

simbólica social. Los profesionales de las Relaciones Públicas están capacitados para desarrollar estrategias de intervención orientadas a lograr cambios positivos en ambos órdenes. En primera instancia cumpliendo la función de analistas, tanto sea de la relación de coherencia entre actos y mensajes emitidos, como en la evaluación sobre la apreciación que diferentes públicos tienen de una persona u organización. En segunda instancia, aconsejando y desarrollando cambios, ajustes o reorientaciones que permitan a una persona u organización obrar de acuerdo a las expectativas, demandas y responsabilidades que la sociedad acepta y valora. Y en tercera instancia, diseñando estrategias que faciliten la comunicación de la imagen de una persona u organización.

Ahora bien, definida la posición del profesional, entendida su función de observador y su condición de facilitador del proceso de orientación y proyección positiva de la representación simbólica de una entidad, cabe señalar un aspecto no menos importante y determinante sobre este tema, la protección legal de la imagen y el honor de una persona u organización.

En las Relaciones Públicas somos conscientes que lesionar la confianza, credibilidad, reputación y la imagen pública de una persona o de una organización puede afectar sus actividades y provocar daños patrimoniales. La ley en la Argentina contempla el derecho de las personas a proteger su imagen y honor. Sin embargo poco han contribuido las Relaciones Públicas, como disciplina especializada en estos temas, en el análisis y el debate académico y profesional acerca de la defensa legal de la imagen y el honor de las personas y organizaciones.

El propósito de este artículo es presentar una modalidad de la profesión poco difundida y ciertamente desconocida hasta el momento. Me refiero a la facultad de los profesionales de las Relaciones Públicas de realizar en un proceso judicial peritajes referidos a la imagen de personas y organizaciones.

Las pericias son un medio de prueba admisible cuando la apreciación de un hecho controvertido requiere de una valoración fundada, es decir de una opinión profesional. Se trata de un informe sobre la verificación de los hechos, sus causas y sus consecuencias, confeccionado por personas calificadas y destinado a suministrar los conocimientos técnicos o científicos específicos, de los cuales el juez carece.

La prueba pericial en Relaciones Públicas en el ámbito de la Justicia rescata la posición del profesional como analista especializado en la definición de los elementos constitutivos de la imagen de una persona o de una organización, dado que parte del supuesto, según el cual, si un profesional de las Relaciones Públicas está técnicamente capacitado para intervenir en un proceso de orientación y proyección positiva de la representación simbólica de una entidad también lo estará para analizar qué acciones pueden generar la alteración de un orden, es decir un daño negativo a la imagen de una persona u organización, así como, que consecuencia puede provocar en la entidad y en su entorno social dicho cambio.

La implementación de esta modalidad en la Argentina ha empezado a ser una realidad a partir del reconocimiento formal otorgado por la Corte Suprema de Justi-

cia de la Nación en el año 1996 y de la Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires, en el año 2006.

Pero más allá de haberse dado un importante avance a partir de dicho reconocimiento, es necesario acompañar el desarrollo de este nuevo ámbito de aplicación de las Relaciones Públicas con la formación de espacios de debate propios en los cuales circulen ideas y opiniones sobre este tema.

Agradezco a las autoridades de la Universidad de Palermo la posibilidad de incorporar este artículo en la edición 2009 de la publicación "Reflexiones Académicas en Diseño y Comunicación" y de la realización reciente a mi cargo en el marco de los Open DC del Taller "Nuevo campo laboral: Los profesionales de las Relaciones Públicas como auxiliares de la Justicia. Sobre pericias en Relaciones Públicas y defensa legal de la imagen y el honor".

Notas

¹ El poder de la conversación. Manuel Mora y Araujo, La Crujía Ediciones, año 2005

² La imagen corporativa. Norberto Chaves, GG Diseño Ediciones, año 1994

³ Imagen Corporativa en el siglo XXI. Joan Costa, La Crujía Ediciones, 2ª Ed, año 2006

¿De qué hablamos cuando hablamos en el aula? Notas sobre la experiencia de diálogo con los alumnos

Yamila Grandi

Si "el medio es el mensaje", el aula dice...

