malvinas y la posguerra, se le consultó a la escritora María Rosa Lojo si este tema ha comenzado ya a formar parte del imaginario:

es un tema que lo tenemos aún sin resolver, atragantado. No está aún instalado. No queremos hablar de él. No queremos hablar de ese tema. No está elaborado como para hablar de él. La literatura es un factor constructor, es un factor incorporador de cosas que están en el ambiente. El escritor pesca lo que está en el aire y lo escribe [...] Algo está pasando, no ha llamado la atención, es como un tabú que la sociedad se niega a hablar y ver, a pesar que han pasado veinticinco años, se mezclan cosas, la época de la dictadura militar... Los relatos de los ex combatientes es un material valiosísimo para la preservación de la memoria. Si no hay literatura ahora, la va a haber [...] El testimonio oral se convierte a su vez en un documento.

Desde la mirada transdisciplinaria del presente trabajo pensamos que no sólo el microrrelato es fuente para producir creaciones literarias, sino que las creaciones literarias pueden propiciar reflexiones críticas acerca de los hechos de la historia y contribuir a la construcción de la historia reciente.

NOVELA MODERNA, NOVELA HISTÓRICA Y NUEVA NOVELA HISTÓRICA

Entre las diversas formas narrativas del campo de la literatura –entendiendo por *formas narrativas literarias* a la novela y el cuento–, el presente trabajo indagó acerca de las novelas argentinas existentes hasta este momento, acerca de la Guerra de Malvinas y la posguerra, que podrían enmarcarse en lo que actualmente se denomina *nueva novela histórica*.

Para poder abordar el concepto de *nueva novela histórica* se consideró pertinente, en primer lugar, referir a la novela moderna, por una parte, y a la novela histórica, por otra.

Es Georg Lukács⁵² quien definió *el género novelístico* en oposición a la epopeya clásica, como la historia de un protagonista/héroe problemático en un mundo conflictivo que busca su lugar en el mundo; esta condición implica que sufre transformaciones decisivas a lo largo de su historia personal, tanto en su condición social, como en su escala de valores y en su propia identidad psíquica. El germen para el desarrollo de la *novela moderna* fue don Quijote, de Cervantes⁵³, cuyas obsesiones caballerescas se estrellan contra un mundo exterior prosaico. Su carácter de novela moderna fue discutido por algunos analistas literarios que no consideran la primera parte como tal, pero sí hay coincidencia respecto de la condición moderna de la segunda parte, de 1615.

Fue Mijail Bajtín quien, desde 1920 en adelante, analizó el desarrollo de la novela moderna en su trabajo sobre la literatura de Dostoievski. Restringiendo su análisis a la novela moderna europea, realizó una crítica a la línea dominante representada por la novela de aventuras de la Grecia antigua, la novela ca-

⁵² Georg Lukács (1885-1971). Filósofo y crítico literario húngaro. Su adhesión al marxismo implicó la asimilación y la puesta en obra de una perspectiva práctico-teórica sólo presentada en las obras juveniles hasta la *Teoría de la novela*. Su interpretación humanista del marxismo se plantea como reacción al determinismo económico.

⁵³ Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616). Novelista, poeta y dramaturgo español. Máxima figura de la literatura española por haber escrito *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*.

balleresca, la novela barroca de la prueba del héroe, la novela sentimental del siglo XVIII o el folletín decimonónico, en los que se percibe principalmente la voz del narrador.

Planteó a partir de esa crítica su concepto de *polifonía textual*, como el conjunto de voces que resuenan además de la propia voz, y consideró como un primer esplendor de esa polifonía textual a la tradición narrativa popular medieval, a la picaresca española y al Quijote, alcanzando su más alta expresión en Dostoievski.

La *novela moderna* exige verosimilitud, característica que –aunque transcurra en cualquier época histórica y tenga hechos o personajes ficticios creados por el autor– propicia que pueda ser considerada, en época actual, como *novela histórica*.

En cambio, la *novela histórica creada como tal* exige erudición y requiere búsqueda documental. Fue Enrique Anderson Imbert⁵⁴ quien la definió como aquella que cuenta una acción ocurrida en una época anterior a la del novelista, mientras que Noé Jitrik⁵⁵ planteó la relación de la novela con la concepción de la historia y estableció una diferenciación entre novela histórica hispanoamericana y modelo europeo de novela histórica, ya que en los países hispanoamericanos la noción de historia es reciente debido a la cercanía del período independentista, en comparación con la historia europea. En el universo de la novela, el subgénero *histórico* es una variante recuperada en las últimas décadas del siglo xx.

A diferencia de la novela histórica, que cuenta episodios de un pasado más distante, y de la que no quedan fuentes orales para consultar porque los protagonistas y sus descendientes

⁵⁴ Enrique Anderson Imbert (1910-2000). Escritor, investigador, crítico literario y profesor. *Teoría del cuento*. Buenos Aires: Marymar, 1979. En su antología *Los primeros cuentos del mundo* (Buenos Aires: 1977) reúne un amplio repertorio de estas formas breves.

⁵⁵ Noé Jitrik. Crítico literario argentino. Autor de numerosos ensayos sobre literatura e historia, crítica literaria, teoría y narraciones, cuentos y novelas. Fue profesor e investigador en universidades de Buenos Aires, México y Francia, y es actualmente investigador y director del Instituto de Literatura Hispanoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. *De la historia a la escritura: predominios disimetrías, acuerdos en la novela histórica Latinoamericana*.

directos ya no viven, vemos en *la nueva novela histórica* la necesidad de una *nueva representación simbólica* acerca de lo sucedido, lo oculto, lo silenciado.

Los autores que la crearon escribieron sobre los personajes reales de la historia buceando en aspectos de su privacidad, generando nuevos modos de enfocar la historia a partir de la humanización de los próceres sobre los cuales se ha escrito mayor número de biografías.

La *nueva* novela histórica presenta, según Seymour Menton⁵⁶, seis rasgos distintivos:

- Presentación de ideas filosóficas sobre la historia en vez de reproducción mimética del pasado.
- Distorsión de la historia a través de la omisión, la exageración y el anacronismo.
- Ficcionalización de personajes históricos.
- Comentarios del narrador sobre el proceso de creación o metaficción.
- Intertextualidad, especialmente la reescritura de otro texto, el palimpsesto.
- Lo dialógico, carnavalesco y paródico bajtinianos.

A ellos, María Cristina Pons⁵⁷ les añade subjetividad y falta de neutralidad en la creación estética.

Como referente de la relación entre Historia y Literatura, se puede considerar la literatura española del siglo xx, cuyos autores, en plena dictadura franquista, escribían sobre la Guerra Civil Española basándose en testimonios orales.

ORÍGENES DE LA NOVELA EN ARGENTINA

Desde sus comienzos, la novela argentina estuvo vinculada a la historia y tratando de construir la identidad nacional. Su

⁵⁶ Seymour Menton. Crítico y académico norteamericano. *La nueva novela histórica de la América Latina (1979-1992)*.

⁵⁷ María Cristina Pons (2000). "El secreto de la historia y el regreso de la novela histórica". En: Elsa Drucaroff. *La narración gana la partida*. Historia crítica de la literatura argentina, Vol. 11. Dirigida por Noé Jitrik. Directora del volumen, Elsa Drucaroff. Buenos Aires: Emecé.

nacimiento se produjo a mediados del siglo XIX, con José Mármol⁵⁸. Su obra *Amalia* fue considerada *novela de costumbres* porque la mayor parte de *los personajes son reales* y descriptos con nombre y apellido, y ocupan la posición política o social real investida en la época en que ocurrieron los sucesos narrados. Pero podría también considerarse referente de la novela de dictadores, es decir, una clase particular de novela histórica hispanoamericana, también llamada por la crítica literaria *nueva novela histórica*. *Amalia* sería la novela inaugural de esa serie de narraciones sobre las tiranías políticas.

La denuncia política y social comienza a surgir en *El Matadero* de Esteban Echeverría⁵⁹, que se aparta de la clasificación de “costumbres” atribuida a *Amalia* y otras obras de la época e introduce un cambio fundamental en el desarrollo de la literatura argentina.

Una realidad histórica argentina tal como fue la dicotomía entre civilización y barbarie no fue revelada por los historiadores en sus investigaciones ni en los ensayos, sino que surgió a modo de narrativa con forma de novela, escrita por Sarmiento⁶⁰ como de representación simbólica de la realidad social de esa época.

NOVELAS SOBRE MALVINAS: ENTRE EL TESTIMONIO Y LA LITERATURA

Existen pocas novelas referidas a la Guerra de Malvinas y la posguerra. Una de ellas es *Los pichiciegos: visiones de una*

⁵⁸ José Mármol (1818-1871). Uno de los pocos integrantes del movimiento romántico en el Río de la Plata. Su novela *Amalia* empezó a aparecer en Montevideo en 1851, en el suplemento de *La Semana*, por entregas periódicas y se publicó completa en Buenos Aires en 1855.

⁵⁹ Esteban Echeverría (1805-1851). *El Matadero* es una de las piezas mayores de nuestra narrativa, escrita presumiblemente entre 1838 y 1840, pero inédito hasta 1871.

⁶⁰ Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888). Su obra de 1845 lleva por título *Civilización i barbarie. Vida de Facundo Quiroga. Aspecto físico, costumbres y hábitos de la República Argentina*.

batalla subterránea (1983), escrita por Rodolfo Fogwill⁶¹. Fue un experimento de ficción del autor, compuesta entre el 11 y 17 de junio de 1982, antes de la rendición ante Inglaterra y de los primeros testimonios de los soldados. Circuló mimeografiada, porque el autor quería que se leyera inmediatamente, en plena guerra. Pasó un año y medio hasta que se publicó, por lo cual lleva como fecha de edición el año 1983, ya en democracia, no obstante haberla dado a conocer en época de la dictadura.

Fue primero elogiada por su “realismo y pacifismo”, y a partir de su segunda reedición (Sudamericana, 1994) se le confiere un carácter “profético”. Recién en el año 2006 Fogwill considera que su novela surge de lo autobiográfico, y, aunque el autor no haya participado en la Guerra de Malvinas, dice: “podría haber ido a las Islas y haber muerto allá”.

La novela presenta una escritura que asemeja al código oral. Fogwill dice: “Para mí es la sintaxis del habla, que no creo que tampoco sea la sintaxis natural con la que se habla”⁶².

De alguna manera, este autor ha intentado reflejar la realidad de la guerra. La novela muestra que los *pichis contaban historias* debajo de la tierra, y solamente podían contar ahí. Si salían, eran muertos, pero su presencia ahí abajo también los convertía en muertos y en fantasmas. El miedo era “que los echen al frío, que es peor que morirse”. Ellos son “los calientes”. Para ellos, “saber” era salvarse: “si entendés la guerra, te salvás”. Además de contarse sus propias vidas, los *pichis* hacían comentarios sobre lo que transmitían las radios argentinas que captaban con dificultad, y una sintonía británica en la que aparecía una locutora que al dar sus mensajes “hablaba en chileno”.

Otra novela sobre Malvinas es *Las islas* (1998), de Carlos Gamerro⁶³, cuya acción transcurre en junio de 1992. Su protago-

⁶¹ Rodolfo Enrique Fogwill (1941-2010). Conocido como Fogwill. Sociólogo. Fue profesor titular de la Universidad de Buenos Aires. Aunque en el texto escribe “pichis”, el autor tituló la obra *Pichy-Cyegos*.

⁶² “Tensiones entre la historia y la ficción”. Edición especial a 25 años de la Guerra de Malvinas. Entrevista a Fogwill. Ñ Revista de Cultura, sábado 31 de marzo de 2007.

⁶³ Carlos Gamerro (1962). Es Licenciado en Letras por la Universidad de Buenos Aires, donde se desempeña como docente, y ha realizado estudios de guión

nista, Felipe Félix, es un hacker que ha sido sobreviviente de la Guerra de Malvinas y descubre que la guerra no ha terminado, ya que militares y ex combatientes continúan planificando los modos de recuperar las islas. Otro personaje es una mujer embarazada por un represor que da a luz dos hijas a las que pone los nombres Malvina y Soledad. Si bien la historia transcurre en el '92, hay prolongados *flashbacks* a junio del '82, momento real en que se produce la derrota de la Guerra de Malvinas.

El autor la considera de alguna manera una novela autobiográfica de aquello que *podría haber sido* su vida. Pertenece a la clase 1962, pero no fue a Malvinas porque estaba en México cuando comenzó la guerra:

Malvinas no fue para mí una eventualidad remota; fue un destino al cual por pura suerte –haber pedido prórroga en lugar de hacer la colimba a los 18 años– escapé [...] Malvinas, en ese sentido, me marcó, como marcó a toda mi generación, a los que fueron y a los que se quedaron. Ese destino paralelo me seguía hechizando de tal modo que, diez años después, me vi obligado a acatarlo, al menos en esa otra vida de la ficción.

A la pregunta “¿Qué significan exactamente esas islas en el imaginario colectivo?”⁶⁴, el autor responde:

Las Malvinas son dos formas en un mapa, parecen cada una la imagen especular de la otra. Son un fetiche de la nacionalidad, el objeto del deseo por antonomasia, y cada uno puede ver en sus siluetas, el rostro inconfundible de su deseo máspreciado.

cinematográfico en la U.C.L.A., Estados Unidos. En 1992 comienza a escribir la novela *Las islas*, que obtuvo en 1997 la Mención Especial en el Concurso de Novela para Autor Inédito realizado por la Secretaría de Cultura de la Nación y la editorial Sudamericana. Escribió luego otras novelas y libros de cuentos.

⁶⁴ Gamerro, Carlos. 14 de junio, 1982. “Tras un manto de neblina”. En: Suplemento Radar, *Página 12*. Domingo, 16 de junio de 2002. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/suplementos/radar/9-228-2002-06-20.html>. Consultado el 29/9/06

La tercera novela, *Dos veces junio* (2002) de Martín Kohan⁶⁵, compara el mundial de fútbol de 1978 y la rendición de Malvinas de 1982, sólo por coincidencia en el mes: junio. La fecha que cifra el sentido de Malvinas no es para él la del 2 de abril, sino la del 14 de junio de 1982: “día de nuestra pérdida de las islas y a la vez día de nuestra recuperación de la incómoda cordura de la realidad”.

Si bien esta novela intercala la historia de un conscripto con la tortura a una embarazada, no trata específicamente de la Guerra de Malvinas, sino de puntos comunes en distintos tramos de la historia, tomando así los grandes temas: la tortura, la muerte, el sufrimiento, la desprotección.

