

A N T O L O G Í A B Á S I C A

**EL MAESTRO
Y SU PRÁCTICA DOCENTE**

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Í N D I C E

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| PRESENTACIÓN DEL CURSO | 5 |
| UNIDAD I. EL SABER DEL PROFESOR Y SU RELACIÓN CON LA INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE | 7 |
| Presentación | 9 |
| Tema: La sabiduría docente | 9 |
| El saber de los maestros. Wilfred Carr y Stephen Kemmis | 9 |
| El problema al revés. Donald A. Schön | 12 |
| Mis experiencias en escuelas unitarias. Federico Acosta C. | 17 |
| Tema: La práctica docente: rescate e innovación | 19 |
| Acción cultural y concienciación. Paulo Freire | 19 |
| Sobre la razón y la libertad. C. Wright Mills | 31 |
| Tema: Reflexión en la acción de la práctica docente | 37 |
| Los profesores como intelectuales transformativos. Henry A. Giroux. | 37 |
| La propuesta de formación del eje metodológico. Arias Ochoa, Gutiérrez Bravo y Rodríguez Guzmán. | 42 |
| UNIDAD II. ALGUNAS TÉCNICAS PARA REGISTRAR LA INFORMACIÓN SOBRE LA REALIDAD DOCENTE | 51 |
| Presentación | 53 |
| Tema: La observación participante | 53 |
| Observación participante y diario de campo en el trabajo docente. Boris Gerson. | 53 |
| Tema: las notas de campo y el diario escolar | 70 |
| Una invitación a reflexionar sobre nuestra práctica docente y su entorno. Cecilia Fierro | 70 |
| Un recurso para cambiar la práctica: el diario del profesor. José Martín Toscano | 76 |
| Tema: Etnografía y práctica docente | 82 |
| La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas. Gary L. Anderson | 82 |



| | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-----|
| UNIDAD III. CONSIDERACIONES INICIALES SOBRE ALGUNAS FORMAS DE COMUNICACION DE LA PRACTICA DOCENTE Y LA ELABORACION DE ESCRITOS ACADÉMICOS | | 89 |
| Presentación | | 91 |
| Tema: La comunicación de la práctica docente. La descripción y la narración | | 91 |
| El lenguaje, Susana González Reyna | | 91 |
| La descripción, Jaime Giraldo Angel | | 102 |
| La narración y su técnica, Gonzalo Martín Vivaldi | | 107 |
| La técnica de la disertación argumentativa, Jaime Giraldo Angel | | 113 |
| Tema: Recursos para la redacción de escritos académicos | | 120 |
| Desde el punto de vista del estudiante: cómo se desarrolla una redacción, Ma. Teresa Seralini | | 120 |
| BIBLIOGRAFIA | | 153 |



PRESENTACIÓN DEL CURSO

El curso "El Maestro y su Práctica Docente" pretende ofrecerles elementos sobre el rescate y valoración de sus saberes docentes, con la perspectiva de que ustedes preserven lo valioso de su sabiduría y renueven los elementos que consideren hay que modificar; para llegar a este propósito, se ofrecen también elementos sobre observación participante y diario escolar, así como sobre algunas formas de comunicación del trabajo cotidiano y la elaboración de escritos académicos, con la finalidad de que expliciten lo que trabajan en el curso en un documento formal.

La Antología Básica, tiene como función ofrecer los contenidos mínimos necesarios que cubran los propósitos del programa; por lo cual, los textos que la componen son de carácter obligatorio para su aprendizaje, junto con las actividades de su guía del estudiante; desde luego que aunque no es obligatorio, es recomendable que para su mejor formación, no se conformen con el estudio de los escritos básicos, sino en la medida de sus posibilidades, traten de ampliar y profundizar sus conocimientos, con el estudio de los documentos de la Antología complementaria del curso; e incluso, si les es posible, pueden consultar otros libros y manuales que tengan a su alcance, para que puedan documentarse ampliamente sobre el tema y adquieran la habilidad de consultar diferentes fuentes al estudiar un tópico determinado.

Para hacer el análisis de los textos, les sugerimos que anticipen una guía de lectura, que les permita explicitar los temas a consultar, sobre los cuales también es conveniente elaborar previamente conjeturas o hipótesis de trabajo, que puedan confirmar o modificar con el estudio de los escritos de la Antología; en estos términos, al hacer sus lecturas el aprendizaje será más enriquecedor.