"Debido a la sucesión de generaciones técnicas, el hombre del escrito (libro, prensa...) no reconocía a su hijo que era de la generación de la pantalla (cine, televisión), lo mismo que este último no reconoce al suyo, víctima de la tiranía videográfica." (Paul Virilio, *El arte del motor*)

La tecnología es la vedette de nuestra era. Su despliegue provoca cantidad de cambios de distinto orden, tanto en lo referente al campo científico¹, como a las comunicaciones, al tiempo que engrosan esta lista las producciones artísticas² y culturales afectando todo esto nuestro imaginario social³. De esta forma, su estela impacta de uno u otro modo en nuestra manera de percibir el mundo: "la realidad ha sido expulsada de la realidad. Sólo la tecnología sigue tal vez uniendo fragmentos dispersos de lo real. Pero, ¿A dónde ha ido a parar la constelación del sentido?" se pregunta Jean Baudrillard, en su libro *El crimen perfecto*. Sin duda, la pregunta por el sentido se hace imperiosa en estos tiempos. Y si hablamos de diálogo, de comunicación, no es un punto menor. Las nuevas generaciones, crecidas en esta coyuntura, se ven totalmente impregnadas por esta situación: para ellos no existe un "antes y un después" (del mail, la web, los satélites incorporados al cotidiano). Para la mayoría de los docentes, en cambio; si (aunque sea un "antes" breve). Esta diferencia marca una distancia –sutil, dirán

algunos; enorme, otros- entre los actores de la comunicación dentro del aula: alumnos y docentes. Es de esa "diferencia" de la que pretendemos hablar aquí. En tal sentido, el presente artículo intentará reflexionar acerca de cómo es afectada la situación comunicativa del aula a partir de la percepción del mundo que nuestros jóvenes poseen. Se suma a estas consideraciones una mirada en torno al aula como espacio físico y simbólico específico: ¿Qué dice en sí mismo este lugar?, ¿Cuál es su actualidad y especificidad en el marco de la llamada posmodernidad?

Resulta evidente que este intento no es más que un merodeo a otros interrogantes de mayor envergadura que sin duda exceden estas páginas: ¿Cómo piensan las nuevas generaciones?, ¿Cómo es posible una comunicación eficaz en pos de generar aprendizaje?

Si bien no pretendemos encontrar aquí respuestas iluminadas para tales preguntas; sí buscaremos atinar algunas líneas de reflexión en torno a ellas.

A tales efectos, partiremos de algunos supuestos desde los cuales pensar el análisis: a) que entre docentes y alumnos existen diferencias en la percepción del tiempo, el espacio (producto de la virtualización del espacio propios de nuestra "sociedad comunicada", (Daniel Bell, 1980)), y la noción misma de información. b) que existe una fisura en el código comunicativo c) que la concepción misma de la situación comunicativa áulica está en cambio.

¿Emisor?- mensaje- ¿Receptor?

Decía Jakobson, allá lejos y hace tiempo, que en todo acto de comunicación verbal, el emisor envía un mensaje al receptor. Para ser efectivo, el mensaje requiere desde luego un contexto al que se remite (...), contexto captable por el receptor, y que es ya verbal, ya susceptible de ser verbalizado; luego el mensaje requiere un código común en todo o al menos en parte, al emisor y al receptor (o en otras palabras, al codificador y al decodificador del mensaje); en fin, el mensaje requiere un contacto, un canal físico y una conexión psicológica entre el emisor y el receptor, contacto que les permite establecer y mantener la comunicación ⁴.

Nos interesa especialmente tomar este clásico modelo en tanto nos permitirá ver por contraste algunas de las cuestiones que se juegan en nuestras aulas al momento de la comunicación.

La comunicación como experiencia:

"Usamos el lenguaje para representar nuestra experiencia de los procesos, personas, objetos, abstracciones, cualidades, estados y relaciones del mundo que nos rodea y de nuestro mundo interior." (Halliday, *Estructura y función del lenguaje*)