Lo que puedo percibir como constante, entre las novelas anteriores y *Dos veces junio*, es cierto interés por algunas formas cristalizadas de la memoria, la historia o la identidad nacional.⁶⁶

Los procedimientos de escritura de la llamada *novela histórica* varían de un escritor a otro, porque cada autor tiene una perspectiva diferente de la historia.

También existen novelas que no se basan en el estudio de fuentes históricas, sino que presentan una narrativa vinculada con la experiencia, desde la perspectiva autobiográfica. Edgardo Esteban⁶⁷ contó su propia historia en *Iluminados por el fuego*.

⁶⁵ Martín Kohan. Enseña Teoría Literaria en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad de la Patagonia. Publicó novelas, libros de cuentos y ensayos. Escribe habitualmente sobre literatura en medios académicos y periodísticos. Es el ganador del Premio Herralde de Novela 2007 por *Ciencias Morales*, ambientada en el Colegio Nacional Buenos Aires. Narra la historia de una preceptora encargada de mantener la disciplina a principios de los ochenta, en medio de la Guerra de Malvinas y de los momentos finales de la dictadura.

⁶⁶ Kohan, Martín. “La memoria social”. Disponible en: <http://www.terra.com.ar/canales/libros/49/49152.html>.

⁶⁷ Edgardo Esteban (1962). Periodista. Escribió *Iluminados por el fuego. Confesiones de un soldado que combatió en Malvinas*, publicada en 1993. La actual edición, en coautoría con Romero Borri, incluye su regreso junto con un grupo de argentinos a las islas en agosto de 1999, y se llama *Malvinas. Diario del regreso*.

También es uno de los guionistas del filme del mismo nombre, junto con el director, Tristán Bauer, y Miguel Bonasso.

Edgardo Esteban y Víctor Romero Borri, explican sus propósitos:

Desde que comenzamos a reconstruir la historia, al recordarla, al caminarla, al transcurrirla para ponerla en palabras, fuimos descubriendo que ella contenía muchas más cosas de las que creíamos [...] no es sólo la biografía de un soldado al que le tocó participar en la guerra, como lo habíamos planeado en un principio: es también una historia que refleja el trauma de una generación.

Edgardo Esteban continúa diciendo:

no es simplemente mi testimonio de una Guerra en la que nunca soñé estar, ni la muerte que tanto esperé, ni el dolor que tanto me torturó, ni el miedo que no me dejaba crecer, ni la indiferencia que padecimos después, ni la marginación que aún continúa, ni el silencio prudente que me aconsejaron guardar, ni la posguerra que no nos supo entender, puesto que ninguna de esas cosas me hizo perder el amor a la vida.

El libro ofrece el testimonio de un ciudadano argentino que hizo el servicio militar obligatorio y a quien le tocó atravesar la crucial experiencia de Malvinas. Es literatura basada en los recuerdos, no la novela histórica fundamentada en fuentes, aunque sin duda hay documentación también. Es la voz ante tanto silencio.

El último capítulo se llama “¿Valió mi vida?” y termina también con un interrogante: “Lo peor ya pasó. ¿Lo peor ya pasó?”.

Bauer⁶⁸ rescató la posibilidad de construcción de memoria sobre Malvinas y sobre los ex combatientes, soldados bajo bandera: “Lo que me llamó la atención de Edgardo fue esa mirada particular que no era política, táctica o militar”.

⁶⁸ www.comohacercine.com.

La literatura puede nutrir las prácticas comunicativas orales y propiciar la interacción dialógica y las construcciones narrativas en el campo educativo. En este capítulo se ha intentado propiciar una reflexión sobre la Guerra de Malvinas y la posguerra a partir de la literatura. El vínculo entre arte e historia puede establecerse también a través de otras representaciones simbólicas y estéticas, en lenguaje audiovisual, musical, teatral, plástico, otros. Innumerable cantidad de expresiones artísticas contribuyen a producir conocimiento sobre la historia reciente.

CAPÍTULO VII

NORMAR LA EDUCACIÓN

Continuando la exploración en el marco de la investigación ya mencionada, el interrogante fue: ¿está el tema de la Guerra y la Posguerra de Malvinas incluido en la normativa legal vigente del Área educativa para su enseñanza y su aprendizaje?

Durante el primer año en que transcurría la tarea de investigación, la indagación referida a tal enfoque legal daba evidencia de que, como consecuencia de la Guerra de Malvinas, se habían dictado algunas normas jurídicas destinadas a reivindicaciones de carácter socioeconómico de los *veteranos* de guerra y otras referidas a educación y capacitación de los *ex combatientes* en las islas, pero no existían en el marco jurídico legal vigente a nivel nacional y provincial bonaerense –hasta esa fecha– leyes que contemplaran la inclusión del tema la Guerra de Malvinas y la posguerra en el campo educativo y, por tanto, tampoco en los diseños curriculares de la formación superior.

EL MARCO CONSTITUCIONAL. UN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

La Constitución Nacional, sancionada por el Congreso General Constituyente el 1º de mayo de 1853, reformada y concordada por la Convención Nacional Ad Hoc el 25 de septiembre de 1860 y con las reformas de las Convenciones de 1866, 1898, 1957 y 1994, dice en su Preámbulo:

Nos los representantes del pueblo de la Nación Argentina, reunidos en Congreso General Constituyente por voluntad y elección de las provincias que la componen, en cumplimiento de pactos preexistentes, con el objeto de constituir la unión nacional, afianzar la justicia, consolidar la paz interior, proveer a la defensa común, promover el bienestar general, y asegurar los beneficios de la libertad, para nosotros, para nuestra posteridad, y para todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino: invocando la protección de Dios, fuente de toda razón y justicia: ordenamos, decretamos y establecemos esta Constitución, para la Nación Argentina.

En referencia a Malvinas, la Constitución Nacional contempla en su última reforma, como Primera Disposición Transitoria:

La Nación Argentina ratifica su legítima e imprescriptible soberanía sobre las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur y los espacios marítimos e insulares correspondientes, por ser parte integrante del territorio nacional.

La recuperación de dichos territorios y el ejercicio pleno de la soberanía, respetando el modo de vida de sus habitantes, y conforme a los principios del derecho internacional, constituyen un objetivo permanente e irrenunciable del pueblo argentino.

Desde 1870, los sucesivos gobiernos argentinos mantuvieron una política exterior de neutralidad. En la Guerra del Pacífico entre Chile, por un lado, y Bolivia, aliada al Perú, por el otro (1879), nuestro país se mantuvo prescindente. Lo mismo ocurrió durante la Primera Guerra Mundial (1914-1918), aunque, si bien es cierto que Argentina declaró la guerra a Alemania en 1915, lo hizo quince días antes de que terminara la contienda y como condición impuesta por los Aliados para poder ingresar a la Organización de las Naciones Unidas. Es decir que desde 1870 hasta el mes de abril de 1982, Argentina no participó de ningún conflicto armado.

La declaración de la Guerra de Malvinas no fue votada por el Congreso argentino (y en lo formal del hecho, nunca se hizo), ya que este se encontraba en *receso obligado* por la dictadura impuesta desde 1976. Por lo tanto, en 1982, las acciones bélicas esgrimiendo el lema de “recuperar las islas Malvinas” fueron promovidas por un gobierno de facto, ilegal, no elegido por el pueblo.

Cabe destacar que la Carta Magna argentina reformada en 1994 habla de “la recuperación de dichos territorios” de conformidad con los “principios del derecho internacional”, lo que excluye toda posibilidad de nuevo conflicto armado, dado que las controversias internacionales, de acuerdo con esos principios, deben solucionarse por la vía diplomática. Es sabido que la garantía de paz para Argentina radica en el afianzamiento de las instituciones democráticas, para lo cual resulta fundamental el respeto de las normas constitucionales. Mientras se encuentren vigentes las instituciones del sistema democrático, la división de los tres poderes y el régimen del Estado de Derecho, toda posibilidad de conflicto armado exterior es contraria a la tradición republicana y a la voluntad de paz de los argentinos. La política exterior argentina está orientada a las acciones de paz, en el marco de las Naciones Unidas.

Por su parte, la Constitución de la provincia de Buenos Aires, reformada en el año 1994, presenta el siguiente Preámbulo, modificado respecto del Preámbulo de la Constitución Nacional:

Nos, los representantes de la provincia de Buenos Aires, reunidos por su voluntad y elección, con el objeto de constituir el mejor gobierno de todos y para todos, afianzar la justicia, consolidar la paz interna, proveer la seguridad común, promover el bienestar general y asegurar los beneficios de la libertad para el pueblo y para los demás hombres que quieran habitar su suelo, invocando a Dios, fuente de toda razón y justicia, ordenamos, decretamos y establecemos esta Constitución.

En su artículo 36, la Constitución provincial bonaerense expresa:

La Provincia promoverá la eliminación de los obstáculos económicos, sociales o de cualquier otra naturaleza, que afecten o impidan el ejercicio de los derechos y garantías constitucionales.

A tal fin reconoce los siguientes derechos sociales:

Menciona a continuación, en sus incisos 1 a 9, distintos destinatarios de este reconocimiento, y en su inciso 10 se refiere así a los veteranos de Malvinas:

De los Veteranos de Guerra. La Provincia adoptará políticas orientadas a la asistencia y protección de los veteranos de guerra facilitando el acceso a la salud, al trabajo y a una vivienda digna.

EDUCACIÓN Y CAPACITACIÓN PARA LOS EX COMBATIENTES EN MALVINAS: SU TRATAMIENTO LEGISLATIVO. NORMAS LEGALES

Ese reconocimiento de derechos sociales incluía el acceso de los veteranos de guerra a la salud, trabajo y vivienda digna, pero no contemplaba el derecho de acceso a la educación. El 23 de octubre de 1984, el Poder Ejecutivo Nacional promulgó la Ley 23.109, que otorgó beneficios de educación y capacitación a ex soldados conscriptos que hubieran participado en efectivas acciones de combate en el Atlántico Sur entre el 2 de abril de 1982 y el 14 de junio de 1982. La característica de esta ley consistía en que esos beneficios se reservaban exclusivamente para los soldados conscriptos, excluyendo a los oficiales y suboficiales que hubieran podido intervenir en el conflicto, dado que estos eran profesionales.⁶⁹

⁶⁹ Es importante en este punto destacar *una diferencia conceptual* en la utilización de los términos *veteranos* de guerra o *ex combatientes*. El primer concepto refiere a quienes han participado en la guerra por elección de la carrera militar, a la que pertenecen escalando jerarquías y obteniendo a cambio de su

La ley, en sus artículos 12, 13 y 14, detalla los beneficios que se les otorgan:

Art. 12.– Las personas mencionadas en el art. 1º que hubieren iniciado estudios de nivel primario, post primario, secundario, terciario o de formación profesional o que lo iniciaren con posterioridad a la promulgación de la presente ley, tendrán derecho a una beca equivalente a un salario mínimo vital y móvil, mensual, más la asignación por escolaridad pertinente, conforme a lo dispuesto por la ley 18.017 (t.o. 1974). Esta beca será incompatible con cualquier otro ingreso proveniente de actividad remunerada o prestación previsional, mientras duren sus estudios y el beneficiario cumpla con las condiciones que se establecen en el artículo siguiente.

Art. 13.– El beneficiario deberá acreditar, periódicamente, mediante certificación de la autoridad educativa competente, el cumplimiento de las siguientes condiciones: a) Conservación de la condición de alumno según las normas correspondientes al respectivo plan de estudios; b) Mantenimiento de dicha condición en años lectivos consecutivos, tanto entre cursos de un mismo nivel como en el pasaje de un nivel al inmediato superior.

Art. 14.– Cuando los estudios mencionados en el art. 12 sean cursados en cualquier instituto dependiente de la Superintendencia de Enseñanza Privada, el alumno tendrá derecho a cursar sin abonar matrícula, inscripción, ni ningún otro arancel.

prestación de servicios una remuneración económica mensual, tal como cualquier otro asalariado. En cambio, el concepto de *ex combatiente* refiere a los *civiles que bajo bandera* ejercían el *servicio militar obligatorio* en el rol de *soldados conscriptos*. Esto no era una opción, sino una obligación, que tampoco los convertía en militares. Ese Servicio Militar Obligatorio había sido creado por la Ley Ricchieri de principios del siglo xx, año 1901, pero en 1994 –o sea, con posterioridad a la Guerra de Malvinas– esa obligatoriedad fue suprimida por Decreto presidencial 1537/94 Anexo I, y reemplazada por un sistema profesional, ingresando con carácter de “Tropa Voluntaria” prescripto por la Ley Nº 19.101 (Ley para el Personal Militar). Al mismo podían acceder libremente hombres y mujeres.

La aplicación de esta ley se solventaría con fondos de las partidas presupuestarias de las respectivas Fuerzas Armadas.

El Decreto 509 del Poder Ejecutivo Nacional, de fecha 26 de abril de 1988, reglamentó la Ley 23.109, incluyendo los estudios de nivel universitario con derecho a las becas establecidas. Las becas serían otorgadas por la Fuerza Armada en la que el ex combatiente prestó servicios, la que sería responsable del control de la información periódica a cargo de los becarios. La beca podría extinguirse por distintos motivos: por fallecimiento del beneficiario, por no concluir estos estudios dentro del plazo establecido en el plan de estudios y un tercio más, por perder el becario la calidad de alumno regular, o por obtener otro ingreso proveniente de ocupación remunerada o prestación previsional.

No obstante ello, una ley posterior, la 23.701/89, modificó la 23.109/84 ampliando en su artículo 1º los destinatarios de los beneficios, que los otorgaba en principio sólo a ex soldados conscriptos, extendiéndolos a oficiales y suboficiales que hubieren participado del conflicto bélico.

Por Resolución del Ministerio de Educación de la Nación número 3307 del 30 de noviembre de 1992, se aprobó el convenio celebrado el 10 de agosto de ese año, entre la Dirección de Educación de Adultos y la Federación de Veteranos de Guerra de la República Argentina. El acuerdo consistía en coordinar las *acciones educativas* que se concretaren. La enseñanza sería gratuita y estaría destinada a desarrollar actividades de formación, capacitación y perfeccionamiento general de los adultos trabajadores vinculados con la Federación.

La Dirección de Educación de Adultos tendría a su cargo la planificación, programación, coordinación, funcionamiento y supervisión de las acciones educativas que se proyectaran. Ambas partes coordinarían la ejecución de acciones tendientes a realizar el diagnóstico inicial y el diseño del proyecto, efectuar el seguimiento y la evaluación de la acción educativa, quedando a cargo de la Dirección mencionada todo lo inherente a cuestiones pedagógicas, promover la coordinación intersectorial para concretar las acciones educativas que se proyectaran, contribuir financieramente al desarrollo de las acciones convenidas, facilitar el intercambio fluido de información.

