



MODOS Y RELACIONES DE PRODUCCIÓN DE LA ESCRITURA

Rubén Tani

1. LA EDUCACIÓN EN LA ERA POS-LETRADA.

Aunque el tema de la alfabetización no ha sido un problema acuciante, en la última década reaparece en el contexto de la reforma educativa del Ciclo Básico que se lleva a cabo en Uruguay y en varios países latinoamericanos. Pese a los esfuerzos de los gobiernos y organismos educativos, no solamente no disminuye significativamente el número de analfabetos sino que las entidades educativas observan la formación de un conjunto creciente de no-lectores, que asisten regularmente a escuelas y liceos.

En Uruguay, según datos oficiales, existen unos 50.000 jóvenes que no estudian ni trabajan. El sistema educativo ha tratado de parecer capaz de satisfacer la demanda que supone el aprendizaje de la lectura así como las capacidades desarrolladas por los individuos para escribir con competencia y creatividad. En este sentido, la tradicional modalidad de encarar el problema –especialmente por parte de los planificadores– hace hincapié en comprender este fenómeno como una variable unilateralmente asociada a la pobreza y a la marginación.

Los organismos oficiales, que tratan de implementar diversos tipos de medidas con el fin de impedir el crecimiento del número de iletrados y que para definir la situación utilizan términos tales como “analfabetismo por desuso”, “analfabetismo disfuncional”, etc., no perciben de modo claro la influencia que ejercen los medios de comunicación social tanto sobre el sujeto no-lector como sobre el analfabeto. En este sentido, la noción de “alfabetización” conlleva un pensamiento limitado por ciertas metodologías didácticas cimentadas en el concepto de libro y en la transmisión de conocimientos que se mantenían inalterables a través del tiempo y de los cambios tecnológicos. Si bien se reconoce que la técnica audiovisual ocupa ahora un lugar más importante en la educación, tanto en Francia [1] como en Uruguay no se han implementado políticas tendientes a una mayor distribución de equipos de vídeo e informáticos por centros educativos.

Según Jean-Pierre Vélis, además de los millones de analfabetos consignados por UNESCO, están los “iletrados”, una nueva raza de analfabetos en la sociedad contemporánea: “Les illettrés, ce sont tous ceux qui se présentent sur le marché avec une monnaie dévaluée: des millions de Français qui sont d’ores et déjà declares en faillite pour cause de certificat de fin d’études primaires obsolete, de certificat de formation générales inutile, de certificat d’aptitude professionnelle insuffisant” [2].

El fracaso de la escuela se traslada a la enseñanza secundaria y, por lo tanto, a la universidad. Los resultados de una encuesta entre alumnos del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires y del curso de ingreso a una universidad privada señalan: “Entre 500 alumnos que terminaron o están por terminar el secundario, el 36% no sabe sumar fracciones, el 78% ignora si $6/8$ es mayor o menor que $2/4$, el 55% no

acierta a responder cuánto suman los ángulos interiores de un triángulo y un pentágono, el 21% no puede precisar qué países nos rodean y el 31% no tiene idea precisa de quién fue Julio Verne” [3].

Por otra parte, acordamos con José Luis Aranguren cuando afirma: “La subcultura o contracultura juvenil que no quiere saber nada de la cultura dominante, ni tan siquiera para luchar contra ella, es, ante todo, un nuevo “estilo de vida”. Puede poner el acento en la suscitación de una nueva sensibilidad, y preconizar la new consciousness o conciencia de nuestro cuerpo y el de los demás, el aguzamiento de los sentidos, especialmente el del tacto, y el de la comunicación no-verbal” [4].

2. LECTURA, IMAGEN Y ALFABETIZAJE.

Este trabajo recoge la experiencia de campo desarrollada entre 1988 y 1994 en diversas escuelas de Montevideo y tiene por propósito proponer elementos para el análisis del desarrollo evolutivo de la escritura, especialmente en lo relativo al papel que desempeña la creatividad y dando cuenta de una serie de procedimientos que podrían estimular esa competencia. Como se procuraba operar en la zona que se da entre la adquisición de la lectura y la producción de la escritura, se propuso la elaboración de textos en diversas versiones técnicas. Asimismo, se trabajó en la lectura de diversos tipos de escritura – china, japonesa, árabe– así como también en la lectura de poemas verbales y visuales, mapas, esquemas, logotipos, etc. y en la producción con técnicas de collage y montaje [5].