Sin duda, cuando Jakobson diseñaba su modelo pensaba la comunicación verbal como aquella que podía darse en el encuentro "natural" entre dos o más personas. En tal sentido, las "interferencias" que pudieran ocasionarse estaban orientadas más que nada al código común; mientras que lo contextual podía ofrecer más resistencias que dificultades. Obviamente, estaba pensada en una clave de presencias físicas, no virtuales. Así, esta propuesta no enfatiza en las instancias y/o artefactos de

mediación entre el emisor y el receptor. Sin duda en nuestra época, pensar la comunicación verbal implica el reconocimiento de otras experiencias atravesándola. En tal sentido se habilita la pregunta por las novedades a nivel del sentir contextual en la era del mundo virtual. Aquí, la mediación en el contacto intersubjetivo es indudablemente coto de los medios técnicos de comunicación; desde el teléfono hasta la teleconferencia, vemos incorporada la presencia mediadora de un artefacto y un satélite entre nosotros y los otros. Esta situación impacta tanto en la construcción del Yo como en su red de relaciones, generando nuevas dinámicas en materia de diálogo. Ester Díaz señala que: "Así nace el "sujeto virtual o posible, [que] se construye mediante señas electrónicas. [...] la única coherencia posible es el discurso, el cual, asimismo, es pura escritura en el espacio virtual. Es cierto que también se puede escuchar (mediante micrófonos) y se pueden ver fotos o videos. No obstante siguen siendo señales electrónicas que son interpretadas primero por la máquina y después por nuestro cerebro. [...] soy un sujeto sin cuerpo. Soy discurso puro, con todos los dispositivos del discurso, sus códigos, sus tics. Soy un sujeto virtual. El otro es lo mismo. Un sujeto sin certezas".⁵

Podríamos pensar que esta experiencia marca las nociones mismas de presencia y ausencia (y con ellas las nociones de tiempo y espacio en el plano de la experiencia). Presencia física; encuentro intersubjetivo sin mediaciones, como ocurre en el aula ¿Encuentro sin mediaciones? Detengámonos en este punto un instante. Llama poderosamente la atención cómo ciertos alumnos, si bien "ocupan un lugar en el espacio", parecen ausentes (como en el chat), de pronto: "aparecen" (igual que en el chat) y preguntan o comentan algo que se dijo tiempo atrás. Como con un cierto *delay*.

¿Es pertinente plantear una analogía tan directa entre la experiencia cyber y la experiencia áulica? Sospechamos que sí; apuntemos algunas notas al respecto.

- La huella escrita: a menudo los docentes leemos en los documentos presentados por los alumnos ciertos cruces de nivel (comunicación virtual/ comunicación académica), que podríamos llamar "interferencias". Allí, la escritura se ve afectada por palabras escritas con abreviaturas o errores de ortografía propios de la gramática msn, al tiempo que en el nivel estructural también podemos percibir cierta lógica que opera por mera concatenación de datos, a modo del famoso "cortar y pegar", donde la superficie gana al relieve.

De esta manera, las fronteras entre el *chat*, la navegación en internet, los mensajes de texto y la escritura académica parecen borrarse, y con ello las diferencias contextuales de cada caso. Esto implica algo así como una suerte de desorientación espacial simbólica, donde no se reconoce el lugar de enunciación propio, al tiempo que se empañan las reglas protocolares específicas del contexto: pareciera ser lo mismo escribir un mail a una novia o un amigo, que una monografía sobre la globalización. Desde este enfoque, los receptores de uno y otro género discursivo se equiparan, borrándose sus diferencias en cuanto a los roles sociales (y discursivos) de cada uno. Así, pareciera vislumbrarse un emisor con cierta dificultad para reconocer las diferencias básicas

entre sendos receptores y recepciones. Se borran las fronteras, se equiparan los espacios y con ello la pertinencia social y lingüística para cada uno de ellos. Todo es un mismo lugar (de enunciación y recepción): como en la red.

Ahora bien, ¿Por qué no pensar que algo similar puede ocurrir al momento de la comunicación presencial en el aula?

Si coincidimos con Halliday⁶ en que “la naturaleza del lenguaje está íntimamente relacionada con las exigencias que le hacemos, con las funciones que deben cumplir”, y junto con él pensamos al lenguaje en función de su uso. Podemos preguntarnos si el uso cotidiano, sostenido y naturalizado del lenguaje en clave virtual no afecta también al presencial. Sigue Halliday: “La noción de acto de habla, considerándolo como una selección simultánea de entre un gran número de opciones interrelacionadas, las cuales representan el ‘potencial de significado’ del lenguaje. Al hablar elegimos: ya sea que formulemos un enunciado o una pregunta (...) optamos, ya que no nos conciernen actos deliberados de elección sino de conducta simbólica (...) el sistema de opciones disponible es la ‘gramática’ de la lengua, y el hablante o el escritor hace sus selecciones dentro de ese sistema: no *in vacuo*, sino en el contexto de las situaciones de habla. De este modo, los actos de habla comportan el ejercicio creativo y repetitivo de opciones en situaciones y medios sociales y personales.”