LAS NUEVAS LEYES DE EDUCACIÓN

A pesar de estas normativas logradas a instancias de las organizaciones de ex combatientes reclamando por sus derechos legítimos, no existían hasta el año 2006 acciones tendientes a *incluir el tema de la Guerra de Malvinas y la posguerra en el ámbito legal educativo formal*, desde el nivel nacional de donde emanan los Acuerdos Federales para poder incorporar el tema en los lineamientos y diseños curriculares.

Hubo un antecedente en tal sentido, a nivel provincial, en mayo de 1997: la Dirección Provincial de Veteranos de Guerra de Malvinas de la Provincia de Corrientes presentó un proyecto de inclusión del tema Malvinas en el sistema educativo formal que se denominó “Programa Federal de Promoción de la Cultura y la Identidad Nacional”, para el cual se obtuvo el auspicio del Ministro de Educación, por Resolución 426/97.

Sus objetivos eran la difusión y el reconocimiento de los derechos soberanos sobre las islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, la formación docente, la participación activa de docentes, padres y alumnos, brindar un aporte al reconocimiento y promoción de los derechos soberanos sobre las islas del Atlántico Sur y una comprensión integral sobre la necesidad de recuperación de la integridad territorial del sistema insular en disputa.

Participaron del proyecto la Federación de Veteranos de Guerra de la República Argentina, la Agrupación Provincial de Veteranos de Guerra de Malvinas de Corrientes, la Asociación de Veteranos de Guerra de Malvinas y la Dirección Provincial de Veteranos de Guerra de Malvinas.

El programa, que estaba dirigido a padres, docentes, alumnos y autoridades educacionales, planteaba la siguiente metodología: clase expositiva a cargo de docentes o personal especializado en la materia, charlas a cargo de *veteranos* de guerra con alumnos, padres y docentes, conferencias a cargo de diplomáticos y expertos en el tema. Los temas a tratar se referían a las condiciones geográficas de las islas, su economía, su historia, otros.

Aquel interrogante que se planteaba al inicio de este capítulo, dando cuenta de la primera etapa de investigación, obtuvo su respuesta desde el Estado. El día 27 de diciembre de 2006 fue promulgada la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206. “Esta Ley está pensada bajo la lógica de los derechos de las personas y no desde la lógica de la conformación de las estructuras.”⁷⁰

Un primer análisis de esta nueva ley nacional posibilita enmarcar, en muchos de sus artículos, el tema seleccionado como estudio de caso en la investigación: la Guerra de Malvinas y la posguerra. Así, en el Título I, Capítulo I, el Artículo 3° establece que:

la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

Entre los fines y objetivos de la política educativa nacional, en su Título I, Capítulo II, Artículo 11, incisos c) e i), se propone, entre otras cuestiones:

- brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural;
- asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.

⁷⁰ Carlos Giordano, Director Provincial de Información y Planeamiento educativo, DGCyE, provincia de Buenos Aires. Entrevista realizada por Pamela Vestfrid, revista *Question*. FPyCS-UNLP. Disponible en: www.perio.unlp.edu.ar/question/nivel2.

En su Título II, Capítulo IV, Artículo 30, al referirse a la educación secundaria –uno de los cuatro niveles establecidos en esta norma–, se propone en su inciso b):

Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.

En su Título II, Capítulo V, Artículo 34 se mencionan como instituciones de educación superior a las universidades e institutos universitarios, como así también a los institutos de educación superior –antes denominados “no universitarios”– destinados a la formación docente, a la que refiere en el Título IV, Capítulo II, Artículo 71 del siguiente modo:

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.

Y tiene como objetivo, entre otros, según consta en su Título IV, Capítulo II, Artículo 73, incisos b) y h):

Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley.

Coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de Educación Superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa.

En su Título VI, Capítulo II, Disposiciones Específicas, el Artículo 92, inciso b) contempla:

Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: b) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sándwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.

Resulta también significativo al presente trabajo lo contemplado por la Ley de Educación Nacional en lo vinculado con la educación no formal, en su Título IX, Artículo 112, inciso d):

Coordinar acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal.

En virtud de la nueva Ley de Educación Nacional, el día 27 de junio de 2007 fue promulgada la nueva Ley de Educación Provincial bonaerense N° 13.688.

En la entrevista ya citada, Carlos Giordano analiza:

Hay un concepto que subyace la Ley que es la necesidad de que la comunicación sea el sustrato de la educación: no de la pedagogía, no de la didáctica, sino de la educación en todo sentido, de la educación en términos de los espacios de lucha, de los espacios de habla, de los espacios áulicos, del ida y vuelta que puede implicar una evaluación. En síntesis, el reconocimiento del otro como alguien que posee derechos y saberes.

El Título V, Capítulo II, Artículo 107 recoge el tema Malvinas para ser incluido en los diseños curriculares, al igual que a nivel nacional, de un modo integrado a todos los párrafos del articulado:

La Dirección General de Cultura y Educación considerará en los Diseños Curriculares los contenidos comunes establecidos por la Ley de Educación Nacional, los acuerdos establecidos por el Consejo Federal de Educa-

ción en el marco de la legislación vigente, así como los que emanen de la presente Ley.

En forma particular, deberán formar parte de los contenidos curriculares en todas las escuelas del Sistema Educativo Provincial:

El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del Mercosur, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.

La causa de la soberanía territorial, política, económica y social de nuestra Nación, en particular de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sándwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.

El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley 25.633.

El conocimiento de los derechos de los niños, y adolescentes establecidos en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, Ley nacional 26.061 y la Ley provincial 13.298.

El acceso y dominio de los saberes de la información y la comunicación y de sus técnicas y tecnologías formarán parte de los contenidos curriculares de todos los Niveles educativos, siendo indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento y la conformación de una ciudadanía plena de derechos. Los medios de comunicación no constituyen un elemento anexo, más o ajeno al sistema escolar, sino que se conforman como sujetos educadores de máxima importancia, que deben articu-

lar con las instituciones educativas a través de las respectivas prescripciones curriculares y del desarrollo de un diálogo preciso, continuo y progresivo que atienda y apunte a la plena integración comunicacional y educativa de sus saberes y prácticas.

La recuperación plena de las identidades culturales de las naciones y pueblos originarios, basados en los derechos establecidos como memoria histórica en las leyes nacionales 23.302, 24.071, en el convenio internacional de la OIT 169/89 y en el artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional.

La integración conceptual y operativa de las prácticas y saberes de los procesos científicos, tecnológicos, de desarrollo e innovación productiva, atendiendo a las características de las concepciones de independencia económica, soberanía territorial y cultural y autonomía política de la Nación.

El tema Malvinas, que podría erróneamente ser observado de modo fragmentario y aislado en estas leyes, y consecuentemente en los diseños curriculares, está absolutamente ligado a los artículos de las nuevas leyes de educación nacional y provincial que precedentemente han sido destacados. Así también, estrechamente vinculados a los restantes incisos del Artículo 92 de la Ley Nacional de Educación y del Artículo 107 de la Ley Provincial. En tal sentido, Carlos Giordano expresa:

Tienen que estar todos juntos. Si falta uno solo, estamos amputados de un contenido. No se entiende Malvinas sin Ciencia y Técnica; no se entiende Malvinas sin derechos de los jóvenes; no se entiende Malvinas sin los derechos de los pueblos originarios. Es decir, no se entiende la Historia sin completar todos los contenidos, todo el tiempo. Porque si no, es probable que tengamos extraordinarias carreras soberanistas o malvinistas, o materias, o Jornadas [...] pero si no se la integra con todos estos otros contenidos, más los riquísimos que se plantean desde las disciplinas, si no se la integra en su

totalidad, vamos a tener un problema, una nueva des-compensación curricular educativa.⁷¹

⁷¹ 10^a Jornada de Narración Oral “Comunicación, Narración e Historia Oral en la Educación (II). La Guerra y la Posguerra de Malvinas”, llevada a cabo en noviembre de 2007 en la ciudad de La Plata. Organizada conjuntamente por la Dirección de Información y Planeamiento Educativo de la DGCyE y la Cátedra Libre de Narración Oral, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

CAPÍTULO VIII

EDUCAR MALVINAS

MALVINAS EN LA SOCIEDAD Y EN LA EDUCACIÓN

Una forma posible de *participar* en el tejido social es la *investigación-acción participativa*. Fue Kurt Lewin quien en 1944 acuñó ese nombre para este tipo de metodología que estrechaba vínculos entre la conceptualización teórica y la resolución práctica, sobre la base de considerar no sólo las leyes generales de la dinámica social, sino los casos problemáticos particulares a transformar en la sociedad, teniendo como punto de partida de la indagación un diagnóstico inicial, para luego planificar un programa de acción mediante el trabajo en talleres participativos. Los resultados de estos talleres permitirían al cabo de un tiempo observar los cambios producidos y establecer así un nuevo diagnóstico con una nueva etapa en la planificación.

Ya por entonces, y poco tiempo antes de su muerte, acaecida en 1947, Lewin manifestaba la necesidad de operar desde un enfoque interdisciplinario integrador de saberes provenientes de la psicología, la antropología cultural y la sociología, aplicado al estudio de casos particulares.

Hacia los años sesenta y desde otra perspectiva, el antropólogo Sol Tax⁷² hizo nuevos aportes a la concepción de Lewin. Sus ideas acerca de la aplicación de la antropología a la resolución de los problemas sociales originaron la antropología/acción, que surgió de la confluencia entre la producción de conocimiento científico y la aplicación práctica a lo social. Sol Tax sumó otro rol al antropólogo: dejó de lado el mero papel del antropólogo observador no participante para involucrarse en la dinámica social y realizar una *práctica de mediación educativa*, donde tanto el investigador como todos los involucrados en la práctica social investigan y aprenden.

Ya en los ochenta, el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda⁷³ caracterizó la investigación/acción participativa como *un proceso continuo de acción-reflexión-acción* protagonizado por investigadores e investigados, en el que lo más significativo es el proceso mismo antes que el resultado logrado. Esto presenta un *carácter político* que involucra la comprensión de las realidades sociales, mediada por los aportes que los saberes populares o saberes no académicos brindan a la investigación científica a través de la interacción dialógica y que pueden modificar sus versiones académicas. Este es el rasgo esencial de la investigación/acción participativa, su carácter de ciencia alternativa que a partir de la crítica es capaz de subvertir, en su sentido positivo de transformar, el *statu quo* de un área de conocimiento.

⁷² Sol Tax. Antropólogo social, jefe del Programa de Antropología Social de Universidad de Chicago. Estudioso de la aculturación de los indígenas en Mesoamérica.

⁷³ Orlando Fals Borda. Investigador y sociólogo colombiano. Uno de los fundadores y representantes más destacados de la Investigación Acción Participativa (IAP), método de investigación cualitativa que pretende no sólo conocer las necesidades sociales de una comunidad, sino también agrupar esfuerzos para transformar la realidad con base en las necesidades sociales. El recorrido fundamental de la obra de Fals Borda está dado en la conjunción de la indagación sociológica con el compromiso político en beneficio de los sectores populares. Postula la “investigación-acción participativa”.

Hacia finales de los ochenta, el sociólogo Peter Park⁷⁴ completaría y afianzaría la conceptualización de Fals Borda, refiriéndose al *cambio social* como objetivo de la investigación/acción participativa, posibilitante de la construcción del poder del pueblo a partir de varias condiciones dadas: el logro de una autonomía basada en la producción de conocimiento, la comprensión de las situaciones sociales y las relaciones de poder existentes en el tejido social, la organización de un accionar colectivo en el que los protagonistas sean los mismos actores sociales.

Sobre la base de la teoría social crítica, Park clasificó el conocimiento en tres formas, correspondiéndose en primer término la forma instrumental con el campo de las ciencias naturales, positivista, verificable como condición de verdad; en segundo término, la forma interactiva que posibilita –mediante el significativo rol del lenguaje oral– la comunicación humana y la comprensión de prácticas sociales y procesos artísticos, en un accionar interpretativo; y, en tercer término, la forma crítica que mediante la reflexión posibilitará que el sujeto social desarrolle su subjetividad, su autonomía y autodeterminación, como modos de acceso a la transformación de la sociedad para el bien común.

La investigadora boliviana Silvia Rivera Cusicanqui⁷⁵ alude a la investigación/acción participativa como una práctica que posibilita poner en acto lo que dio en llamarse el nuevo paradigma de las ciencias sociales, criticándole no obstante que ha operado en base a algunos déficits, uno de ellos de orden epistemológico, dado que continúa reproduciendo el orden asimétrico entre sujeto-objeto de la investigación intentando producir una transformación desde fuera de las percepciones endógenas de los investigados, y el otro de orden teórico, ya que implementa la “traductibilidad” de lo vivido a otras experiencias vitales en un intento de homogeneización de situaciones de vida. Cusican-

⁷⁴ Peter Park. Sociólogo coreano, residente en Estados Unidos, estudioso de la investigación participativa. Fundó y dirigió un Centro de Educación y Acción de la Comunidad, en Massachusetts.

⁷⁵ Silvia Rivera Cusicanqui. Es actualmente investigadora de temas de historia oral en el Taller de Historia Oral de la Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia.

qui observa, por ejemplo, la historia oral como una metodología más abarcadora en la que, más que participar y accionar en consecuencia, posibilita producir un ejercicio colectivo de desalienación para ambas partes –investigador e interlocutor– en *una práctica de reflexión sobre la experiencia y sobre la mirada que mutuamente tienen uno de otro*.

En esa interacción crítica asienta el valor metodológico, ya que de ella emergerán los relatos o narraciones orales autorreferenciales en los que no sólo se irá produciendo la recuperación o el recuerdo de la experiencia vivida, sino que también se elaborará un proceso de simbolización en el cual el sujeto social quedará religado a su entorno social.

TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN

Aplicar la metodología de investigación/acción participativa en el campo de la educación posibilita producir *transformaciones curriculares* vinculadas a realidades educativas concretas, situadas contextualmente, historizadas.