Cada uno de los textos tiene una presentación donde se contextualiza el documento y se enmarcan las ideas centrales del escrito en relación con el programa, esto hace necesaria la lectura de estas presentaciones, porque les facilitará la comprensión del escrito.

Procuren al estudiar los textos tener a la mano un diccionario, con la finalidad de consultarlo cuando existan términos confusos o que no conocen, para que su comprensión sea mayor; incluso pueden consultar diccionarios especializados; los cuales se encuentran en el acervo de las Unidades U.P.N.

Por último, la Antología Básica ofrece textos para los temas de las tres unidades de que consta el curso, presentados en el orden en que están en el índice, pero como el trabajo del curso gira en torno a la problemática generadora planteada, los escritos se estudiarán conforme se requieran en el proceso del seminario taller y no necesariamente en el orden en que se encuentran.



EL SABER DEL PROFESOR Y SU RELACIÓN CON LA INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE



PRESENTACION DE LA PRIMERA UNIDAD

Los textos que conforman la unidad apoyan el propósito de que el profesor estudiante reconozca, rescate y revalore sus saberes docentes en su práctica cotidiana.

Carr y Kemmis, así como Donald Schön, nos ofrecen sus puntos de vista sobre la conceptualización, características y tipos de saberes, también informan sobre la forma de identificar, clarificar y contrastar estos saberes en la acción misma, el valor que estos saberes tienen para la profesión y la importancia de la reflexión en la acción educativa. El testimonio del profesor Acosta Cruz explicita algunos de sus saberes docentes y nos brinda la oportunidad de contrastarlo con los nuestros, y con lo que afirman los textos de los autores anteriores.

Rescatar y revalorar nuestros saberes, implica someterlos a un proceso de crítica, que nos permita darnos cuenta del nivel de conciencia que hemos hecho de ellos, de las debilidades y aciertos de estos saberes en el contexto histórico social en que se están dando, para modificarlos, enriquecerlos o eliminarlos. Los textos de Paulo Freire y Wright Mills nos ofrecen elementos para hacer el análisis anterior, elementos que se refuerzan también con los documentos de Schön, Carr y Kemmis que se indicaron en el párrafo anterior.

El texto de Giroux es el último de la Antología, en él se concibe a los profesores como intelectuales transformadores, su lectura nos permite retomar los diferentes planteamientos de la unidad, pone énfasis en la reflexión del quehacer docente con la perspectiva de buscar las condiciones apropiadas para la transformación.

TEMA: La sabiduría docente

LECTURA: EL SABER DE LOS MAESTROS*

Teoría crítica de la enseñanza se opone al argumento generalizado de que la investigación educativa está reservada a los expertos académicos; al contrario, el desarrollo profesional de los maestros requiere la adopción por parte de éstos, de una actitud investigadora que oriente su práctica educativa.

De los ocho capítulos de que se compone el libro, el tema sobre "el saber de los maestros" se encuentra en el primer capítulo, que trata sobre la relación entre los maestros, los investigadores y el currículum; el texto se refiere a los saberes de los maestros, su conceptualización, características y clasificación y en él se pueden analizar críticamente los siguientes cuestionamientos:

¿Son los saberes certezas absolutas? ¿Pueden cambiar, modificarse y perfeccionarse? ¿Para qué sirven el diálogo, la colaboración y la contrastación en relación con los saberes? ¿Cómo clasificar esos saberes? ¿Por qué los profesores generalmente no explicitan sus saberes?; ¿Qué relación hay entre los saberes de los profesores y los saberes científicos?.

Como es necesario clasificar las respuestas a estas preguntas, los invitamos a estudiar el texto, elaborar sus fichas

* Wilfred Carr y Stephen Kemmis "El saber de los maestros", en Carr, Wilfred y Stephen Kemmis Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona, Martínez Roca, 1988. pp. 58-62.

de trabajo y desarrollar las actividades que la guía del estudiante tiene sobre este tema.