El trabajo empírico que se había basado en las reflexiones de H. Gardner, D. Olson, E.H. Gombrich, J. Hochberg y M. Black y L. S. Vygotski [6], también trataba de dar cuenta del rol desempeñado por los medios audiovisuales que producen un replanteo del concepto de zona proximal. Resultó necesario enriquecer ese concepto de zona proximal con el objetivo de analizar las etapas del aprendizaje para considerar diferentes estilos de representación del mundo así como distintas estrategias cognitivas y sistemas de valores que coexisten en contextos pedagógicos particulares. Por este motivo, consideramos necesario plantear la zona proximal entre distintos agentes culturales como estrategia flexible y capaz de integrar el trabajo creativo del grupo a través de la producción de diferentes tipos de textos. Para ello se elaboraron hipótesis cognitivas y textuales con el fin de desarrollar una zona proximal más productiva en la que maestros y niños realizaran en conjunto trabajos sobre varios tipos de textos para integrar en la transferencia cognitiva la materialidad de la textura, la escritura verbal y la diagramación estética de los textos. Estas tareas integraron el modelo cognitivo en el proceso de aprendizaje de la escritura estimulando habilidades manuales y utilizando el concepto de intertextualidad cognitiva en lugar de la tradicional idea de transferencia cognitiva.

Si bien la escritura comprendida en sentido tradicional refiere siempre a la linealidad de la frase verbal descontextualizada, en un sentido amplio e integral, la escritura implica a todo tipo de texto producido mediante las clásicas y las nuevas técnicas de edición y creación poética, plástica y visual. El texto verbal siempre remite a otros textos de una variada gama de registros; todo texto, aun aquel concebido desde la perspectiva de la tradición filológica, supone la organización textual de las palabras y de las imágenes: íconos y metáforas. La compleja actividad que supone la comprensión y la producción de un texto en todas dimensiones, no permite separar los aspectos verbales y visuales.

En este sentido, para enriquecer la zona proximal referida, se integraron tres tipos de lecturas: individuales (cognitivas), grupales (culturales) e institucionales (educacionales).

Cabe señalar que tradicionalmente se ha observado con desprecio la influencia de los medios masivos de comunicación de masas, parecería que las máquinas además de herramientas interactivas, cumplen un rol docente ambiguo, interfieren la atención y atrofian la capacidad del joven para aprender la escritura escolar: aspectos técnicos se confunden con valoraciones acerca de los medios y el aprendizaje.[7] Ese desprecio representa la tendencia tradicional a leer el “significado” de los textos que se caracteriza por su ineficacia respecto a los modos y las relaciones de producción de la escritura porque el contenido de los medios no es un mensaje distanciado de su factor icónico – formato estético– que desempeña determinada función simbólica en el contexto contemporáneo. Los niños ingresan a la educación primaria con formatos textuales incorporados complejos. Se trata de formatos gestálticos, que el tradicional método analítico ignora, es decir, formatos cognitivos más amplios que exceden a los esquemas verbales y lineales.

La noción de formatos narrativos refiere a lo que tradicionalmente incluye a los géneros, los estilos y las técnicas literarias. Profundizar en los formatos narrativos supone un incremento de las estrategias heurísticas, secuenciales y holísticas porque además, esas “múltiples inteligencias” interactúan con los diversos avances tecnológicos de acuerdo con las épocas. La televisión tuvo un efecto particular en tanto puso al alcance del niño un material –imágenes, mensajes de toda índole, un bagaje variado de formas textuales, etc.– que antes no constituían objeto de su aprendizaje, el que estaba básicamente conformado por lo que obtenía en la escuela. Con la televisión el niño adquiere formatos perceptivos que, entre otras cosas, estimulan su oralidad. En el uso interactivo de la computadora –procesador que explicita las estrategias de uso, distintas configuración de textos, archivo, edición, herramientas, diccionarios, enciclopedias electrónicas, etc.– el niño encuentra herramientas adecuadas, las que antes únicamente eran competencias del libro y la máquina de escribir.