La metodología de investigación/acción participativa –tal como lo ha expresado Teresa Sirvent– está sustentada en supuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos que involucran como núcleos esenciales el componente cognitivo, la producción de conocimiento y la dimensión sociopolítica. En el marco del cruce entre poder, conocimiento y participación, resulta posible la realización de prácticas de intervención social transformadoras. De este modo, grandes temas de relevancia social pueden ser abordados a través de la participación de sujetos sociales que logren el tratamiento institucional de sus aportes y propuestas, y generen las modificaciones que las políticas culturales y educativas requieren para superar las desigualdades sociales existentes. Esas serían las características de la participación en un marco democrático donde todas las voces serían escuchadas.

Siguiendo a Sirvent, existe una diferenciación conceptual entre participación real y participación simbólica, basada en el grado de poder ejercido por los miembros de una institución en los procesos de la vida institucional, donde se plantean inte-

rrogantes significativos: quién participa, en qué, cómo lo hace, qué grado de poder verdadero tiene, o si el poder es aparente, a través de cuáles mecanismos, etcétera. La participación real implica un aprendizaje que transforme aquellos modelos de relaciones humanas basados en el autoritarismo y grabados en el cuerpo, en la memoria, dando lugar al desarrollo de una conciencia participativa en etapas sucesivas, en oposición a condiciones que limiten o restrinjan las posibilidades de los sujetos sociales de participar.

La participación no puede ser idealizada, hay condiciones reales que pueden afectar el proceso participativo, por desconfianza, por propósitos no manifiestos o manipulativos; por actitudes acríicas; por compartir sólo un aspecto de la filosofía de un proyecto; por escasa circulación de la información al interior del grupo de trabajo; por actitudes individualistas de miembros que sólo integran un proyecto con la finalidad de nutrirse personal y/o profesionalmente, sin aportar a la construcción colectiva del mismo. No obstante ello, Sirvent pondera las transformaciones que se producen en el sujeto participante, en su grado de conciencia de la necesidad de participar, en sus capacidades de reflexión crítica, en la superación del miedo a participar.

La participación también se nutre de aquella complejidad del pensamiento conceptualizada por Morin y vinculada a la política como práctica de interacción intersubjetiva. De modo tal, coloca sobre la arena de la reflexión la comunicación oral que se produce en todas las prácticas sociales y pedagógicas, resultándole indispensable a la institución educativa su abordaje para complementar el propósito formativo de preparar para el mundo del trabajo y para la participación social y la intervención en la vida pública.

Para Ángel Pérez Gómez⁷⁶, la participación ciudadana debe ser propiciada tempranamente desde el aula para todos, para que operen condiciones de igualdad que posibiliten la cooperación activa, el debate de ideas y propuestas desde la diversidad, desde esa “puesta en común” de las diferencias y el disenso, sobre la base del respeto y del bien común; todo ello viabilizará la concreción de una democracia.

⁷⁶ Ángel Pérez Gómez. Pedagogo español. Universidad de Málaga.

Esas formas de participación se producen si las relaciones sociales que se dan en el aula, en la escuela o en las prácticas sociales, se vivencian como experiencias de aprendizaje, de interacción intercultural, que promuevan nuevos modos de pensar y de actuar: multiculturales, multidimensionales, como multidimensional y complejo será el pensamiento que los sustente. En la formación de ciudadanía operan las condiciones comunicativas orales, inmanentes a la práctica de comunicación y narración oral, sobre la base del debate, la reflexión y la discusión basada en la actividad dialógica.

Rosa María Alfaro⁷⁷ alude a la importancia de recuperar las historias locales, las biografías, no como espacios cerrados, sino como una forma de apertura a la vinculación con las problemáticas nacionales globales, como un espacio de acción y de reflexión: es necesario, dice, articular lo que la comunidad local es capaz de hacer con la producción universal de derechos, de valores, de verdades. Propone también un modelo de reflexión y análisis que contemple las categorías comunidad, desarrollo institucional, inserción social y política, identidad, poder, ciudadanía, igualdad, inclusión de las diferencias.

El concepto de ciudadanía no es para Alfaro un concepto meramente político, sino que es político, económico, civil y cultural. El sujeto social es partícipe de su ciudad, de su sociedad, desde todo su ser. También Rossana Reguillo aludía a la participación como la inclusión en esa intensa partitura que es la ciudad, y que ello sólo es posible de concretar desde un cuerpo, en el sentido integral biológico y social dado a este trabajo.

Desde ese concepto de ciudadanía surge la igualdad. La igualdad de pertenecer al mismo tejido social, de tener iguales derechos y obligaciones desde lo jurídico, pero también desde el “ser parte de”, “sentirse parte de”. Es necesario pensar una sociedad como colectivo, con diálogo, con conversaciones, con palabras, con construcción de poderes. La libertad entendida en términos de Rosa María Alfaro requiere no sólo independencia,

⁷⁷ Rosa María Alfaro. Educadora y comunicadora peruana. Investigadora principal del Centro de Investigación y miembro del Consejo Directivo de la Asociación de Comunicadores Sociales, Calandria.

autonomía, igualdad, solidaridad, respeto y diálogo, sino también participación.

Para Ruth Harf⁷⁸ y Delia Azzerboni⁷⁹, la participación en la institución educativa, más que un producto logrado, es un proceso vinculado al tener lugar en la toma de decisiones; implica un aspecto ideológico relacionado con lo actitudinal, dado que, al tomar decisiones, los participantes aumentan su autoestima, su responsabilidad individual y colectiva y su sentido de pertenencia a partir del compromiso. También requiere un aspecto técnico relacionado con los procedimientos y recursos disponibles para la participación, el cómo participar, el tiempo disponible.

Por ello consideran que la participación es un proceso de aprendizaje en el que entran en juego conocimientos, actitudes, modos de interacción social. Ese proceso implica también una inversión de tiempo y esfuerzos, que conllevan la apropiación de valores de los que está imbuido el proyecto educativo compartido: respeto por el otro, comprensión de las diferencias, tolerancia de la minoría, aceptación de la opinión mayoritaria, utilización del diálogo para solucionar situaciones, flexibilidad para la confrontación y la concertación.

Existen en los procesos participativos en instituciones educativas múltiples formas de relaciones interpersonales, y es necesario indagar en las motivaciones de cada miembro; participar no incluye sólo el derecho a tomar decisiones, sino también obligaciones de explicitar las razones en que se fundamenta la decisión.

⁷⁸ Ruth Harf. Profesora de jardín de infantes. Licenciada en Ciencias de la Educación y Psicología. Docente en la UBSA y capacitadora para equipos de conducción en la Escuela de Capacitación de la Ciudad de Buenos Aires (CEPA) y de docentes en toda la República Argentina.

⁷⁹ Delia Azzerboni. Pedagoga e investigadora de temas vinculados a la biografía escolar y la educación inicial.

MODOS DE PARTICIPAR EN EDUCACIÓN

El sujeto social puede participar en la educación a partir del rol de la comunicación oral y su forma narrativa, desde sus distintas dimensiones de *ciudadano*, *sujeto curricular* y *sujeto histórico*, de modo entramado. Esta participación se relacionará con distintas perspectivas educativas, en cuyo marco es posible que se concrete:

–La perspectiva filosófico-político-pedagógica desde la cual pensar la construcción de *ciudadanía*, *convivencia* y *valores simbólicos* involucrando la participación activa del alumnado del sistema educativo formal, construyéndose como nuevos sujetos sociales, en el marco de prácticas educativo-comunicacionales orales cuya finalidad se vincule no sólo con los contenidos pedagógicos, sino con la formación del ser humano.

–La perspectiva político-pedagógico-didáctica, que incluye la participación de los docentes del sistema educativo como *sujetos curriculares*, que pueden/deben aportar ideas innovadoras junto a sus saberes académicos para la elaboración de los diseños curriculares y proyectos educativos institucionales y áulicos.

–La perspectiva socio-política-pedagógica-didáctica vinculada a la construcción de la historia reciente, desde el carácter de *sujetos históricos* mediante la metodología de la historia oral, en la que es posible la participación de los protagonistas de los hechos en carácter de narradores testimoniantes directos o indirectos.

a. Participar desde la construcción de ciudadanía, convivencia y valores simbólicos

El enfoque educativo-comunicacional oral involucra la interacción crítica y la escucha como sustancia inmanente que comprometen a hablante y oyente en su condición de ciudadanos, de habitantes de la “polis”, como seres políticos al fin. Al respecto, Rosa María Alfaro plantea un *nuevo concepto de ciudadanía*, donde lo que debe construirse es una relación de carácter

ético. Esa concepción supera la visión de ciudadanía ligada sólo a lo jurídico legal, para ampliarla a una escala de valores que implican la igualdad lograda a partir del conocimiento de derechos y deberes. También al sentido de pertenencia a una sociedad, donde construir ciudadanía implica construir lo común, la puesta en común que genera comunicación, conversación, diálogo; libertad como autonomía y posibilidad de participación; igualdad, respeto, solidaridad.

Allí situado el diálogo –hablar y escuchar– propone la comunicación como objetivo. La escucha posibilita la comprensión del otro, en el marco de una cultura política donde la democracia se va construyendo, no ya como sistema político, sino como sistema sociocultural donde los sujetos no sólo construyen su subjetividad, sino que transforman lo social.

Tal como quedó planteada en apartados anteriores, aquella relación envolvente entre socialización y educación en una imbricación mutua, así también es la relación de imbricación mutua entre ciudadanía y democracia. En el centro de esa relación se instalan “el tomar la palabra y escuchar” para construir la convivencia en el territorio de lo local, no con un criterio de clausura, sino pensando en una apertura que permita ampliar los horizontes hacia lo regional y lo nacional. Derechos, responsabilidades, garantías, emergen en ese territorio simbólico de la construcción democrática.

Considerar que la construcción de *ciudadanía*, *convivencia* y *valores* tiene sólo como destinatario al alumnado del sistema educativo sería una restricción de las posibilidades de esta interacción. Ello involucra tanto al alumnado como a los formadores y a los conductores institucionales, en una práctica historizada que va cambiando en la medida de los cambios sociales, culturales, políticos, económicos, científicos, tecnológicos. Ese conglomerado de dimensiones determina las necesidades que deben ser abordadas de modo solidario por el conjunto de sujetos sociales que, en el marco de este proceso participativo, pueden constituirse en *sujetos políticos*.

“Aprender a escuchar” es parte del proceso de construcción de ciudadanía, para poder interpretar los múltiples sentidos que pueden generarse en la práctica comunicativa.

b. Participar desde la construcción de currículum

La comunicación oral es una entre las múltiples formas de interacción humana. En tal territorio, el *para qué* del “hablar, del poder decir, del poder nombrar” –la participación– se enlaza con *el cómo, el dónde y el cuándo*.

El *cómo* se vincula con la materialidad que la sustenta –el cuerpo– con todos sus componentes biológicos y sociales, con las huellas de las experiencias vividas que están registradas en él, tal como quedó expresado en apartados precedentes.

El *dónde* sitúa ese “poder decir” en ámbitos sociales en general, colectivos, de interacción dialógica, y en particular en las aulas de la institución educativa de cualquier nivel.

El *cuándo* tiene que ver con los momentos históricos y políticos por los que transita la sociedad, el Estado en representación de ella y la educación en su seno.

Desde esa mirada compleja, resultó significativo para este trabajo indagar la formación del alumnado del nivel superior en el área vinculada *al rol de la comunicación oral y los relatos orales en la enseñanza escolarizada*, por lo que la exploración ancló en la normativa referida a los diseños curriculares de la formación docente en la jurisdicción bonaerense, en un recorrido histórico de sus transformaciones vinculadas a la expresión oral, en un recorte temporal que va desde 1978 hasta la reforma de la década del noventa, inclusive.

Ello arrojó los datos para diagnosticar la *ausencia curricular* de la comunicación oral –entendida tal como está planteada en el marco epistemológico y teórico-conceptual del presente trabajo– en el sistema educativo superior de la jurisdicción bonaerense.

En plena dictadura militar de 1978, los diseños curriculares de la formación docente incluían contenidos provenientes de las ciencias biológicas vinculados al lenguaje, a la audición, a la voz y la dicción. Surgió como interrogante en el marco de la indagación cuál podría ser la causa de esa inclusión en el plan de estudio de la formación docente, en pleno período de dictadura militar. Fue posible pensar –desde el enfoque educativo-comunicacional sustentado en este trabajo– que esa decisión tendría vinculación con el disciplinamiento, uniformidad y

homogeneización de los cuerpos, que la lógica militar impuso desde décadas anteriores, en el campo educativo. La voz y el habla –desde esa mirada controladora– no podían escapar a ese disciplinamiento porque son productos corporales. Los mensajes, los modos de información lineal y pretendidamente objetivos, propios del esquema comunicacional lingüístico y del discurso docente imperantes en esa época, con su actitud acrítica, se correspondían con una socialización estático-funcionalista y de carácter unidireccional, propia por entonces del sistema educativo, donde el aprendizaje reproductivista estaba basado en estímulos-respuestas, premios y castigos, con referencia a modelos evaluativos tecnocráticos. El sujeto del proceso educativo era considerado entonces un objeto, en cualquiera de sus niveles. En tal escenario cultural era prácticamente imposible encontrar modelos diferentes que provocaran conflicto, entendiendo por conflicto la posibilidad de producir crisis, cambio, transformación. Y si surgían modelos diferentes, eran considerados desviaciones al modelo legitimado y normalizado que por tanto requerían contar con correcciones o controles de tales desviaciones, pensadas de ese modo, obviamente, desde la lógica militar. Así contextualizada, la impostación de la voz, la dicción, los modos enunciativos a ser enseñados debían responder a prescripciones y controles que encuadraran las formas comunicativas del docente en las formas autoritarias propias de la formación militar. Todo rasgo de subjetividad evidenciado en la enunciación quedaba sesgado. Debería pasar mucho tiempo antes de que las reformulaciones al esquema de comunicación lingüístico de Roman Jakobson, que por esa misma época produjera Catherine Kerbrat-Orecchioni basándose en Roland Barthes y su desarrollo del campo semiológico, llegaran a nuestras aulas como contenido teórico del área de Lengua, aunque aún no como praxis.

En 1984, los aires democráticos y sus intentos de renovación educativa contemplaban en los lineamientos curriculares ofrecidos como anteproyecto un espacio curricular dedicado a la enseñanza de la lengua oral, planteado como espacio expresivo-comunicativo. Resulta posible pensar que esto ha estado en el espíritu y en la letra de la normativa legal como un intento

de renovación de aquella otrora mirada de disciplinamiento y homogeneización militarizada, en lo vinculado a la expresión oral. No obstante, tal anteproyecto de 1984 contemplaba como práctica pedagógica de formación docente un taller de foniatría con una mirada tecnicista alejada de la propuesta expresivo-comunicacional planteada, dado que estaba encarado desde el punto de vista de la prevención, en sus dos vertientes: aspectos preventivos en el uso profesional de la voz y aspectos preventivos en el escolar en desarrollo para la detección temprana de alteraciones o patologías de audición, voz, dicción, etcétera. Nuevamente, la corrección y el control de desviación de la norma era el eje sobre el que pivoteaba la construcción del diseño curricular de la formación docente en referencia a la comunicación oral, sin implementar la intención expresiva que animaba el cambio.