Parte de lo que saben los maestros, como la noción de que la clase sea el lugar adecuado en donde desarrollar la educación, tiene sus raíces en el hábito, el ritual, el precedente, la costumbre, la opinión o las meras impresiones. Para empezar la tarea crítica, primero hay que rescatar la racionalidad de entre la maraña de supuestos. Otros saberes, como podría ser el de una teoría sobre las diferencias entre las aptitudes individuales, son esencialmente abstractos, siendo preciso estudiar sus implicaciones concretas a fin de retrotraerlos bajo la jurisdicción del análisis crítico (o de lo contrario la empresa crítica se disolvería en meros juegos de palabras o polémicas). La acción estratégica, que está informada por cierto marco de pensamiento o racionalidad y cuenta además con una práctica que le confiere significado material, es más idónea para la reflexión crítica. Un ejemplo de acción estratégica podría ser la utilización de la enseñanza cooperativa por parte de un maestro normal y de un especialista en lectura, a fin de ensayar una recuperación. Su racionalidad se funda en la idea del esfuerzo en colaboración entre docentes y estudiantes, y su alcance práctico es el de un arreglo operativo que puede beneficiar a unos y otros en la empresa común. Pero tanto la teoría como la práctica se contemplan como provisionales y susceptibles de modificación a la luz de la experiencia.

Para subrayar el punto de que algunos tipos de conocimiento proporcionan un fundamento más eficaz que otros a la reflexión crítica, puede bastar con atender a los tipos de saberes que los enseñantes poseen y utilizan en su trabajo. En primer lugar están *los de sentido común* de la práctica, que constan simplemente de suposiciones u opiniones; por ejemplo, la opinión de que los estudiantes necesitan disciplina, o la de que dejar de contestar a una pregunta de un alumno supone una pérdida de autoridad por parte del profesor. Está luego el *saber popular* de los enseñantes, el que dice por ejemplo que los alumnos están más intranquilos cuando hace viento, o que les cuesta más estudiar el día que ha de venir el médico para ponerles la vacuna, o que el viernes por la tarde es el momento más difícil en clase. A continuación viene toda una serie de *destrezas* que utilizan los maestros para que los alumnos se pongan en la fila, o para que no hablen mientras se les están impartiendo instrucciones sobre un trabajo. Tenemos además una gama de *saberes contextuales*: lo que sabemos de *esta* clase, de *esta* comunidad o de *este* alumno concreto nos da la referencia para valorar la posibilidad de realizar unas aspiraciones, o la <reelevancia> de las tareas. En quinto lugar viene el cuerpo de *conocimientos profesionales* sobre las estrategias de la enseñanza y sobre el currículum: sus posibilidades, sus formas, su sustancia y sus efectos. Y en sexto, las ideas relacionadas con *las teorías morales y sociales* y *los planteamientos filosóficos generales*: sobre cómo pueden y deben interrelacionarse las personas, sobre el desarrollo y la reproducción de las clases sociales, sobre la aplicación del saber en la sociedad, o sobre la verdad y la justicia.

Para algunos de estos tipos de saber, las raíces de su racionalidad están bien <enterradas> en la vida de la práctica. Otros alzan la testa hacia las nubes de la palabrería. A los primeros hay que rescatarlos del dominio de lo mostrenco para someterlos a análisis; a los segundos hay que infundirles realismo y concreción a fin de poder comprender sus implicaciones. Simplificando al máximo, el análisis crítico sólo es posible cuando lo teórico (el saber organizado) y lo práctico (la acción organizada) pueden tratarse bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción dialéctica a través de la reflexión y la revisión.

Ciertos hábitos mentales nos dificultan el tratar como problemáticos lo teórico y lo práctico (y más aún el concebirllos como conjuntamente problemáticos). Es fácil pensar en la teoría como si fuese algo más que un cuerpo organizado de saberes (demasiado a menudo las contemplamos como algo más próximo a <la verdad>), tan verdadero como completo. Y es fácil mirar lo práctico dándolo por sentado, obvio o inevitable (<las cosas son como son>). Para romper estos hábitos mentales, hay que restituir el elemento problemático en ambos. Es preciso despertar de nuevo la disposición moral de la *phronesis*, la

disposición para actuar de manera correcta, prudente, ajustada a las circunstancias.