Desde esta perspectiva, al pensar en el repertorio de opciones que pueden notarse por parte de nuestros alumnos a la hora del trabajo verbal (ya sea oral o escrito), podemos reconocer cierto borramiento de los límites de la convención contextual entre el espacio académico y el virtual cotidiano, que entre otras cosas, tiende a unificar el “tono” del discurso. En tal sentido la situación tradicional de habla en el aula se ve corroída, y con ello la experiencia lingüística⁷.

- A las palabras se las lleva el viento: otra situación que ha llamado especialmente nuestra atención en la experiencia del aula es una capacidad limitada por parte de los alumnos por retener datos o conceptos que hayan sido dichos oralmente. Después de varias ocasiones donde se vio fracasada la comunicación de cierta información, recurrimos a la escritura en el pizarrón de los datos (generalmente de orden burocrático) que queríamos transmitir. La diferencia de recepción fue abismal. De esta manera llegamos a sospechar que para quienes estaban tan habituados a leer en letras la información, ése era el formato que mejor le sentaba, haciéndose costoso “rescatar” del discurso oral los datos a apuntar. En este sentido, se muestra imperiosa la mediación técnica de la palabra escrita en la comunicación verbal del aula (aún cuando se trata de datos menores, no ya conceptos o información especializada). El canal físico del que hablaba Jakobson no es suficiente a nivel del sonido (oralidad) y requiere imperiosamente de apoyos (la escritura).

Por otra parte, las resistencias y manifiestas dificultades para la lectura libresca no dejaba de ser llamativa. “No se entiende el texto que nos dio para leer, profesora” resonó como un canon multiplicado por muchas y diferentes voces. Después de dialogar con ellos a efectos de

comprender “qué era aquello que no se entendía del texto”, se pudo notar que las mayores dificultades estaban en la lectura y comprensión de las oraciones subordinadas. Especialmente de su mecanismo. Vale decir, de un dispositivo mediante el cual algo que se dice “dentro” de otra cosa. Al respecto, bien podría argumentarse que si la subordinada expresa relieve, profundidad, probablemente sea invisible para un lector cuyo entrenamiento diario está basado en la lectura ligada por concatenación, sin relieve: de superficie.

- El aquí y ahora: anunciábamos arriba un supuesto acaso provocador: que entre docentes y alumnos existen diferencias en la percepción del tiempo, el espacio e incluso, la noción misma de información ¿Qué pretendemos insinuar con esto?: ¿Cómo podríamos decir que no compartimos un mismo tiempo y espacio si estamos todos juntos en el aula? Desde cierto punto de vista es cierto: estamos todos juntos en el aula; sin embargo, la noción espaciotemporal que tenemos no es necesariamente la misma y en tal sentido el tiempo y espacio que estamos construyendo y experimentando tampoco lo son. Si coincidimos con Virilio cuando afirma que: “Con la aceleración ya no hay el aquí y el allá, sólo la confusión mental de lo cercano y lo lejano, el presente y el futuro, lo real y lo irreal, mezcla de la historia, las historias y la utopía alucinante de las técnicas de comunicación...”

Podríamos preguntarnos, ¿Cómo se verá estructurada la noción temporoespacial de quien nació inmerso en la aceleración técnica? En este punto insistimos en que existe una distancia entre quien ha podido tener (aunque breve) la experiencia del “antes” (de la tecnología cotidiana) y quien no; aquel que sólo sabe de distancias físicas inhabilitadas como tales, en tanto han sido dinamitadas por los medios de comunicación, aquel que percibe o intuye diferentes realidades en simultáneo, que se ve rodeado por discursos que viajan a la velocidad de la luz, y a su vez genera discursos con esa misma dinámica, aquel que, en definitiva, ha construido y construye su subjetividad a partir de esta experiencia totalizadora (¿o totalizante?)

- Las cuatro paredes: En efecto, estamos hablando de un presente vivido como inmediatez incesante. Si bien es puro flujo, también es posible de ser atrapado, “cortado” y “pegado”: congelado y almacenado (como un diálogo de *chat*). Curiosa y paradójicamente nos topamos con cierta ilusión de manipular el tiempo.