Hacia fines de la década del noventa, dicho taller de foniatría destinado a desarrollar los saberes fonoaudiológicos fue eliminado como espacio curricular, sin ser reemplazado por otros contenidos. En 1999, la Resolución 13.270⁸⁰ que aprobó el Diseño Curricular para la Formación Docente incluía sólo una aptitud fonoaudiológica, reducida a una simple evaluación individual del alumno, llevada a cabo en el ámbito de los institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires, consistente en un despistaje sintomático, orientación hacia interconsultas, y derivación a tratamiento reeducativo en aquellos casos necesarios, con su correspondiente seguimiento institucional mediante controles periódicos hasta obtener el alta médico. Aunque el enfoque comunicacional ingresó a la letra de la reforma educativa de los noventa, la inclusión de una mirada que enfocara en los diseños curriculares, la relación comunicación/educación referida a la expresión oral enmarcada en una matriz cultural, no se produjo. Se mantuvo la Aptitud Fonoaudiológica y así fue que quedaron excluidos del diseño curricular los conocimientos pertinentes al campo fonoaudiológico que el

⁸⁰ Resolución emanada de la Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, cuya dirección ejercía entonces la profesora Graciela Giannetasio. Diciembre de 1999.

futuro docente debería apropiarse vinculados a los múltiples factores que intervienen en la comunicación oral, al circuito del habla, al sistema fonatorio, a sus propias posibilidades expresivo-comunicacionales mediadas por contenidos paralingüísticos, como son la voz, los gestos, la mirada, el lenguaje corporal, como elementos que generan sentido y significación. Asimismo, se excluyeron los conocimientos que el campo fonoaudiológico ofrece sobre el desarrollo fonológico y los procesos cognitivos mediados por el lenguaje oral, como también sus posibles alteraciones que pueden ser presentadas por el alumnado de los niveles inicial, primario y secundario del sistema educativo.

Si bien era necesario, el mero diagnóstico de tal *ausencia curricular* resultaba una restricción a la reflexión crítico-propositiva inmanente a los sujetos curriculares.

Alicia de Alba⁸¹ considera al currículum como proyecto político-pedagógico participativo, y lo define como *la síntesis de elementos culturales –conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos– que conforman una propuesta político-educativa, pensada e implementada por diversos grupos y sectores sociales*. Lo reconoce como espacio de lucha, de confrontación, de poder, que concluirá en negociación si las fuerzas son parejas, o en dominación si una de las partes está debilitada.

Vincula la noción de currículum con el proceso de determinación curricular definiendo este último como *proceso social en esencia*. Asegura que transformar el campo curricular significa transformar el discurso, la práctica y la relación entre discurso y práctica. Y como condición inmanente a dicho proceso social, considera que los docentes y profesores deben convertirse en participantes de la confrontación y lucha simbólica, lo cual los constituye *sujetos sociales del currículum*.

En este punto, un aporte de Henry Giroux resulta esencial: pensar a los participantes del proceso de transformación no sólo como críticos, sino como *sujetos sociales crítico-propositivos*.

⁸¹ Alicia de Alba. Pedagogía crítica mexicana, especializada en evaluación curricular. Conformación del campo curricular. Universidad Nacional Autónoma de México.

En la transformación de un diseño curricular, De Alba destaca la categoría *dimensión* –entendida por esta pedagoga como la demarcación de los aspectos esenciales y de los límites de un proceso, hecho o fenómeno–, y distingue las dimensiones generales, entre las que incluye lo social con sus aspectos cultural, político, económico, ideológico, lo institucional, lo didáctico, de las dimensiones particulares, entre ellas nivel educativo, población destinataria, tipo de educación. Así también considera determinante del currículum el contexto sociohistórico en cuyo marco se dan los niveles de significación o construcciones conceptuales.

La pedagoga mexicana define el campo de conformación estructural curricular (CCEC) como aquel *agrupamiento de elementos curriculares que pretende propiciar determinado tipo de formación en los alumnos*, tomando en cuenta en esta concepción de formación la construcción de subjetividad a partir de una conciencia *en sí y para sí*, situada históricamente, en la que el sujeto participa en su doble carácter de “ser parte” de ella y al mismo tiempo “ser producto” de ella. Asimismo, distingue los campos de conformación estructural curricular (CCEC) teórico-epistemológico y sociocrítico como espacios de construcción relativamente cerrados o permanentes, de los campos de conformación estructural (CCEC) científico-tecnológico y de prácticas profesionales, como espacios más abiertos y en constante progreso y mutación.

Desde el enfoque transdisciplinario que sustenta este trabajo, y situados en el marco referencial curricular dado por De Alba y Giroux, los contenidos nombrados como *constitutivos de la materialidad de la comunicación oral y su forma narrativa* –que tradicionalmente han sido abordados de un modo restringido desde la disciplina fonoaudiológica– trascienden sus fronteras y pueden ser vistos desde *una nueva perspectiva*, en un cruce de los saberes específicos con los saberes del campo de la comunicación, permeados a su vez por las ciencias sociales en general, y particularmente por la historia, las ciencias del lenguaje, la pedagogía, la psicología en la educación y finalmente por la educación por el arte. En ese cruce está situado el lenguaje oral como objeto complejo que es. Y es desde esta com-

plejidad que pueden ser abordadas, en el terreno pedagógico, *diversas temáticas de relevancia social*.

Desde la intención crítico-propositiva sustentada en el marco de la presente investigación, ha resultado posible diseñar una propuesta pedagógica⁸² vinculada a la *comunicación oral y su forma narrativa en la educación*, elaborada para superar la ausencia curricular observada. La idea de Paul Zumthor acerca de *crear una ciencia de la voz, que arranque de la física y la fisiología de la misma y siga con una lingüística, una antropología y una historia*, ha sido significativa a esa intención.

Contempla la inclusión del enfoque descripto, mediado por prácticas educativo-comunicacionales orales en el ámbito de la educación superior, particularmente en la formación docente, que le posibilite al sujeto social el desarrollo ético, que viabilice la construcción de subjetividad, ciudadanía, valores y memoria, y el desarrollo estético, que viabilice sumar al significado de las palabras la construcción de una semantización de la voz codificada por la cultura y generada en la relación entre el hablante con el perceptor que coopera activamente desde la percepción y la escucha, lo complementa, lo transforma, lo recrea.

Presenta como finalidad repensar y comprender la comunicación oral enmarcada en el campo de la comunicación/educación, como producto transdisciplinario que establezca lazos entre el entramado biológico/social y *la dimensión axiológica* que vincula con la formación de ciudadanía.

Se propone, en el proceso de aprendizaje, el surgimiento de la valoración de la palabra hablada como constructora de subjetividad y como patrimonio simbólico, intangible y conflictivo, que posibilite comprender los procesos socioculturales que atraviesan las actividades en el aula y en la sociedad, y generar conocimiento sobre ellos.

⁸² Propuesta pedagógica presentada ante la Dirección de Enseñanza Superior, DGCyE para la formación docente, en el año 2006.

c. Participar como sujetos históricos

Realizar una reflexión crítica respecto del uso del lenguaje oral en el territorio de la enseñanza escolarizada le posibilita a cada sujeto constituirse en agente social constructor de historia, aquella que se construye desde lo cotidiano y desde los microespacios. *La historia está hecha desde todos los días*, dice Zemelman⁸³, y el aula es o puede ser ese microespacio de construcción en el cual los relatos orales que contienen las historias personales conformarán la historia social de esa comunidad donde se inserta la escuela. En ese ámbito, el lenguaje también debe ser visto en interacción con el poder, posibilitante de discutir, criticar, confrontar, ampliar la interpretación que, referida a los hechos, ciertos marcos culturales hegemónicos imponen, marginando y deslegitimando los discursos que no se inscriben en él.

La construcción de la historia reciente desde el lugar de *sujetos históricos* incluye al alumnado de la enseñanza escolarizada. Pero el carácter de sujetos históricos no se agota en los destinatarios de la formación educativa, sino que puede incluir a todo miembro de la sociedad que desarrolle *pensamiento crítico, conciencia histórica y responsabilidad civil*. Propósito que nos involucra a todos.

EL VÍNCULO HISTÓRICO CON LA GUERRA DE MALVINAS Y LA POSGUERRA

*Solamente cuando se puede identificar el pasado
y se puede hablar de ese pasado
y se puede ser consciente por lo menos de una parte de ese
pasado
es posible reconstruir un vínculo.*

ADRIANA PUIGGRÓS

⁸³ Hugo Zemelman. Abogado y sociólogo. Egresado de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Santiago de Chile. Profesor de FLACSO, sede México. Presidente del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL), México.

Pensar en reconstruir el vínculo histórico con la Guerra de Malvinas y la posguerra a través de un *accionar participativo mediado por la comunicación oral y su forma narrativa* sitúa al sistema educativo formal en un lugar prioritario para construir conocimiento sobre los hechos del pasado cercano –la guerra– y transformar el presente –la posguerra– con miras a un futuro de soberanía, justicia y paz.

En relación con la enseñanza de la historia y sus falencias, Adriana Puiggrós ha expresado:

En los currículum escolares la Historia comienza a enseñarse como historia patria, que no es lo mismo que los múltiples relatos históricos que se pueden constituir. A partir de que se cristaliza en el currículum, la Historia aparece organizada como disciplina escolar. Para organizarse como disciplina escolar, se construye sobre mitos. El mito que había que estudiar, obviamente, es el mito construido por la oligarquía argentina, constituido por los próceres. Se transforma a la Historia en una “Historia de bronce”. Y hay una versión determinada de la historia que es la que se instala como historia oficial. La versión oficial de la historia, sin embargo, no sólo es la que tiene el conjunto de la población, sino que además es escolarizada. Ése es un dato importante, porque toda sociedad, en alguna versión de la historia tiene que coincidir, aunque después haya diferencias, pero en algunas cuestiones generales tiene que coincidir, porque si no, no es una sociedad. Si se está en desacuerdo absoluto y radicalizado sobre cómo fue su pasado es muy difícil que se pueda construir un presente y un futuro, pero ese acuerdo general en el caso de la escuela, se transforma en un congelamiento de la historia [...] Cuando llega la gran masa de inmigrantes se produce otra cuestión muy interesante. Dicho muy globalmente, hubo un pacto implícito, consistente en que los inmigrantes olvidaran sus propias historias. Entonces, la transmisión de la historia de la familia italiana, de cómo vivían en el campo, o de la familia española, realmente fue interrumpida, fue nega-

da. Al mismo tiempo, no hay ningún tipo de institución, o de legislación, o de costumbre o de pacto colectivo, que prevea la articulación de la cultura que llega, con la cultura que había en la Argentina. Se puede hablar de énfasis en la creación de la identidad nacional, pero por el borramiento, por la negación de la identidad de los inmigrantes, así como de las identidades populares. La identidad que se impone es la identidad de sectores de clase muy alta y de la oligarquía argentina, ésa es la identidad [...] En las décadas del 60 y del 70, empieza a haber una crítica, desde historiadores incluso, a esa Historia. Y se avanza con el revisionismo histórico, también en el plano político, sin llegar a incidir en los libros oficiales, en los libros de lectura que no dicen casi nada del revisionismo histórico [...] Cuando se hizo la reforma educativa, estuve en contra de que se borrara la Historia como una materia específica. Una cosa es enseñar Historia de una manera enciclopédica y pesada, y otra cosa distinta es diluir la enseñanza de la Historia. Por tratar de articular a la Historia con las Ciencias Sociales y también con el resto de las disciplinas casi se llega a borrar la Historia. Debe tomarse un tiempo específico para enseñarse Historia. Además, al haber una intención de la sociedad de borrar la historia, no se construye un relato alternativo [...] El específico problema argentino tiene que ver con la imposibilidad de la sociedad argentina para hablar, explicar y reconstruir una Historia. Es una sociedad que tiene muchos dolores, muchos hilos sueltos y vínculos rotos, lo que constituye quizás el principal problema de la Argentina. Es la ruptura de los vínculos políticos y sociales. Solamente cuando se puede identificar ese pasado y se puede hablar de ese pasado y se puede ser consciente por lo menos de una parte de ese pasado, es posible reconstruir un vínculo.⁸⁴

⁸⁴ Entrevista a Adriana Puiggrós realizada en noviembre de 2002 por Jessica Bossi y Jairo Straccia. www.segundoenfoque.com.ar.

Consultada acerca de los intentos de la educación de incorporar la teoría de las “historias de vida” en las escuelas, la investigadora del Conicet y escritora Dra. María Rosa Lojo, brindó sus opiniones al respecto, de este modo:

La enseñanza escolar es otro producto del imaginario social. Por un lado la historia, interpretada, manipulada políticamente, y simplificada, ¿no? Y por otro lado está la enseñanza de la escuela, que nuestra escuela homogeneizadora, eso hizo con buena intención... pensemos [...] Los procesos educativos se dieron en el marco de los procesos de mayor flujo inmigratorio, con una educación nacionalista, cosmopolita, como un remedio para conjurar peligros: la Ley de 1884 es una conjura, nacionaliza, y va surgiendo una especie de liturgia patriótica, un ritual celebratorio de la enseñanza elemental; el himno, izar la bandera, celebrar las efemérides. Grabarlo en las mentes [...] y en los cuerpos. La llamada Pedagogía de las Estatuas que complementaba la Pedagogía de las Aulas, nuestro pequeño parque estatutario, el culto de los héroes en la enseñanza elemental, sin errores, sin debilidades, impolutos [...] Creo que Malvinas ha sido una causa vigente para los argentinos sobre todo a partir de la escuela. Cualquier argentino que haya pasado por la escuela primaria tiene idea de qué son las Malvinas, de que es una causa nacional perdida, de que hay que recuperarlas... eso se inculcó a todos los niños [...] Siempre nos dijeron “las Malvinas son argentinas”... un verdadero slogan, nunca lo eran y desde el primer gobierno de Rosas ya dejaron de serlo.