Un investigador social competente no caerá en la trampa de considerar sus teorías como <verdades>, sino que para él serán problemáticas, abiertas a la reconstrucción. Pero no siempre acertará a expresar ese carácter problemático de manera que sea evidente para todo el mundo. Por desgracia, muchos de los que leen sus libros admitirán sus teorías como <verdades> (o cuando menos, como certidumbres relativas), y su vida social como un despliegue de pautas fijas (que otros investigadores podrán identificar y describir a su vez en sus teorías, creando así otras <verdades> nuevas). El tratar esas teorías como <verdades> o certezas (no problemáticas) trae serias consecuencias. Ya que, una vez se las haya considerado suficientemente justificadas y hayan sido aplicadas acriticamente, nadie se acuerda de observar sus resultados, y será preciso que se susciten problemas realmente graves para poner en tela de juicio aquellas teorías (problemas de la magnitud de una fuga radiactiva, para tomar prestado un símil de las ciencias naturales y de la técnica).

En una palabra, al dar por buenas las teorías sin mayor examen quedamos a merced de las buenas ideas del pasado. Aunque esto siempre se hace, hasta cierto punto, en la medida en que nuestra experiencia parece validar aquellas prácticas que estimamos justificadas y que han <funcionado>, convendría tener presente que los fenómenos de la vida social son diferentes de los de la física y la química. Y si bien hay *algunas* tendencias generales y *algunos* hechos sociales bien probados, las situaciones reales de la práctica tienen no obstante sus idiosincrasias, las condiciones sociales suelen cambiar de modo inopinado, y los diferentes puntos de vista pueden hacer que una misma situación se juzgue muy diversamente.

La vida social es reflexiva, o sea que tiene la propiedad de cambiar con el cambio de nuestros conocimientos y pensamientos, con lo que se crean nuevas formas de vida social que, a su vez, pueden ser reconstruidas. Las teorías sobre la sociedad y la educación deben enfrentarse al hecho de esa reflexividad: es decir, que las <verdades> que enseñan deben presentarse localizadas en circunstancias históricas y contextos sociales particulares, y como respuestas a unas determinadas preguntas planteadas en el contexto intelectual de una época determinada.

«El saber» se define a veces como «creencia en lo justificadoamente cierto». No todos los saberes que hemos descrito en relación con los profesores son «saber» de acuerdo con esa definición. Puede tratarse de cosas no ciertas, o no justificadas, o en las que nadie cree sinceramente. Aunque parezca contradictorio, la creencia no alcanza la categoría especial de «saber» sino cuando ha



PRESENTACION DE LA PRIMERA UNIDAD

Los textos que conforman la unidad apoyan el propósito de que el profesor estudiante reconozca, rescate y revalore sus saberes docentes en su práctica cotidiana.

Carr y Kemmis, así como Donald Schön, nos ofrecen sus puntos de vista sobre la conceptualización, características y tipos de saberes, también informan sobre la forma de identificar, clarificar y contrastar estos saberes en la acción misma, el valor que estos saberes tienen para la profesión y la importancia de la reflexión en la acción educativa. El testimonio del profesor Acosta Cruz explicita algunos de sus saberes docentes y nos brinda la oportunidad de contrastarlo con los nuestros, y con lo que afirman los textos de los autores anteriores.

Rescatar y revalorar nuestros saberes, implica someterlos a un proceso de crítica, que nos permita darnos cuenta del nivel de conciencia que hemos hecho de ellos, de las debilidades y aciertos de estos saberes en el contexto histórico social en que se están dando, para modificarlos, enriquecerlos o eliminarlos. Los textos de Paulo Freire y Wright Mills nos ofrecen elementos para hacer el análisis anterior, elementos que se refuerzan también con los documentos de Schön, Carr y Kemmis que se indicaron en el párrafo anterior.

El texto de Giroux es el último de la Antología, en él se concibe a los profesores como intelectuales transformadores, su lectura nos permite retomar los diferentes planteamientos de la unidad, pone énfasis en la reflexión del quehacer docente con la perspectiva de buscar las condiciones apropiadas para la transformación.

TEMA: La sabiduría docente

LECTURA: EL SABER DE LOS MAESTROS*

Teoría crítica de la enseñanza se opone al argumento generalizado de que la investigación educativa está reservada a los expertos académicos; al contrario, el desarrollo profesional de los maestros requiere la adopción por parte de éstos, de una actitud investigadora que oriente su práctica educativa.