3. ESTILOS COGNITIVOS Y PRODUCTIVOS.

La escuela no puede distanciarse de este proceso de adquisición de competencias textuales e insistir unilateralmente en las bondades del libro y la escritura manuscrita. Desde sus comienzos, el libro fue una tecnología de la palabra, por lo que no vale la pena generar una situación de conflicto entre los formatos valorativos del libro y los formatos procesuales del texto.

Partiendo de una hipótesis que implica una serie de conceptos organizados en distintos niveles que proyectan una serie de relaciones sobre un contexto en dos aspectos cardinales: el cognitivo y el interactivo, se culmina en la posibilidad de una praxis alternativa centrada en la diversidad de formas sobre las que es factible crear un texto. Por esa razón se propone manejar un concepto más apropiado, la noción de zona de coexistencia productiva. Esto es, una técnica experimental que concierne al hecho de que el niño produzca y explicita el diseño que organiza las formas operativas a la hora de elaborar un texto desde el nivel material culminando en los formatos narrativos.

4. EL MEDIO VS. EL MENSAJE.

Algunos argumentos de G. Giroux muestran la dificultad de sostener una teoría emancipatoria de estilo marcusiano frente a la cultura uni-dimensional de los medios como una postura que desde la Modernidad establece una esquizofrenia entre el libro y la videomática [8]. La emancipación sólo se daría a través de la crítica lectora de intelectuales críticos, agentes del despertar de las conciencias alienadas por los medios de comunicación de masas, sin embargo es oportuno tener en cuenta que:

- 1) Lo escrito en forma lineal congela la información al tiempo que la soledad de la lectura da ocasión a la reflexión individual (M. McLuhan).
- 2) Tanto el libro como la televisión son medios unidireccionales de lectura en tanto no constituyen tecnologías dialógicas.
- 3) La suposición de que universalmente se desarrolla la capacidad de leer, tal como lo haría un intelectual crítico, se basa en el olvido de que el libro y la imprenta son tecnologías que han expresado el conocimiento y las creencias en un momento histórico.

El libro puede ayudar a interpretar el mundo, pero no necesariamente a transformarlo, pero, Giroux cree que la lectura crítica puede limitar la manipulación de los mensajes, porque concibe la lectura relacionada con el lenguaje como medio de comunicación y diálogo. Este se haría transparente e inteligible mediante una argumentación crítica en el buen entendido de que los individuos de todas las culturas y la totalidad de las épocas poseen las mismas representaciones y las mismas estrategias lectoras. Esto refuerza la creencia en que el libro es un artefacto libre del control de la industria del consumo y está desvinculado de elementos ideológicos.

5. TEXTO Y TEXTURA: ICONO, METÁFORA Y DIAGRAMA.

Tener en cuenta que la creatividad en la cultura de la imagen involucra aspectos globales del aprendizaje, lleva a unificar modalidades cognitivas, culturales e institucionales que producen conocimientos. Los adelantos tecnológicos desde la época en que surgen la fotografía y el cine, obligan crecientemente al estudio de las técnicas de composición de la imagen. Esta no existe en forma pura así como tampoco existe un texto verbal puro: una novela, poema o filme integran palabras y metáforas (imágenes ausentes) y otros recursos estilísticos y técnicos.

En la producción de materiales artísticos se observan pautas acerca de la transferencia de la información originada por distintas fuentes que conducen a la organización de un texto. Es necesario distinguir tres dimensiones con las correspondientes estrategias que se ponen en juego:

- (1) Texto → mensaje → formatos narrativos
- (2) Textura → medio/significante → tipos de escritura

(3) Neurotexto → interrelación hemisférica → diagramación

Esta integración productiva de estrategias, narrativas, verbales y cognitivas, trata de revalorar la lectura como una competencia necesaria que permita superar las diferencias generacionales que los cambios culturales y tecnológicos producen.