La incorporación de historia oral en la escuela, eso es polifonía; que es lo que no había en la escuela. En la escuela a través del culto de los héroes, ¿qué es lo que se impone?... una voz inmunológica: inculca. En cambio, la polifonía abre la cabeza de la gente, la hace pensar, la asignatura pendiente de la escuela sigue siendo enseñar a pensar, a tener juicio propio. Yo creo que no lo ha logrado la escuela, el juicio crítico propio, eso para mí es

la base de cualquier tipo de educación y de vida humana posterior, no ya de una educación sino que uno tiene que vivir así. Educar al ciudadano para tener conciencia crítica y saber votar. Celebrar efemérides es una forma de ocluir, de tapar, de poner el hito en el calendario y decir “hemos cumplido”...⁸⁵

EDUCACIÓN NO FORMAL. HISTORIAS DE VIDA QUE VIENEN SONANDO

Hay experiencias de *educación no formal* en el sistema educativo provincial bonaerense en las que han estado presentes voces que han narrado desde las *historias de vida*, respondiendo a invitaciones de docentes o instituciones educativas innovadoras.

Voces que vienen brindando desde mucho tiempo atrás otra versión de la historia acerca de la Guerra de Malvinas y la posguerra, superando el silenciamiento impuesto a los ex soldados y acatado también por la sociedad. Los relatos orales que esas voces conllevan posibilitan un *des-aprendizaje* para poder comenzar a transitar un camino de construcción con otra información, sobre otros conocimientos, sobre las vivencias de quienes han protagonizados los hechos.

En una entrevista realizada a miembros del CECIM - La Plata,⁸⁶ fueron vertidos interesantes conceptos acerca de la tarea educativa no formal desarrollada de modo asistemático en las escuelas, como así también del contacto directo con alumnos de los niveles primario y secundario, que desde hace años vienen desarrollando desde esta institución con la finalidad de legar otra versión de la historia y de rendir el mejor homenaje a sus compañeros caídos en las islas.

⁸⁵ Entrevista realizada por Susana Lino, en Buenos Aires, octubre de 2006, a efectos de este trabajo.

⁸⁶ Entrevista realizada a los efectos de la presente investigación por Ana Laura Gratti, Oscar Surraco y Susana Lino. La Plata, septiembre de 2006.

Entre sus expresiones, destaca el posicionamiento pacifista aportado a la mencionada tarea en las aulas:

fueron tan traumáticos los hechos que nosotros vivimos, que los guardamos como pudimos. A veces no coinciden los relatos de los protagonistas de un mismo hecho. Fue tan duro [...] que a nuestro regreso cada uno reaccionó de maneras diferentes. Ponerse o no ponerse en víctima de la guerra [...] la gran mayoría de los que estamos acá en La Plata elegimos no ponernos en víctima, porque interpretamos que si hacíamos eso no íbamos a crecer...

Teníamos que elegir o seleccionar el discurso porque si no, no sabíamos cómo iban a reaccionar [se refiere a los alumnos] si contábamos lo que teníamos realmente guardado. Teníamos bien claro lo que queríamos hacer, que era seguir viviendo de la mejor manera posible [...] Se hizo un proyecto, en el Ministerio fue aprobado [...] No contemplaba la capacitación y el compromiso docente. Fue en el '89, '90, '91 [...] Era para lo anecdótico, el relato, que es muy valioso, muy útil, pero quedaba en eso, en una vivencia. Era algo muy útil, pero para nuestro compromiso, para lo que nosotros queremos hacer, no alcanzaba. No tenía una continuidad.

Es fundamental este tema desde lo histórico. La idea nuestra es la siguiente, por lo menos lo que yo interpreto del objetivo, de por qué nosotros empezamos: que es muy simple, es transmitir a la gente, sobre todo a los más chicos, el sentimiento de pertenencia. Y darle los elementos como para que ellos puedan decidir si estos argumentos son válidos para que nosotros reclamemos. Es decir, para que digan: "esto vale la pena reclamar" [...] Si uno no está convencido de que esto nos pertenece, es muy difícil que lo reclamemos. Y que ese reclamo persista en el tiempo [...] Ese es el mensaje que nosotros

damos.

Otra de las cosas que también tenemos que salir a explicar y dar respuesta es al tema del patriotismo. Porque muchas veces, si lo enfocamos del lado del patriotismo y nos ponemos del lado de los “superpatriotas”, también estamos justificando la violencia. Porque decimos que fuimos por la patria, es difícil explicar ese tema [...] hay que salir a explicar el tema del patriotismo [...] porque si no, terminás justificando lo injustificable, por el lado del patriotismo. Y no es así, tampoco.

Fundamentalmente, la frase es siempre la misma: “las guerras no sirven para nada”. Y el ejemplo que trato de dar, para que lo puedan interpretar de esta forma, es el siguiente: menciono cuál es la consecuencia, que son básicamente los compañeros suicidados. Y hago hincapié en los ingleses, que ganaron la guerra, que pasaron por esa euforia del triunfalismo, sufrieron después, en mayor o menor medida, una cantidad importante de soldados suicidados. Entonces, creo que es un buen ejemplo decir: “¿ven?, a los que ganaron les pasó lo mismo que nos pasó a nosotros”. Es algo que llega, que es fácil de entender, porque las consecuencias de una guerra son terribles, más allá del resultado de la guerra, quién haya ganado y quién haya perdido.

Quedan sonando las voces de los ex combatientes que brindan sus narraciones a la sociedad y al ámbito educativo.

Es posible escuchar en sus múltiples relatos y exposiciones que el conflicto no debe dirimirse por la fuerza ni por las armas, pero si tampoco avanza por la vía diplomática, quizá una tercera forma alternativa de construir un camino posible sea a través de la cultura, y en su marco, mediante la comunicación/educación.

Con ello coincide el *enfoque educativo-comunicacional de la narración oral* desarrollado como una posibilidad pedagó-

gica para el tratamiento del tema Malvinas y de otros posibles temas de relevancia social para la construcción de la historia reciente, que posibilitarían también recuperar aquella misión social de las universidades mencionada al inicio y fortalecer la función político-pedagógica ineludible en el sistema educativo.

PARTE 3

CONCLUSIONES

Por último, por fin, transcribimos la “Carta a los Universitarios” escrita por Carlos Giordano para el portal web de la Universidad Nacional de La Plata y que fuera publicada el 2 de abril de 2011. Esta referencia sintetiza el recorrido conceptual que hemos realizado y da cuenta, en clave de denuncia y crítica, de los pormenores híbridos de vida, pasión, análisis y razón que convoca la memoria de la Guerra de Malvinas y la posguerra cuando se trata de reflexionar sobre las oportunidades y posibilidades que el campo comunicación/educación tiene y brinda para una acción densa, compleja y transformadora.

*giecos y borges, gamerros y heredias, stukas y fogwilles,
todos le han escrito a una historia que no existió.
las malvinas son la pesadilla que
tuvo una hiena loca de dolor
al dormir del día en que no encontré
agua para sus cachorros...
las malvinas fueron el aleteo de la mariposa
que giró, aún muerta,
mientras la lluvia no paraba de caer en
un abril inesperadamente luminoso...
fueron el viento que no llegó a mover
el molino del campo de tío Tomás...
las malvinas son sólo el espectro que aparece cuando
cuatro desarrapados de la historia deciden
volver a hablar de la patria...
todos los que escribieron, los que cantaron,
los que pintaron
y aún los que pensaron sobre las Malvinas...
los groussac y los palacios... todos...
se congeniaron para crear el escenario donde miles de
actores inútiles, imberbes, incapaces, nos dimos cita
para tratar de morir en las nuevas láminas
de los próximos manuales escolares...
las malvinas, las que queremos, las que deseamos,
por fin, quizás, sucedan en el futuro...*

ACLARACIÓN

...hace 5 años, en ocasión de un debate en el Ministerio de Defensa organizado por la entonces Ministra Nilda Garré y su Jefe de Comunicaciones Jorge Luis Bernetti, tuve la oportunidad de reflexionar sobre la situación histórica y actualizada de la relación de los ex soldados combatientes de la Guerra de Malvinas con la sociedad en general y las Fuerzas Armadas en particular.

Hoy, ante la convocatoria de la Universidad Nacional de La Plata a reflexionar sobre la significación en torno al 2 de abril y la Guerra de hace 29 años, retomo aquel tono, apelatorio, pues también en la Universidad Nacional de La Plata siguen existiendo condiciones insuficientes para la memoria, la justicia y el reconocimiento de lo que sucedió en nuestro país, en aquella Nación, en aquellos 74 días de 1982 y en toda la posguerra.

...parafraseo la magnífica escritura del ex combatiente de Vietnam, Tim O'Brien, en su libro "Las cosas que llevaban": los que vuelven de la guerra no son señoritos de buenos modales, los que vuelven de la guerra huelen mal, putean y pueden cometer delitos personales tan tremendos como cualquier otro ciudadano. Los ex soldados conscriptos de Malvinas no hemos sido la excepción, ni hemos tenido la oportunidad para corregir al novelista. Como comprenderán no vengo aquí como paradigma de esto. Mi experiencia fue contenida por mi familia, por los amigos, por los compañeros y aún por los adversarios. Vengo aquí para aportar una reflexión que intente traer las voces de los que no han podido llegar o de los que no pueden reconocer su propio derecho a hablar.

VOLVER DE MALVINAS

...a pesar de que siento que la UNLP es mi casa en lo académico, en lo cultural, lo político y mucho de lo cotidiano, también es cierto que esta situación personal no lo ha sido en función de ser ex soldado "colimba" en la guerra de Malvinas

y, por supuesto, no la puedo extender al conjunto de los compañeros, salvo a los contados que como yo han logrado insertarse desde cada historia personal y familiar en los estudios superiores universitarios...

*por todo esto, en primer lugar, hoy, aquí, no puedo entrar solo
Que empiecen a entrar conmigo todos los compañeros
Que no tengan miedo, que hoy empezamos a poder
A 29 años, recién hoy empezamos a poder*

*Ojalá que llegue el Pocho Luis Garcilazo desde Resistencia
Que aparezca Orlando Pascua desde Corrientes
Que vuelva a caminar el gringo Nusbaum desde los campos cercanos a San Salvador, ahí a la vera del hoy mediático Río Uruguay, que lo pase a buscar a Ramón de León y vengan
Que renazca Mario Almonacid allá en su Comodoro y se venga para acá
Que Alejandro Luna se baje del tractor y, desde Coronel Moldes, se acerque.*

*Que Pedro Ledesma haya podido sobrevivir a La Matanza profunda y pueda volver
Que Ernesto Congregado pueda salir de donde sea y venirse.
Que Hornos, que Zelarrayán, que Poroto Pereyra, que el Turquito Massad...*

Que alguien le saque el revólver a Jorge Mártire, le borre las neblinas de la mirada, nos volvamos a encontrar en la puerta del aula de la Facultad de Arquitectura y pueda rendir aquella última maldita materia.

Que vengan los compañeros del CECIM - La Plata, del CECSEM de Chaco, del CECIMER de Entre Ríos, de todas y cada una de las organizaciones de ex combatientes, nacidas desde las propias historias y necesidades de los ex soldados conscriptos...

Y que todos, los que pueden y los que ya no, se sientan con derecho a entrar.

Que todos los “colimbas” de la guerra de Malvinas podamos sentir este derecho.

Este derecho que debiera haber sido inmediato pero que, como todas nuestras cosas, es fruto de un largo camino poblado de amenazas verdaderas, de agresiones certeras, de olvidos tangibles, de silencios estruendosos, pero también de una memoria ineludible, de una identidad férrea y la convicción distintiva de que...

–nosotros sentimos un orgullo profundo y sincero de haber combatido por la Patria,

–sabemos y reafirmamos que nuestros uniformes militares no estuvieron manchados de sangre compatriota salida de las mesas de torturas o de la ignominia de los secuestros de niños,... de que la sangre que nos manchó es la de los únicos héroes de la guerra, la de los caídos, o la de algún soldado que representaba al enemigo histórico de nuestra Nación,

–nuestra humilde presencia también fue símbolo de la lucha popular que permitió y permite recuperar las instituciones de la Democracia, como lo son las Universidades en general y la de La Plata en particular. Y que, aún hoy, tenemos que andar explicando cómo sobrevivimos a pesar de tanta pretensión de olvido, de tanto silenciamiento, de tanta puerta trasera por donde nos hicieron entrar.

Que entren nuestros hijos, los que hoy, muchos, tienen la edad nuestra de hace 29 años. Esos pelilargos, flacos, libres, alegres, que toman nuestras historias con todo el cuerpo, hacen lo que pueden por nosotros y viven su vida, muchas veces, a pesar de tanto legado, de tanta mochila que sin querer, les estamos pasando como única herencia.

Que entren nuestras familias, nuestras madres y nuestros padres, muchos de los cuales se murieron sin entender por qué a sus hijos, que los llevaron a la guerra, no los dejaron volver. Y no hablo sólo de los caídos en la guerra o en la posguerra. Hablo también de todos los que aún hoy creen necesario ocultar su condición de ex soldado para ser ciudadano, trabajador, esposo o amigo. Hablo también de todos los que han tenido que trabajar de ex soldados para limosnear y así no salir nunca de las trampas de la miseria, el rencor y las manipulaciones punteriles de cualquier carrera política tanto en las arenas electorales como en los ascensos militares.

Porque, a 29 años, más que decir algo es imprescindible volver a sentir el derecho pleno a pensar que la historia que nos tocó vivir, no fue en vano. Que el dolor no fue ni es en vano. Que el recuerdo no debe ser sólo pesadilla. Que la memoria no debe ser convocada sólo una vez o dos al año. Que nuestros compañeros no murieron en vano o por la sola explicación de la acción "irracional" de borrachines con poder discrecional.

No voy a relatar estos 29 años, aunque debiera. Pero confío, confiamos, en que este es el inicio institucional de un proceso (y sí... proceso... algunas vez deberemos aceptar, como sociedad, que las palabras no deben concluir el pasado y condicionar todo futuro, sino que podemos rescatarlas para la vida presente y anunciar EL futuro que deseamos)... decía que confío en que este es el inicio institucional de un proceso en que las voces se aceptarán con sus infinitos matices, que las diferentes historias podrán circular, ahora sí, libremente pero también con la responsabilidad institucional que debe asumir el Estado de asegurar la igualdad de condiciones para su expresión.

CONFIAR EN MALVINAS

No obstante esta confianza, quiero mencionar algunos puntos que nos pueden ayudar a analizar esta historia y hacer aparecer en superficie otras miradas.

Algo con respecto al Estado.