Desde este punto de vista, el efecto de simultaneidad nos lleva a la pregunta: ¿Cómo es posible habitar “en cuerpo y alma presentes” el espacio del aula, cuando se sabe que en otros lados, en el mismo instante, están pasando muchas cosas de las cuales no es posible participar (“porque estoy en el aula”)? El aula anula la multiplicidad de espacios superpuestos que permite la red y elimina la ilusión de manipulación del tiempo. Allí no puedo chatear simultáneamente con alguien que está en Canadá, en Tucumán o mi barrio, bajar información y escuchar música en el mismo momento. En tal sentido sospechamos que es justamente la naturalización de la experiencia de simultaneidad aquella que agujerea al alumno en su ansiedad, impidiéndole simplemente: “estar”. Y esto sin duda se ve reflejado en la instancia

comunicativa dentro del aula.

Por su parte, en el efecto de simultaneidad no hay un “estar” sino muchos, y las cuatro paredes del aula parecen denunciar a cada instante la mutilación espacial: ya que en este espacio “real” (a menos que se trate de una clase de internet), no ingresan los otros. Por otra parte, esta experiencia que intentamos describir aquí está signada por la individualidad.

En tal sentido, la presencia del teléfono celular como elemento más del paisaje del aula pone en escena la presencia de varios espacios conviviendo, y también delata una conciente evidencia: dentro y fuera del aula están pasando cosas, ocurren al mismo tiempo pero en la “fiscalidad” que me exige el aula me es imposible acceder a ellas o contestarles.

El mensaje que corre

“La cultura posmoderna es descentrada y heteróclita, materialista y psi, porno y discreta, renovadora y retro, consumista y ecologista, sofisticada y espontánea, espectacular y creativa; el futuro no tendrá que escoger una de esas tendencias sino que, por el contrario, desarrollará las lógicas duales, la correspondencia flexible de las antinomias.” (Gilles Lipovetsky, *La era del vacío*. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo)

Hasta aquí hemos hecho énfasis en la experiencia comunicativa del aula y por tanto, el foco estuvo puesto en sus actores protagónicos: emisor y receptor. Resta dedicar algunas palabras al mensaje. Con todo, volvemos a la pregunta inicial que da título al presente trabajo: “¿de qué hablamos cuando hablamos en el aula?” Y, hablamos de contenidos específicos de la materia, de burocracias académicas, del clima, nos saludamos, intercambiamos experiencias... en fin: el ecosistema del aula permite todo un repertorio de temas y de mecanismos para dar cuenta de ellos⁸. El trabajo del docente, en este caso, consiste en propiciar los mejores modos de tramitar el diálogo para que sea eficaz la tarea del aula: la enseñanza. Este punto ya ha sido convenientemente tratado (Bourbules 1999) por estudiosos de la didáctica. No es ese enfoque el que nos convoca aquí, sino en cambio, el interés por pensar un tema que entendemos vinculado: la información. La información como experiencia. Partimos de una inquietud: la de percibir por parte de los alumnos una tendencia de homologación entre información (en término de datos) y conceptos. Existe un impulso por enfrentarse a los conceptos como si fueran datos. Es decir, sin “sacarles el jugo”. Restándoles de este modo el dinamismo que en sí mismos poseen como herramientas o mecanismos a través de los cuales pensar. Asimismo es posible de reconocer una dificultad por leer los datos en clave conceptual.

Sospechamos que esta situación se vincula con la experiencia contemporánea de la información como flujo constante. Flujo permanente, en el que cuesta discriminar lo importante de lo accesorio (los datos de los conceptos, las causas de los efectos); y se percibe todo en un mismo plano, sin relieves.

Virilio asocia las novedades en materia de comunicación y lectura con la velocidad. Las imágenes que se presentan a velocidad producen disfunciones donde: “Las dimensiones, el relieve, el volumen, la percepción

del espacio salen perjudicados en provecho de la interpretación de los colores y los contornos. Como estas últimas identificaciones desfilan y desaparecen a una velocidad muy grande, el espectador ya no ve nada...”⁹ El resultado de esta instancia es, según el autor “Una mirada que ya no elige donde detenerse porque, en lo sucesivo, puede detenerse en cualquier parte, en todas y en ninguna, y porque para constituir sus propias imágenes carece cruelmente de los volúmenes, los valores, las distancias.