De los ocho capítulos de que se compone el libro, el tema sobre "el saber de los maestros" se encuentra en el primer capítulo, que trata sobre la relación entre los maestros, los investigadores y el currículum; el texto se refiere a los saberes de los maestros, su conceptualización, características y clasificación y en él se pueden analizar críticamente los siguientes cuestionamientos:

¿Son los saberes certezas absolutas? ¿Pueden cambiar, modificarse y perfeccionarse? ¿Para qué sirven el diálogo, la colaboración y la contrastación en relación con los saberes? ¿Cómo clasificar esos saberes? ¿Por qué los profesores generalmente no explicitan sus saberes?; ¿Qué relación hay entre los saberes de los profesores y los saberes científicos?.

Como es necesario clasificar las respuestas a estas preguntas, los invitamos a estudiar el texto, elaborar sus fichas

* Wilfred Carr y Stephen Kemmis "El saber de los maestros", en: Carr, Wilfred y Stephen Kemmis Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona, Martínez Roca, 1988. pp. 58-62.

de trabajo y desarrollar las actividades que la guía del estudiante tiene sobre este tema.

Parte de lo que saben los maestros, como la noción de que la clase sea el lugar adecuado en donde desarrollar la educación, tiene sus raíces en el hábito, el ritual, el precedente, la costumbre, la opinión o las meras impresiones. Para empezar la tarea crítica, primero hay que rescatar la racionalidad de entre la maraña de supuestos. Otros saberes, como podría ser el de una teoría sobre las diferencias entre las aptitudes individuales, son esencialmente abstractos, siendo preciso estudiar sus implicaciones concretas a fin de retrotraerlos bajo la jurisdicción del análisis crítico (o de lo contrario la empresa crítica se disolvería en meros juegos de palabras o polémicas). La acción estratégica, que está informada por cierto marco de pensamiento o racionalidad y cuenta además con una práctica que le confiere significado material, es más idónea para la reflexión crítica. Un ejemplo de acción estratégica podría ser la utilización de la enseñanza cooperativa por parte de un maestro normal y de un especialista en lectura, a fin de ensayar una recuperación. Su racionalidad se funda en la idea del esfuerzo en colaboración entre docentes y estudiantes, y su alcance práctico es el de un arreglo operativo que puede beneficiar a unos y otros en la empresa común. Pero tanto la teoría como la práctica se contemplan como provisionales y susceptibles de modificación a la luz de la experiencia.

Para subrayar el punto de que algunos tipos de conocimiento proporcionan un fundamento más eficaz que otros a la reflexión crítica, puede bastar con atender a los tipos de saberes que los enseñantes poseen y utilizan en su trabajo. En primer lugar están *los de sentido común* de la práctica, que constan simplemente de suposiciones u opiniones; por ejemplo, la opinión de que los estudiantes necesitan disciplina, o la de que dejar de contestar a una pregunta de un alumno supone una pérdida de autoridad por parte del profesor. Está luego el *saber popular* de los enseñantes, el que dice por ejemplo que los alumnos están más intranquilos cuando hace viento, o que les cuesta más estudiar el día que ha de venir el médico para ponerles la vacuna, o que el viernes por la tarde es el momento más difícil en clase. A continuación viene toda una serie de *destrezas* que utilizan los maestros para que los alumnos se pongan en la fila, o para que no hablen mientras se les están impartiendo instrucciones sobre un trabajo. Tenemos además una gama de *saberes contextuales*: lo que sabemos de *esta* clase, de *esta* comunidad o de *este* alumno concreto nos da la referencia para valorar la posibilidad de realizar unas aspiraciones, o la <reelevancia> de las tareas. En quinto lugar viene el cuerpo de *conocimientos profesionales* sobre las estrategias de la enseñanza y sobre el currículum: sus posibilidades, sus formas, su sustancia y sus efectos. Y en sexto, las ideas relacionadas con *las teorías morales y sociales* y *los planteamientos filosóficos generales*: sobre cómo pueden y deben interrelacionarse las personas, sobre el desarrollo y la reproducción de las clases sociales, sobre la aplicación del saber en la sociedad, o sobre la verdad y la justicia.

Para algunos de estos tipos de saber, las raíces de su racionalidad están bien <enterradas> en la vida de la práctica. Otros alzan la testa hacia las nubes de la palabrería. A los primeros hay que rescatarlos del dominio de lo mostrenco para someterlos a análisis; a los segundos hay que infundirles realismo y concreción a fin de poder comprender sus implicaciones. Simplificando al máximo, el análisis crítico sólo es posible cuando lo teórico (el saber organizado) y lo práctico (la acción organizada) pueden tratarse bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción dialéctica a través de la reflexión y la revisión.