Un texto implica un continuo de significación que se puede expresar en varias texturas materiales o virtuales en una transferencia cognitiva que adapta la materialidad de la textura al significado expresado y genera un proceso de aprendizaje. De la producción física del texto a la composición significativa del mismo se propone un proceso productivo e intelectual. Si bien el texto supone información, retórica, géneros literarios, y todos los elementos que lo organizan, la textura no es un campo independiente, por el contrario, aparece en los aspectos físicos del texto mediante el uso, además, de distintos tipos de grafías, símbolos e ideogramas [9].

Se entiende el neurotexto como una capacidad de aprendizaje materializada mediante técnicas narrativas, retóricas, pictóricas, etc. Esas técnicas suponen siempre un trabajo que implica un proceso cognitivo compuesto por los niveles mencionados: (a) Diagramación (Neurotexto), (b) Usos y funciones de la escritura (Textura) y (c) Formatos narrativos (Texto).

Foucault establece ciertas hipótesis sobre la lectura y los saberes en la Arqueología del Saber y distingue, según Deleuze, entre lo legible frasal y lo legible no-frasal –que expresan el enunciado– y lo visible que aparece bajo la forma de las instituciones. El enunciado se expresa indistintamente bajo la apariencia de lo verbal y lo no verbal sea de gráficos, árboles genealógicos, caligramas, matrices, etc. Como elemento complejo en el ejercicio de la interpretación, el signo supone una materialidad un estatuto, reglas de transcripción, posibilidades de uso, deseo y apropiación.

Foucault no establece una distinción a priori entre lo legible, lo decible y lo visible; a diferencia de la tradición kantiana, que establecía precisamente categorías a priori, propone una reinterpretación que concierne al sujeto, el texto, la escritura y la institución.[10] Entonces, el pensamiento clásico aficionado a separar el pensamiento de la escritura, pasa a ser una tópica destinada a ser interpretada a partir de un corpus textual, no pudiéndose ya leerla como portadora del mismo sentido original con la que fue escrita. Foucault plantea una visión más institucional de la escritura y de la lectura que Derrida, este último expone una estrategia menos intuitiva para un lego, en dicho caso la noción de archiescritura encierra todo lo legible y lo decible, su táctica trata de evitar por todos los medios una posible fenomenología de la lectura y la escritura. Se entiende la archiescritura como la organización operativa abstracta e hipotética de la relación compleja dada entre la oralidad y la escritura en sus más amplios aspectos técnicos y culturales.

Cuando Gilles Deleuze analiza la noción foucaultiana de diagrama, la conceptúa como un producto diseñado necesariamente por una estrategia interpretativa (activa) o lectora (pasiva). El diagrama no implica un sentido, sino que expresa una actividad productiva y no semántica. La interpretación de un texto a través de la lectura del enunciado, nos obliga a la realización de un diagrama operativo que organice múltiples relaciones y funciones enunciativas. Esto supone siempre una descripción en cuyo límite se presenta la condición nómada del enunciado.

El enunciado no concierne al orden del lenguaje, sino a la sucesión de las prácticas interpretativas que reorganizan el archivo mediante la práctica de la re-escritura. De hecho, y partiendo de una lectura de la Arqueología es posible percibir, partiendo de los varios lugares que puede ocupar el sujeto con relación al enunciado, la necesidad de incluir las correspondientes estrategias lectoras.

La tesis de Foucault permiten afirmar que el texto cruza todos los medios aunque modulen formas específicas con una técnica propia en las tres dimensiones a las que nos referíamos más arriba. La reflexión lectora y la omnipresencia de la televisión e Internet permitirán la comprensión de fenómenos dispersos, que a la crítica tradicional le ofrecen una acérrima resistencia respecto a su comprensión.[11] En este sentido, es preciso distinguir y estimular a lectores y estrategias que comportan diferentes formatos cognitivos así como distintas competencias culturales en el aprendizaje.