Toda Sociedad que pasó por una guerra tiene que desandar sus propias prioridades para poder pensar libremente, para superar sus heridas profundas y sanar colectivamente. Quizás sea éste el momento de comenzar a discutir los diferentes roles asumidos en la guerra, las pequeñas y grandes miserias, los aportes de cada institución, qué hicieron los políticos, qué los gremios, qué los medios, qué las familias... pero sin lugar a dudas, esto es un proceso de mucha intervención subjetiva, de tiempos diferentes y de espacios de maduración desiguales. Basta decir que el tema Malvinas no debe estar apartado de una intervención solidaria y colectiva sobre la historia reciente de los procesos sociales.

Otra cosa son los gobiernos y/o los poderes políticos (sea que coincidan o no en su aplicación y definición), culturales, educativos o sociales.

Todo Estado tiene una responsabilidad con sus decisiones. Aún con aquellas que haya tomado otra administración. Y frente a esta verdad histórica, ¿qué han hecho los diferentes gobiernos al respecto de las consecuencias de la guerra de Malvinas?

En primer lugar, han tratado de ocultar las voces de sus protagonistas silenciosos (los soldados conscriptos, las familias, aquellos críticos con el propio accionar y el de sus autoridades institucionales).

Ocultar las voces de los protagonistas, al principio amparados en las consignas tardías e inútiles de los intereses supremos de la defensa nacional. A esta época podemos llamarla de la pretensión de Silencio o directamente de Censura y Amenazas.

Se ocultó las voces de los protagonistas, luego, justificándose en el “peligro” de que las instituciones se ofendieran y retomaran acciones que ya habían sido vaciadas por cualquier apoyo que en el pasado hubieran tenido, es decir Intereses económicos o algún Gobierno extranjero hegemónico a nivel mundial, por mencionar sólo a un par de ejemplos, o en otras palabras, por la suprema necesidad de la “Pacificación Nacional”. A este otro tiempo podemos llamarlo de Desmalvinización, es decir desalentar todas aquellas ideas y acciones que hicieran recordar una causa que podía superar los intereses sectoriales y aportar un Destino de unidad política, de soberanía territorial y del comienzo de una regionalidad que trascendiera las fronteras artificiales y culturales con que se fragmentaron los sueños de nuestros próceres fundacionales.

Más tarde, se siguió ocultando aquellas voces, amparados por la inutilidad de una gestión que hizo todo por perder la oportunidad de ejercer la soberanía política de una Nación, vociferando sólo discursivamente que la “Democracia” era suficiente para todo... se siguió ocultando aquellas voces porque eran ellas las que podían demostrar con su propia historia,

con su misma acción, que el principio de defensa de la soberanía política, la independencia económica y la construcción de un futuro autónomo no iba bien de la mano de la enajenación de todos los recursos naturales y culturales de nuestro Pueblo. Y ahí fueron YPF, Aerolíneas, el presupuesto de Defensa (y así se desmantelaron los proyectos de investigación y producción de material propio, y se usaron las excusas más oportunistas para derogar el Servicio Militar Obligatorio...). El Menemato fue la época de la Entrega y la Vergüenza.

Y todavía en acciones del presente se nos pone como condición el que unifiquemos todas nuestras historias para otorgarnos la oportunidad de escucharnos en algunos despachos. Como si en todos estos años nos hubieran dejado solos y no nos hubieran tratado de intervenir de cualquier forma...

–intervenirnos desde los “servicios” que nos acompañaban en las primeras reuniones,

–pasando por todos los intentos de “mostrarnos” como adeptos a cualquier política,

–hasta las múltiples acciones de disgregación, agregación y usurpación de nuestros derechos con que han poblado las leyes que supimos conseguir.

CONSIDERAR A MALVINAS

Quizás sea el momento de tomar una decisión clara. Quizás tengamos la oportunidad de que cada protagonista de la guerra de Malvinas tenga sus respectivos derechos. De una vez, para siempre y nunca más con acciones distractivas, corruptas y confusas. Que los ex soldados tengamos nuestra normativa, aquella por la que protagonizamos 29 años de luchas, reclamos y triunfos. Que los demás agrupamientos, los que estuvieron en el TOAS, los que casi fueron convocados, los que estaban en las Fuerzas Armadas, los que siguen estando en las Fuerzas Armadas, los que fueron civiles, los que cobran pensiones sin haber pasado cerca siquiera de algún cuartel, los que tuvieron un amigo en aquel PAMI de Matilde Menéndez, Alderete y Barrionuevo o uno que diciendo “PAMI... amigo”

se llevó su parte, que todos estos tengan también los aportes del Estado nacional... Pero que nosotros, los ex soldados conscriptos, los ex colimbas para hablar más clarito, tengamos lo poquito o mucho que crean que nos corresponde, como un reconocimiento honorífico por haber defendido a la Patria en las condiciones en que lo hicimos y contra las condiciones con que intentaron callarnos, separarnos, intervenirlos.

Nosotros prometemos tener en cuenta todas las consideraciones que nos han hecho a lo largo de estos 24 años: que no seamos zurdos, que no seamos fachos, que no nos droguemos, que sí nos droguemos, que olvidemos, que recordemos, que nos hagamos cargo de que perdimos porque éramos chicos, que vayamos a tal acto, que no seamos violentos ni con nosotros ni con cualquier otro, que movilizemos, que no movilizemos, que no molestemos al barrio en donde viven los responsables de la traición y la derrota, que los escrachemos, que no los escrachemos, que a nuestros hijos no les transmitamos rencor ni odio, que no sintamos que cualquier injusticia contra cualquiera es como si se estuviera repitiendo aquella injusticia que nos parió a la Historia...

Vamos a tener en cuenta todas las consideraciones, pero también queremos que tengan en cuenta las nuestras.

Queremos hablar de las condiciones históricas y de las necesidades culturales y sociales con que nuestro país debiera desarrollar su presente en materia de Relaciones Internacionales, en Educación, en la Explotación de los Recursos Naturales, en Seguridad Interior y Exterior...

Queremos contarles la verdad de nuestras historias... que no necesitamos decir que fuimos Rambo para que no nos sigan hablando del hambre o el frío, nos palmeen la espalda y la vida siga igual. Que no podemos decir cuántos de nuestros compañeros se suicidaron porque nunca supimos cuántos fuimos, porque nunca hubo una acción leal que intentara nominalizarlos, pero también porque tampoco es justo que tengamos que tener "otro" suicidado cada vez que tenemos que exigir por algún derecho conculcado... Como si no fuera suficiente uno solo.

Queremos que algunas de nuestras experiencias puedan servirles de primera mano a los historiadores, a los estudian-

tes, a los niños y a los gobernantes, para que nadie tenga la oportunidad de intentar el desatino de seguir escribiendo la historia de los que tienen los recursos para hegemonizar la difusión de su versión (como está dicho hasta el cansancio, pero como se sigue repitiendo en innumerables publicaciones, circulaciones, discursos y acciones).

Queremos que se nos reconozca como participantes de la primera hora en los proyectos nacionales, populares, democráticos, soberanos.

RESPONSABILIZAR A MALVINAS

Es posible que nos pidan la responsabilidad de ponerle nombre y apellido a las denuncias genéricas de tortura, abuso, traición, cobardía, con que hemos poblado nuestros discursos hasta hoy. Creo que tenemos que asumirla y estoy seguro que puedo responder por todos los compañeros. Y no es una confianza idiota o fundacional. Es la confianza que me dan las acciones colectivas que hemos protagonizado en estos 29 años.

Nosotros recuperamos del “secreto militar” al Informe Rattembach y acompañamos a Mirta Mántaras en su publicación... nosotros, los ex soldados conscriptos, agrupados en nuestras organizaciones de base, denunciemos con nombres y apellidos la inflación en el número de ex soldados que fuimos a Malvinas y que aún hoy siguen cobrando ilegítimamente las pensiones nacionales... nosotros fuimos los que denunciemos a los que han hecho negocios con el recuerdo y la memoria de Malvinas, aún a propios ex soldados... y para aquellos que nos siguen pidiendo que nos “amiguemos” con todos, es necesario decirles que no hemos sido nosotros los que hemos roto los puentes y los caminos. Testigos de esto son y podrían haberlo sido, el General Leal, el Coronel Horacio Ballester, el Coronel Jaime Cesio, el Capitán José Luis D’Andrea Mohr, el guardiamarina Urien, o los cientos de miembros de las Fuerzas Armadas con que dialogamos franca y lealmente en todos los foros en donde nos permitieron debatir ideas e historias verdaderas.

No hemos sido nosotros los que pasamos a secreto el Informe Rattembach, no fuimos nosotros los que le robamos las fotos del Belgrano hundiéndose al teniente Sgut y se las vendimos a la Revista Gente o a Newsweek... no fuimos nosotros los que publicamos el Libro Azul, también conocido como Informe Calvi, no hemos sido nosotros los que nos hemos autocondecorado en cualquier cuartel, en cualquier fecha, no hemos sido nosotros los que demandamos el rótulo de “héroes de Malvinas” mientras extorsionábamos a los gobiernos democráticos por Obediencias Debidas y Puntos Finales, leyes que nada tenían que ver con Malvinas... no hemos sido nosotros los que negamos lo que los propios ingleses confesaron, los fusilamientos de guerra, los actos de cobardía.. no hemos sido nosotros los que, indultados, seguimos cobrando cuanto beneficio esté al alcance de la rapiña personal o los privilegios del poder en las sombras del arresto domiciliario. Las FFAA como institución y algunos de sus Comandantes en Jefe, decidieron no aceptar ningún proceso de autocrítica pública respecto de Malvinas. Y se ampararon en que no podían discutir esto con nosotros porque respetaban “el dolor y la juventud” de aquella época.

¿Porqué hubo y hay autocríticas públicas sobre los hechos del Terrorismo de Estado y no sobre Malvinas? Creemos, humildemente, porque fue en Malvinas en donde la razón de ser de unas Fuerzas Armadas de la Nación se puso en crisis, porque fue en Malvinas donde el conjunto social sintió la saturación de su propia razón. Por supuesto que muchos cuadros superiores y subalternos de todas las Fuerzas e Instituciones nos piden que no los generalicemos en nuestros análisis. Cada uno de nosotros sabe qué y cómo hizo las cosas en la guerra y estamos dispuestos a nombrar los comportamientos heroicos y ajustados a los cargos y las funciones, así como lo estamos para denunciar a los que no.

Sólo pedimos un proceso público de verdadero análisis institucional y una profunda autocrítica en donde al menos se diga que en Malvinas perdimos... y porqué perdimos. Y que esto lo hagan las propias Instituciones.

Pero también les pedimos a las demás organizaciones sociales, populares, políticas, que dejen de ocultar la memoria de

Malvinas. Que los ex soldados no somos lo mismo que Galtieri, que recordar el 2 de abril no es justificar la Dictadura, que hablar de causa nacional anticolonialista no es ser nazis, que reivindicar a todos los que dieron su sangre por la Patria no nos hace cómplices de una decisión irracional. Esperamos y deseamos que los Derechos Humanos también sean para los caídos en Malvinas y sus familias, que las Comisiones de la Memoria no se olviden de aquellos 74 días y de toda la posguerra, que las condecoraciones, los homenajes y los estímulos incluyan en serio los derechos, los honores, y no sean nuevamente un premio por algún alineamiento del presente.

MALVINIZAR MALVINAS

Creemos que en este presente en el que se habla de malvinizar algunas causas, también se debería malvinizar el debate por Malvinas. Que no es hablar de 11718 Km cuadrados de roca y turba, sino preguntarnos por el petróleo que nos falta, por la proyección antártica que nos disputan, por los recursos marítimos de los que estamos excluidos. Malvinizar Malvinas no es lloriquear pomposamente el pasado. Es hablar de integridad territorial, de soberanía social y política, de destino nacional autónomo, de alianzas estratégicas... es decir es hablar sobre las cosas que nos faltan o de las que estamos en proceso de recuperar... es decir, hablar de Malvinas, es hablar del Futuro.

Confiamos que en el proceso actual de todas nuestras Instituciones, y de la UNLP en particular, este proceso de diálogo y debate, podremos construir las respuestas, las acciones y los instrumentos como para que cuando se cumplan 30 años no tengamos que hacernos cargo de conceder perdones sino disfrutar de ser ciudadanos plenos, con las restricciones, con las carencias de cualquier argentino en este presente, pero recuperando el derecho al futuro: es decir la construcción de la felicidad del Pueblo por el que nuestros compañeros cayeron, muchos de ellos sin siquiera saberlo.

Muchas gracias.

DR. CARLOS J. GIORDANO
ex soldado combatiente en Malvinas

ESTE LIBRO LLEGA HASTA AQUÍ

Lo hemos construido como un rompecabezas al que le faltan muchas piezas. Piezas que aún no están construidas, que no tienen forma ni colores. Pero sí destino. Como aquel juego de la rayuela cuyos escalones nos permitían llegar al Cielo... salvo que en este caso conjurar el recorrido nos puede hacer completar la Tierra que nos deben, las Malvinas que aún no están dichas.

PARTE 4

FUENTES

FUENTES ORALES

Testimonios recogidos entre abril de 2003 y noviembre de 2007.

– Barela, Liliana. Directora del Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires.

– Bayer, Osvaldo. Periodista, historiador, escritor.

– Carrizo, Rodolfo. Ex combatiente en las islas Malvinas.

– Cola, Fernando. Cineasta.

– Giordano, Carlos. Ex combatiente en las islas Malvinas.

– Lojo, María Rosa. Doctora en Letras, investigadora de Conicet, escritora.

– Mix Jiménez, Patricia. Profesora de Filosofía, narradora oral, funcionaria del Ministerio de Cultura y Artes de Chile.

– Píscopo, Héctor “Pipo”. Ex combatiente en las islas Malvinas.

– Robert, Hugo. Ex combatiente en las islas Malvinas.

– Sáenz, Néstor. Ex combatiente en las islas Malvinas.