Ciertos hábitos mentales nos dificultan el tratar como problemáticos lo teórico y lo práctico (y más aún el concebirlos como conjuntamente problemáticos). Es fácil pensar en la teoría como si fuese algo más que un cuerpo organizado de saberes (demasiado a menudo las contemplamos como algo más próximo a <la verdad>), tan verdadero como completo. Y es fácil mirar lo práctico dándolo por sentado, obvio o inevitable (<las cosas son como son>). Para romper estos hábitos mentales, hay que restituir el elemento problemático en ambos. Es preciso despertar de nuevo la disposición moral de la *phronesis*, la

disposición para actuar de manera correcta, prudente, ajustada a las circunstancias.

Un investigador social competente no caerá en la trampa de considerar sus teorías como <verdades>, sino que para él serán problemáticas, abiertas a la reconstrucción. Pero no siempre acertará a expresar ese carácter problemático de manera que sea evidente para todo el mundo. Por desgracia, muchos de los que lean sus libros admitirán sus teorías como <verdades> (o cuando menos, como certidumbres relativas), y su vida social como un despliegue de pautas fijas (que otros investigadores podrán identificar y describir a su vez en sus teorías, creando así otras <verdades> nuevas). El tratar esas teorías como <verdades> o certezas (no problemáticas) trae serias consecuencias. Ya que, una vez se las haya considerado suficientemente justificadas y hayan sido aplicadas acriticamente, nadie se acuerda de observar sus resultados, y será preciso que se susciten problemas realmente graves para poner en tela de juicio aquellas teorías (problemas de la magnitud de una fuga radiactiva, para tomar prestado un símil de las ciencias naturales y de la técnica).

En una palabra, al dar por buenas las teorías sin mayor examen quedamos a merced de las buenas ideas del pasado. Aunque esto siempre se hace, hasta cierto punto, en la medida en que nuestra experiencia parece convalidar aquellas prácticas que estimamos justificadas y que han <funcionado>, convendría tener presente que los fenómenos de la vida social son diferentes de los de la física y la química. Y si bien hay *algunas* tendencias generales y *algunos* hechos sociales bien probados, las situaciones reales de la práctica tienen no obstante sus idiosincrasias, las condiciones sociales suelen cambiar de modo inopinado, y los diferentes puntos de vista pueden hacer que una misma situación se juzgue muy diversamente.

La vida social es reflexiva, o sea que tiene la propiedad de cambiar con el cambio de nuestros conocimientos y pensamientos, con lo que se crean nuevas formas de vida social que, a su vez, pueden ser reconstruidas. Las teorías sobre la sociedad y la educación deben enfrentarse al hecho de esa reflexividad: es decir, que las <verdades> que enseñan deben presentarse localizadas en circunstancias históricas y contextos sociales particulares, y como respuestas a unas determinadas preguntas planteadas en el contexto intelectual de una época determinada.

«El saber» se define a veces como «creencia en lo justificadoamente cierto». No todos los saberes que hemos descrito en relación con los profesores son «saber» de acuerdo con esa definición. Puede tratarse de cosas no ciertas, o no justificadas, o en las que nadie cree sinceramente. Aunque parezca contradictorio, la creencia no alcanza la categoría especial de «saber» sino cuando ha



resistido al examen: es decir, cuando puede ser tratada como problemática y en efecto lo ha sido. Para que alguien nos convenza de que sabe, es preciso que veamos cómo sus ideas sobreviven a un examen crítico: que puedan ser justificadas, que superen todos los intentos de demostrar su falsedad, y que no son inverosímiles.

Aplicada a los saberes del enseñante, ésta es una prueba severa. Aparte de la dificultad de «sacar las ideas a la luz» para poderlas analizar críticamente, está el problema de que las circunstancias sociales e históricas de la enseñanza y del currículum pueden diferir enormemente de escuela a escuela y de una clase a otra. El saber educativo resulta estar ligado a determinados contextos de acción. Esto, a su vez, sugiere que deberíamos estar seguros de muy pocas cosas en materia de educación (a diferencia del estudioso de las ciencias físicas, nosotros no podemos presuponer que los fenómenos de interés en educación se manifiesten uniformemente en cualquier punto del espacio y del tiempo). En las ciencias sociales lo mejor que podemos pedir es un conocimiento que haya sido puesta [sic] a prueba (mediante el análisis y mediante la acción en un contexto histórico y social) y que no haya revelado todavía ninguna deficiencia.