6. ORALIDAD Y ESCRITURA.

Si bien compartimos la actitud crítica de Freire y Giroux, quienes defienden la posición crítica frente a los nuevos medios, cabe señalar que las investigaciones sobre oralidad y escritura han mostrado que el libro ha sido otro medio técnico para procesar la escritura y, en consecuencia, la lectura. La actitud crítica que se modula a través del diálogo, propone un formato de comunicación oral heredero de la ‘dialéctica’ helénica como argumentación en la oralidad agonística. Esto aconteció en el mismo momento en que Grecia dejaba de ser una cultura homérica, oral y mitológica según Ong y comenzaba a escribir su literatura y su filosofía racionalista (Havelock). Finalmente, la dialéctica pasó a ser parte del formato escritural del libro de filosofía, esto sucedía cuando se pensaba al mundo desde el interior del libro, que como institución de enseñanza dentro de otras instituciones, forma parte fundamental en la cultura occidental.

La visión tradicional se ha mantenido a pesar de hayan surgido nuevos conceptos en la Filosofía del Lenguaje y la teoría del texto literario, en el sentido de que no es posible continuar confundiendo las nociones de oralidad y escritura. La oralidad implica siempre una relación de participación cooperativa –Grice– de individuos co-presentes, en lo que la sociolingüística llamó por los ‘70, face-to-face. Para Quine esa co-presencia de dos interlocutores no supone la co-referencia, lo que significa que dos participantes en el mantenimiento de una diálogo pueden y suelen tener, al menos en parte, diferentes formatos de representación, distintas ontologías, en resumen, diferentes cosmovisiones. Si la oralidad del mundo presente nos integra en un ambiente global, la escritura nos libera de dicha co-presencia psíquica y nos propone un ejercicio para establecer hipótesis sobre el pasado mudo ya del ruido audible de la oralidad, que queda meramente referida dentro de la escritura. [12]

El concepto de intertextualidad propuesto tiene la capacidad de integrar imagen, oralidad y la escritura. Se trata de una intertextualidad que atraviesa la totalidad de los medios más allá de la peculiaridad técnica de cada medio, y a pesar que toda novedad tecnológica afecte actitudes y formas de pensar. No puede ignorarse, en cuanto a la cantidad y a la calidad de la información, el cambio técnico que supone la sustitución de cable coaxial por las fibras ópticas.

7. ESTRATEGIAS TEXTUALES.

Estas estrategias implican, en hipótesis, una disposición neuronal o neurotexto, mediante la cual se integran productivamente la textura y el texto. No es una capacidad a priori sino integradora de diferentes estrategias, siendo ellas:

- (a) textuales → lectoras
- (b) transtextuales → interpretación de estilos
- (c) transculturales → visiones del mundo
- (d) transcognitivas → diferentes formas y estilos de pensar
- (e) transcrónicas → diferencias generacionales e históricas

Estas estrategias son las que utilizamos cuando leemos otras escrituras que refieren a culturas, percepciones del mundo y épocas diferentes. De la percepción de estas estrategias es que partimos para establecer las más amplias hipótesis al momento de iniciar la investigación sobre la adquisición de ciertos formatos estéticos en relación a la escritura, para comprender que la escritura cruza la imagen, el libro, la televisión, la computadora, etc.

La integración de estos niveles y estrategias permite proponer procedimientos estéticos-cognitivos en el proceso de aprendizaje, y la posibilidad de habilitar la denominada zona de coexistencia productiva.

8. EL MODO DE PRODUCCIÓN SOCIAL DE LA ESCRITURA.

En este proceso que integra diferentes estrategias cognitivas se procuró facilitar el descubrimiento de formas icónicas y el placer estético a descubrir las diversas manifestaciones de la cultura, desde el expresionismo abstracto de Jaspers Johns a Velásquez, el Bosco entre otros. El esfuerzo de los niños y los maestros se ve compensando porque asimilan, al mismo tiempo, la función comunicacional y la función estética del lenguaje, la escritura y el diseño. Esto implica la relación de estas etapas de experimentación con la escritura y su diseño con el desarrollo de las habilidades narrativas superiores. Tanto la producción escrita como la lectura implican una competencia para diagramar, estrategia semántica y capacidad para diseñar, procesar y relacionar textos en diversos contextos. En este sentido, la intertextualidad comprende estas competencias, la estrategias textuales antes mencionadas y el nivel cognitivo, las formas narrativas y las funciones sociales de la expresión escrita.