Él lo denomina “identificación disléxica de lo real”. Creemos que es posible pensar tanto la materia misma del mensaje, como su experiencia (en su elaboración y consumo) desde esta clave. En tal sentido, se abre todo un panorama a la hora de intentar comprender qué nos dicen los alumnos, desde dónde lo hacen y sospechar asimismo qué receptionan de nuestros dichos.

En un mundo que es percibido a través de cristales que todo lo achatan (“todo es superficie” insiste Lipovetsky en *La era del vacío*), es difícil de expresar otra cosa: las profundidades insondables se pierden tras la acumulación lineal de la información.

En tal sentido, pensar el diálogo en el aula implica también el desafío de sondear esas superficies.

Necesaria expedición a favor de hallar genuinos puntos de contacto, y junto con ellos una comunicación menos interferida.

Notas

¹ En tal sentido, resulta interesante pensar una relación entre el mundo científico y su proyección en la serie cultural y social: “Un paradigma entraña un determinado marco conceptual a través del cual se ve el mundo y en el cual se le describe. Y un determinado conjunto de técnicas experimentales y teóricas para hacer que el paradigma compagine con la naturaleza”. En Alan Chalmers, *Qué es esa cosa que llamamos ciencia*.

² Al respecto, señala Humberto Eco: “Así, el arte contemporáneo está intentando encontrar –anticipándose a la ciencia y a las estructuras sociales– una solución a nuestra crisis, y la encuentra del único modo que es posible, bajo un carácter imaginativo, ofreciéndonos imágenes del mundo que equivalen a metáforas epistemológicas, y constituyen un nuevo modo de ver, de sentir, de comprender y de aceptar un universo en el que las relaciones tradicionales se han hecho pedazos y en el que se están delineando fatigosamente nuevas posibilidades de relación”. Eco, Umberto, *Obra abierta*, Barcelona, Planeta, 1985. Pág. 47.

³ Díaz define *imaginario social* como “el efecto de una compleja red de relaciones entre discursos y prácticas sociales. El imaginario social interactúa con las individualidades. Se constituye a partir de las coincidencias valorativas de las personas. Pero también de las resistencias. Se manifiesta en lo simbólico (lenguaje y valores) y en el accionar concreto entre las personas (prácticas sociales).” (Díaz, 2000).

⁴ Roman Jakobson, *Lingüística y poética*, Apunte de Cátedra Gramática, Titular: Ofelia Kovacci. Universidad Nacional de Buenos Aires, 1994.

⁵ Ester Díaz, Op. Cit. Pág 107.

⁶ M. A. K. Halliday, Cap. 7 “Estructura y función del

lenguaje”, en Jhon Lyons (Ed) *Nuevos horizontes de la lingüística*, Madrid, Alianza, 1975.

⁷ Halliday vincula lenguaje y experiencia de la siguiente manera: “puesto que normalmente cada acto de habla cumple cada una de las funciones básicas del lenguaje, el hablante elige simultáneamente de entre todos los tipos de opciones. De esta manera, los diversos conjuntos de ‘roles’ estructurales se proyectan uno sobre otro, de modo que el verdadero elemento conformador de estructura en el lenguaje es un complejo de roles, como un acorde en una fuga” Op. Cit Pág.149.

⁸ Al respecto, Nicholas Burbules, en su libro *El diálogo en la enseñanza*, piensa al diálogo no como una sola cosa, sino como aquel que depende de “una variedad de enfoques comunicativos que él llama ‘movidas’ y que es posible concebir estas ‘movidas’ según patrones prototípicos bastante regulares”. (157) Estos patrones se combinan a lo largo del diálogo. Su propuesta pretende identificar cuáles formas del diálogo pueden ser beneficiosas en la enseñanza y cuáles perjudiciales. Así, desde una perspectiva constructivista, el desafío es pensar al diálogo como un posibilitador de andamiajes.

9Virilio, Op. Cit. Pág. 82.