– Tarsitano, Alberto. Ex combatiente en las islas Malvinas.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, Ramón Luis (1991). *Los senderos del volcán. Narrativa centroamericana contemporánea*. Guatemala: Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Aguirre Rojas, Carlos A (1998). “Los efectos de 1968 sobre la Historiografía Occidental”. En: revista *La Vasija de Educ. y Cs. del Hombre*. Año 1, Vol. 1, N° 3. México.
- Ainsa, Fernando (1991). “La reescritura de la historia en la nueva narrativa latinoamericana”. En: *Cuadernos Americanos*, 4, 28.
- Akmaján y otros (1987). *Lingüística, una introducción al lenguaje y la comunicación*. Madrid: Alianza.
- Alarcos Llorach, Emilio (1976). *Tratado de lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Alliaud Andrea (1995). “Pasado, presente y futuro del Magisterio argentino”. En: *Revista del IICE*. Año IV, N° 7. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Altamirano, Carlos y Beatriz Sarlo (1990). *Conceptos de sociología literaria*. Buenos Aires: CEAL.
- Anderson Imbert, Enrique (1954). *Estudios sobre escritores de América*. Buenos Aires: Editorial Raigal.
- Azzerboni, Delia y Ruth Harf. “La Participación”. En: *Conduciendo la escuela*. Mimeo.
- Bajtín, Mijaíl (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- (1986). *Problemas de la poética de Dostoievsky*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barbero, Jesús M. (1992). *Pensar la sociedad desde la comunicación. Un lugar estratégico para el debate a la modernidad*. En: *Revista Dia-logos*, N° 32.
- (1997). “Heredando el Futuro: pensar la educación desde la comunicación”. Colombia.
- Barela Liliana, Mercedes Míguez y Luis García Conde (1999). *Algunos apuntes sobre Historia Oral*. Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires.
- Bertuccelli Papi, Marcella (1996). *Qué es la Pragmática*. Barcelona: Paidós.

- Blaustein, Eduardo y Martín Zubieta (1998). *Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el Proceso*. Buenos Aires: Colihue.
- Bourdieu, Pierre (1998). “Contra la interdisciplina, a favor de la transdisciplina”. Extracto de entrevista de Analía Reale, París, 1996. Revista En: *Causas y Azares*, N° 7, Buenos Aires.
- (2000). “El mercado Lingüístico”. En: *Cuestiones de Sociología*. España: Istmo.
- (1976). “El campo científico”. En: *Los usos sociales de la ciencia*. Mimeo (publicado originalmente en *Actes de la recherche en sciences sociales*, N° 1-2).
- Bruner, Jerome. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. Psicología, 1998.
- (1999). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1992). *El Debate sobre el sujeto en el discurso marxista*. México. Tesis de Maestría. Partes: “Introducción general” y “Consideraciones finales sobre el sujeto social”.
- Burlando de Meyer, Elvira (1967). *El nacimiento de la novela: Mármol*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Cabruja, Teresa [FALTA AÑO]. “Cultura, género y educación: la construcción de la alteridad”. En: *La Educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cátedra Libre de Narración Oral. “Narración Oral en el campo de la comunicación”. Diseño Curricular Seminario Interdisciplinario. Facultad de Periodismo y Comunicación social. UNLP.
- Clark, Burton (1983). *El sistema de educación superior*. México: Nueva Imagen, Universidad Futura.
- Crisorio, Ricardo (1998). “Constructivismo, cuerpo y lenguaje”. En: *Revista de Educación Física y Ciencia*, N° 4. La Plata: FaHCE, UNLP.

- De Alba, Alicia (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (1995). *Evaluación curricular. Conformación del campo*. México: UNAM.
- Dirección de Planeamiento Educativo Pcia. de Buenos Aires. *Resoluciones vinculadas a la Transformación Educativa*. Materiales de archivo del CENDIE.
- Drucaroff, Elsa (2000). *Historia crítica de la literatura argentina 11. La narración gana la partida*. Dirigida por Noé Jitrik. Buenos Aires: Emecé.
- Eco, Umberto (1999). *Lector in fabula*. Barcelona: Paidós.
- Esteban, Edgardo (2005). *Malvinas. Diario del regreso*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Fernández Enguita, Mariano (1992). *Poder y Participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.
- Fogwill, Rodolfo (2006). *Los pichiciegos: visiones de una batalla suterránea*. Buenos Aires: Interzona.
- Follari, Roberto (2000). “Sobre la inexistencia de paradigmas en las ciencias sociales”. En: *Epistemología y Sociedad*. Buenos Aires: Homo sapiens.
- (1999). “La Universidad ante el desasosiego cultural”. En: *Revista Propuesta Educativa*. FLACSO. N°23
- Freire Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI. [FALTAN DATOS]
- Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Franco, Marina y Florencia Levín (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Gamerro, Carlos (1998). *Las islas*. Buenos Aires: Simurg.
- Gamerro, Carlos. 14 de junio, 1982. *Tras un manto de neblina Radar*. Página 12. Domingo, 16 de Junio de 2002, www.pagina12.com.ar Consultado el 29/9/06.
- Gamerro, Carlos. *Secretos de guerra*. Novela en torno a Malvinas. www.clarin.com
- García Guadilla, Carmen. “Globalización, integración y conocimiento”. En: *Conocimiento, Educación superior y Sociedad en América Latina*. Universidad de Venezuela.

- Gardner, Howard (1993). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Getino, Octavio (1994). *La función del profesional del audiovisual para el siglo XXI*. Conferencia en Caracas. Mimeo.
- Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giordano, Carlos y Susana Lino (2002). “La re-valorización de la palabra hablada: la narratividad oral y su posibilidad de construcción socio-histórica”. Ponencia presentada ante el 3^{er}. Congreso Nacional de “Comunicación y valores”. Foro VII: Perspectivas Teóricas y metodológicas en Comunicación, Buenos Aires.
- Giroux, Henry y Ramón Flecha (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona.
- Gregorich, Luis (1967). *La generación del 55: los narradores*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Guirao, Miguelina (1980). *Los sentidos: base de la percepción*. Alhambra: Universidad de Buenos Aires.
- Hall, Stuart (1981). “La cultura, los medios de comunicación y el ‘efecto ideológico’”. En James Curran y otros (comp.). *Sociedad y comunicación de masas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hobsbawm, Eric (1998). *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Jensen, K y N.W. Jankowsky (eds.) (1993). *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Bosch casa editorial.
- Jitrik, Noé (1986). “De la historia a la escritura: predominios, desimetrías, acuerdos en la novela histórica latinoamericana”. En: Daniel Balderston (ed.). *The Historical Novel in Latin America*. Gaithersburg, Maryland: Hispamérica.
- (1979). *Esteban Echeverría*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- (1990). *Historia e imaginación literaria. Las posibilidades de un género*. Buenos Aires: Biblos.
- Joutard, Philippe (1999). *Esas voces que nos llegan del pasado*. Argentina, Fondo de Cultura Económica.

- Karol, Mariana (1999). "La constitución subjetiva del niño". En: S. Carli y otros. *De la Familia a la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Katz, Ricardo Santiago (1996). *Historia de la Educación en la Provincia de Buenos Aires*. Biblioteca Educativa. Educación y democracia hacia el siglo XXI.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1983). *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Edicial.
- Kohan, Martín (2005). *Dos veces junio*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Kohan, Martín. *A salvo de Malvinas*. Julio – 2006. www.zonaeditora.com Consultado el 30/10/06
- Kohan, Martín. Entrevista. *La memoria social* www.terra.com.ar Bs As, 2 de agosto de 2006
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
- Ley de Educación Provincial bonaerense N° 13.688/07.
- Libaneo, José Carlos. "Tendencias pedagógicas en la práctica escolar". En: *Revista de Asociación Nacional de Educación*. Sao Paulo. Brasil.
- Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Martín Barbero, Jesús (2000). "Nuevos mapas culturales de la integración y el desarrollo". En: B. Kliksberg y L. Tomassini (comp.). *Capital Social y Cultura: claves estratégicas para su desarrollo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mattelart, A y E. Neveu (2002). *Los Cultural Studies. Hacia una domesticación del pensamiento salvaje*. La Plata: Ediciones de FPyCS, UNLP.
- Mattelart, A y M. Mattelart (1997). *Historia de las Teorías de la Comunicación*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, Peter y Henry Giroux. "La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición". En: *Pedagogía, Identidad y Poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Mimeo.
- McLaren, Peter (1997). *Pedagogía Crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Menton, Seymour (2002). "Tendencias generales y variantes nacionales en la novela histórica centroamericana de la época

- posrevolucionaria: 1989-2002”. En: *Revista Comunicación*. Cartago, ITCR, Vol. 12, Año 23. Disponible en: www.itcr.ac.cr.
- (1993). *La nueva novela histórica de la América Latina: 1979-1992*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación de la Nación. Documentos del Consejo Federal de Educación. Disponible en: www.me.gov.ar/consejo
- Morin, Edgar (2001). *La Cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nassif, Ricardo (1984). “Tendencias pedagógicas en América Latina”. En: R. Nassif y otros. *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Ong, Walter (1996). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, Renato. “Ciencias sociales, globalización y paradigmas”. En: *Pensar las Ciencias Sociales hoy*. Mimeo.
- Pacheco, Carlos “Reinventar el pasado: la ficción como historia alternativa de Hispanoamérica” www.ciudadseva.com.
- Pampillo, Gloria (1999). *Permítame contarle una historia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Parret, Herman (1995). *De la Semiótica a la Estética*. Edicial.
- Patel, A. y otros (1998). “Procesando esquemas prosódicos y musicales. Una investigación neuro-psicológica”. En: revista *Brain and lenguaje*, 61. Canadá: Centro de Investigaciones del Centro Hospitalario Cote-des-Nieges, Universidad de Montreal.
- Prieto Castillo, Daniel (1998). *El derecho a la Imaginación*. Buenos Aires: Ediciones Paulinas.
- (1998). *La comunicación en la Educación. La mediación pedagógica*. Buenos Aires: La Crujía.
- Prieto, Luis. *Pertinencia e ideología*. Mimeo.
- Puigrós, Adriana (2002). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- (2001). *Educación y pobreza en América Latina*. Cuadernos de Pedagogía.

- Puiggrós, Adriana. *Volver a educar*. Buenos Aires: Ariel.
- Read, Herbert. *La educación por el arte*. Paidós.
- Rodríguez Ledesma, Xavier (1998). “Modernidad, Diversidad y Educación. Un reto para el nuevo milenio”. En: revista *La Vasija*, de Educación y Cs.del Hombre. Año 1, Vol 1, n° 3. México.
- Rodríguez Rosales, Isolda (1999). *Una década en la narrativa nicaragüense y otros ensayos*. Managua: Centro Nicaragüense de Escritores.
- Rodríguez Sancho, Javier (2003). “La nueva novela histórica: espacio para el encuentro entre literatura e historia en América Latina y el Caribe en la óptica de Carpentier”. En: *Revista de las Sedes Regionales*. Vol. IV, N° 6. Disponible en: www.intersedes.ucr.ac.cr.
- Rojas, Margarita y Flora Ovarés (1995). *100 años de literatura costarricense*. San José Ediciones Farben.
- Romero José Luis (1996). *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Saintout, Florencia (1998). *Los estudios de recepción en América Latina*. La Plata: Ediciones de FPyCS, UNLP.
- Sancho Gil, Juana (1998). “La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia”. En: *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.
- Sarlo, Beatriz (1991). “Literatura e historia”. Trabajo leído en las III Jornadas Nacionales del Comité Internacional de Ciencias Históricas, Buenos Aires, octubre, 1990. Boletín de Historia Social Europea, 1991.
- (1994). “No olvidar la guerra: sobre cine, literatura e historia”. En: revista *Punto de Vista*, N° 49, Buenos Aires. Disponible en: www.fogwill.com.ar.
- Saussure, Ferdinand de (1987). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Centro Editor América Latina.
- Saviani, Dermeval (1983). “Las teorías de la Educación y el problema de la marginalidad en América Latina”. En: *Revista Argentina de Educación*. Año II, N° 3.
- Sazbón, José (1985). *Saussure y los fundamentos de la lingüística. Estudio preliminar*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Schmucler, Héctor (1984). "Un proyecto de comunicación/cultura". En: *Comunicación y cultura*, N° 12. México: Galerna.
- Schwarstein, Dora (2001). *Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Searle, John (1994). *Los actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Sesto, Carmen y María Inés Rodríguez Aguilar (2004). *Hebe Clementi, una vida de historia*. Buenos Aires: Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires. Protagonistas N° 2.
- Sirvent, María Teresa (1999). *Ateneos del Instituto Investigaciones Ciencias de la Educación: Problemática Metodológica de la Investigación Educativa*.
- Speranza, Graciela "Cómo se cuenta una guerra. La guerra de Malvinas, dieciocho años despues". <http://www.clarin.com>
- Stanislavsky, Constantin (1991). *Manual del actor*. México: Diana.
- Stokoe, Patricia y A. Sirkin (1994). *El proceso de la creación en arte*. Buenos Aires: Almagesto.
- Stokoe, Patricia (1990). *Expresión corporal, Arte, salud y educación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Teobaldi, Daniel Gustavo (1998). *Notas sobre la "novela histórica" argentina*. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: www.ucm.es
- Voces recobradas. Revista de Historia Oral*. Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires. Nros. 1 al 23. Años 1997 al 2007.
- Vygostky, Lev S. (1999). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Weinberg, Félix (1967). *La época de Rosas y el romanticismo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Zanetti, Susana y Margarita B. Pontieri (1979). *Facundo y Recuerdos de provincia*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Zelman, Hugo (1999). "La Historia se hace desde la cotidianeidad". En: Dietrich y otros. *Fin del capitalismo global*. México: Siglo XXI.
- Zires, Margarita (1999). "De la voz, la letra y los signos

audiovisuales en la tradición oral contemporánea en América Latina: algunas consideraciones sobre la dimensión significante de la comunicación”. En: revista electrónica *Razón y Palabra*, N° 15, Año 4.

ESTA EDICIÓN DE 300 EJEMPLARES SE
TERMINÓ DE IMPRIMIR EN ESTUDIO CETNRO,
BOLÍVAR, PCIA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA
EN EL MES DE AGOSTO DE 2012



Falta aún narrar y “escuchar” Malvinas mucho más. Posibilitar que los relatos orales afloren, nutran la educación y circulen en la sociedad. Que los testimonios de los ex soldados combatientes se integren como fuentes orales complementando los relatos de académicos y especialistas. La Guerra de Malvinas y la posguerra, no sólo en tanto herida de la historia reciente, sino desde *la palabra* como posibilidad superadora.

Comunicación, Narración Oral, Pedagogía, Historia, Fonoaudiología, Biología y Arte, articuladas y convergiendo en la construcción de subjetividad, memoria, conciencia histórica y ciudadanía. Así, la *narración* oral se configura como *bien cultural*, mediación crítica, y puede contrastar con la historia oficial y la hegemonía mediática, dando lugar a una polifonía de voces y construcciones de la realidad que desafían al olvido, relatan al pasado más democrático y plural, que rescata y valoriza *la escucha*.