La mezcla de artes que Higgins llamó intermedia fue producida por el Pop Art y el Fluxus, de ese modo es que el lenguaje artístico se experimentó como una acción creativa. Según la definición de Higgins: “El happening se desarrolló como una intermedia, una nueva tierra que se sitúa entre el collage, la música y el teatro. No está gobernada por reglas/.../ desde que la continuidad más que la categorización es el sello de nuestra mentalidad...” De este concepto referido desarrollamos la idea de

intertextualidad como performance y no como mera acumulación desconectada de medios y técnicas. Es en este sentido que remarcamos la idea de continuo intertextual por sobre la estrategia de categorización positivista que supone un corte analítico, un disecamiento y una esclerosis [13].

Estas categorías empleadas en la experimentación con los niños, estimulan la generación individual y grupal de inferencias acerca de aspectos cognitivos, culturales y textuales como capacidades que estimulan la lectura y ayudan a evitar el factor negativo que hemos llamado distextia. La distextia refiere a estrategias, competencias y niveles antes referidos; se encuentra en oposición a la ‘dislexia’, un concepto referido a disfunciones relacionadas exclusivamente con la adquisición de la lecto-escritura. Empleamos la noción de distextia con la finalidad de superar las limitaciones de los conceptos mencionados, y también para explicar nuevas modalidades de producción y comprensión de los textos. Las dificultades de aprendizaje en este aspecto se deben llamar disfunciones textuales.

Tenemos en cuenta que como realización y organización de una técnica instrumental para producir el diseño textual, es necesario valorar el aprendizaje creativo global. Entre el alfabeto y el texto, entre las causas de la dislexia y el analfabetismo por desuso llegamos a la distextia. Es difícil enseñar a leer en la actualidad, pero al revalorizar el libro como objeto de taller medieval, la escritura como diseño y la estética como placer productivo, se están estimulando la lectura y quizá diferentes vocaciones y mundos posibles a través la lectura. Un lector competente puede distinguir la función estilística y cultural de la narración, la fabulación, la ficción y su relación con la realidad, en el orden de la memoria –anamnesis, anagnórisis.

Esto afecta directamente al tema de la comunicabilidad y la legibilidad a partir de los diferentes formatos culturales, étnicos, sociales, etc., mediante una integración de habilidades cognitivas al contexto de la época y los medios de comunicación que se utilizan. El panorama de cambios producido velozmente, cuyos requerimientos vienen de varias décadas atrás, incluye a las instituciones educativas y las formas masivas de representación de los mensajes, planteando un enfoque dinámico de la lectura, que capacite para la comprensión de todos los tipos de escritura a las generaciones actuales que interactúan con técnicas de producción y emisión de mensajes que proporcionan una progresiva eficacia y velocidad en la transmisión. Los cambios culturales exigen a los jóvenes una rápida adaptación a las innovaciones tecnológicas y les impide prestar atención en profundidad. Ante esto, en Uruguay, la práctica pedagógico oficial trata de imponer la lectura para la acumulación de conocimientos y no como práctica en sí misma, ignorando que lo que está en juego es un simple hábito que no es innato. En realidad, ¿estamos formando nuevos lectores?

[1] Armand Mattelart, Yves Stourdzé, Technologie, culture et communication, Paris, La documentation française, 1982, 90-91. Se refieren a la dificultad de mantenimiento y renovación de equipos.

[2] Jean-Pierre Vélis, La France illettrée, Paris, Seuil, 1988, pág. 10.

[3] G. Obiols y S. Di Segni Obiols, *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Buenos Aires, Kapelusz, 1995, Introducción.

[4] José Luis Aranguren, *El futuro de la universidad y otras polémicas*, Madrid, Taurus, 1973, pág. 109.