Referencias bibliográficas

- Burbules, Nicholas (1999) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrurtu.
- Chalmers, Alan (1982) *Qué es esa cosa que llamamos ciencia* México: S XXI.
- Diaz, Ester (2000) “¿Qué es la posmodernidad” en *Posmodernidad*, Buenos Aires: Biblos.
- _____ (2000) “Qué es el imaginario social?” en *Posmodernidad*, Buenos Aires: Biblos.
- Eco, Umberto (1985) *Obra abierta*. Barcelona: Planeta.
- Halliday, M. A. K. (1975) Cap. 7 “Estructura y función del lenguaje”, en John Lyons (Ed) *Nuevos horizontes de la lingüística*, Madrid: Alianza
- Virilio (2003) *El arte del motor*. Buenos Aires: Manantial.

Tallerismo. Dramaturgia de actor. O la vieja militancia entre escuelas de teatro

Adriana Grinberg

Los valores hegemónicos que tienden a idealizar al teatro, transcurrieron y se fueron transformando, desde que el mundo descubrió al teatro como tal.

En un hipotético punto de partida, que Aristóteles define en su *Poética* (344 A. C) en adelante, el arte teatral se encontró con la evolución de procedimientos, métodos y estéticas. Cada uno en su época, generó parámetros para el observador.

El único hilo conductor inamovible, es la función teatral, como una maquinaria dispuesta a revelar los avatares humanos, propios de sus desventuras, hipocresías, tragedias o felicidades, para desgranar en un vínculo único y excepcional, la vivencia compartida del arte como experiencia, entre los espectadores y los actores,

mediante la maquinaria de la que antes hablábamos.

Esta maquinaria incluye el espacio que delimita al evento teatral, el texto, la escenografía, las luces, la música, la dirección, la actuación. Todas forman parte de la enorme cadena de subgéneros que deben ponerse en combinación para que la narración teatral funcione.

Cada uno, atrapado en el discurso reinante de cada época, anudó la supervivencia del arte teatral como una metáfora, capaz de captar los nudos de la condición humana y expresarlos mediante la efectiva vitalidad de los actores.

Teatro y público

Para reconocer algunas diferencias que se ponen en juego dentro del discurso teatral actual, dejemos resonar en nuestros oídos las siguientes clasificaciones: teatro *off*, teatro *under*, teatro comercial, teatro oficial, teatro comunitario, teatro independiente más algunos otros marcos socio-culturales, que se constituyen en diferencias económicas, culturales, de acceso a una diversidad de públicos, que a sabiendas o no, definen una “tribu”, “simpatizantes” o “aliados” de una u otra forma del lenguaje teatral.

El lenguaje, además de lo constitutivo del inconsciente, expresa un conjunto de signos, convenciones, técnicas y recursos, arman un discurso para un espectador experto o inocente en cuanto a estos saberes.

Aquí, el espectador es el incauto que con su benéfica complicidad, completa el cuadro del funcionamiento teatral y construye los diversos espacios de la escena con su aporte, retransmitiendo lo que le gustó o no de la experiencia.

Y hay diversos públicos, desde los más informados hasta los más inocentes, todos constituyen parte de la máquina. No voy a detenerme en el asunto de qué es lo que causa al hecho teatral. Simplemente, para los fines de esta nota, afirmo que el público es un lugar que innegablemente participa del discurso teatral. Es el lugar asignado históricamente al espectador de cualquier situación que acontece. Y el pacto ficcional entre escena y público así lo requiere. El público, el espectador, es estructurante y condición del teatro.

La actuación y el público

Voy a cernir mi análisis a la actuación, para repensar el lugar del actor dentro de las actuales posibilidades de elección y producción que se vislumbran, para comenzar un proceso de formación.

Supongamos que “el público” es un lugar desde donde salen los actores, más allá de la típica anécdota en que el actor cuenta que ya desde chiquito le gustaba disfrazarse y divertir a los suyos, el engranaje de la mirada le da al público la oportunidad de vivenciar el lado “sentado” del teatro, generando dentro de sí catarsis de diversa índole, opinión y una serie de actividades y movilizaciones que le dan categoría de público. “Ser actor”, como ilusión de protagonismo y creatividad, acercarse al arte del teatro, revaloriza sus posibilidades íntimas de hacer algo de sí. Y se larga a la búsqueda de cómo ser un actor, con las consiguientes contradicciones que le depara esa “biblioteca de babel”, para aludir a ese acertadísimo diagnóstico de Borges acerca de la inevitable