[5] Ver Ruben Tani, ¿Semiótica y gramatología: dos disciplinas imposibles? *Revista de la Educación del Pueblo* (Montevideo) N°. 54 (1993) 24-31, y especialmente la contribución de Howard Gardner, *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1994.

[6] H. Gardner *Arte, mente y cerebro*, Barcelona, Paidós, 1988 y *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, Nueva York, Basic Books, 1983. En David Olson, *El mundo sobre el papel*, Barcelona, Gedisa, 1998, E.H. Gombrich, J. Hochberg y M. Black, *Arte percepción y realidad*, Barcelona, Paidós, 1983 y L. S. Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo, 1979.

[7] Ver Ruben Tani, *A Semiotic Approach to Reading-Learning Dishabilities with concerning to the Latin American Contexto*. *La Educación* (O.E.A. Washington) N°. 104, I-II (1989) 69-81, *Competencia lectora y distextia: contribuciones de la semiótica y la filosofía del lenguaje*, Montevideo, Instituto Interamericano del Niño- O.E.A. 1985, y Ruben Tani y María G. Núñez, ¿Reforma educativa o exclusión de la crítica? *Bitácora*, Montevideo, N° 19, abril, 2001, pág. 7.

[8] Henry Giroux *Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Cap. 6 Barcelona, Paidós/MEC 1990 y, la interesante contribución de Peter McLaren, cap. II sobre la alfabetización y la cultura posmoderna en *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Aique, 1994. La contribución clásica de M. McLuhan se halla en *La galaxia Gutenberg*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1985 y M. McLuhan y B. R. Powers, *La aldea global*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1994.

[9] G. Deleuze, *El pliegue, Leibniz y el barroco*, Barcelona, Paidós 1989, dice: “Así, la textura no depende de las partes, sino de los estratos que determinan su ‘cohesión’: el nuevo estatuto del objeto, el objetil, se inseparable de los diferentes estratos que se dilatan ...” (pag. 53). Porque: “Un libro no tiene objeto ni sujeto, está hecho de materias diversamente formadas, de fechas y de velocidades diferentes” G. Deleuze y F. Guattari, “Introducción: Rizoma en Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia, Valencia, Pre-textos, 1994, pág. 9.

[10] La arqueología es una re-escritura y una exterioridad que transforma lo escrito sin volver a un origen secreto. Es la descripción de un discurso-objeto. M. Foucault, *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1985, pag. 235. Además, “En el domino de la lectura, no hay pertinencia de objetos: el verbo leer, que aparentemente es mucho más transitivo que el verbo hablar, puede saturarse, catalizarse, con millares de complementos de objetos, se leen textos, imágenes, ciudades, rostros, gestos, escenas, etc.” R. Barthes, *El susurro del lenguaje*, Barcelona: Paidós, 1987, pág. 40-41.

[11] Etienne Lalou dice: “Mais il est certain que, dans un délain très rapproché, la

Télévision pourra tout regarder; ce jour la les téléspectateurs seront en droit d'exiger de tout voir; nous connaissons l'envers du décor aussi bien que le décor lui-même, aucun spectacle en se trouvera hors de notre portée, matérielle ou pécuniaire, nous apprendrons en fin comment se fait l'Histoire et comment se tirent les fils qui règlent nos destinées personnelles. Nous aurons l'oeil à tout. Regards Neufs sur la Télévision, Paris: Du Seuil, 1957, pág. 59

[12] El desfasaje de la enseñanza psíquica está bien explicada por G. Bachelard, "La historia de nuestra infancia no está psíquicamente fechada. Las fechas las colocamos a destiempo; vienen de otros, de fuera, de un tiempo distinto del tiempo vivido, del tiempo en que contamos". La Poética de la ensoñación, México: FCE, 1988, pág. 234. W. J. Ong, Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra, Buenos Aires, F.C.E. 1993, y E. Havelock, Prefacio a Platón, Madrid, Visor, 1994.

[13] Ver Dick Higgins, A Dialectic of Centuries, New York: Printed Ed. 1978, pág. 16.