¿Cómo hemos de considerar los diferentes tipos de «saber» que los docentes poseen y utilizan? Considerémoslos problemáticos. Para ello puede ser útil el pensar en políticas que materialicen los saberes que aseguramos poseer, para su uso en una acción planificadora y su puesta a prueba en una acción estratégica. Podemos imaginar, por ejemplo, una política de igualdad de oportunidades, aplicarla en la planificación de un programa de discriminación positiva en favor de los niños escolarizados que no se han beneficiado de destrezas preescolares, y poner

en obra nuestro plan reflexivamente, atentos a los datos sobre cómo acceden a la lectura los diferentes grupos. De esta manera, es fácil que podamos someter nuestras ideas a un examen crítico y empecemos a edificar, no solo una teoría crítica de la educación, sino también una práctica crítica informada. Algunos de nuestros «saberes» se derrumbarán tan pronto como empecemos a tomarlos en serio como guía para la acción; otros resultarán modificados, profundizados y mejorados a través del análisis y de la verificación activa.

El saber del enseñante proporciona un punto de partida para la reflexión crítica. Sencillamente, no puede darse por sentado y sistematizado en la teoría, ni tomarse como definitivo en la práctica. Y esto no ocurre porque el saber del profesor sea menos exigente que el de otros, sino porque los actos educativos son actos sociales, y por tanto reflexivos, históricamente localizados, y sumergidos en contextos intelectuales y sociales concretos. De tal manera que el saber acerca de la educación ha de cambiar de acuerdo con las circunstancias históricas, los contextos sociales y el diferente entendimiento de los protagonistas en cuanto a lo que sucede durante el encuentro educativo. También es evidente que el saber de que dispongamos dependerá en muy gran medida de las situaciones históricas y sociales del caso.

Hemos discutido los saberes del docente porque son un aspecto esencial de la educación como *praxis*, el aspecto que «reside en» el agente sabedor o sujeto sapiente. Una teoría crítica de la educación demanda, además de una disposición para pensar críticamente, una comunidad crítica de profesionales dispuestos a emprender un examen de la profesión enseñante, así como de las circunstancias bajo las cuales está desempeñada su misión.

LECTURA: EL PROBLEMA AL REVÉS*

Donald A. Schön es profesor de estudios de urbanismo y educación en el Instituto de Tecnología de Massachusetts. Hizo sus estudios de Filosofía en la Universidad de Yale y obtuvo un Master y un Doctorado en filosofía en la Universidad de Harvard, tiene diversos trabajos publicados sobre el profesional reflexivo y el texto que se incluye en la Antología, se encuentra en la primera parte del libro que se comenta, titulado: *El desafío de la perspectiva artística en la preparación de los profesionales*.

El texto nos hace reflexionar sobre: *¿Cómo favorecer la formación de profesores reflexivos en su práctica docente?, al ser éste uno de los propósitos del Eje Metodológico, así como de la licenciatura, es importante conocer los planteamientos centrales de Donald Schön, así como las características generales de un profesional prácticum reflexivo, a fin de conocer la forma de cómo favorece su formación y practicarla.*

Estos planteamientos son importantes para apoyar los contenidos de la primera unidad del curso, sobre los saberes del profesor, porque precisamente, Schön nos propone cómo identificarlos, aclararlos y enunciarlos; saberes que él denomina conocimiento profesional, arte profesional u oficio profesional y que lo diferencia del saber cotidiano y del saber científico, entre otros saberes.

¿Cómo aprender en las situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto que se dan en la práctica docente? ¿Por dónde podemos empezar para identificar, contrastar y enriquecer nuestros saberes; ¿Debemos empezar por conocer los conocimientos científicos para aplicarlos en nuestra práctica docente? o ¿Hay que iniciar por examinar nuestras competencias en la práctica docente misma? Schön examina estos cuestionamientos que nos permiten avanzar en la clasificación de nuestros saberes, por lo cual consideramos, es importante estudiarlo.

Resulta sorprendente que persista la inquietud acerca del conocimiento profesional, aunque algunos prácticos lo hagan muy bien en aquellas zonas indeterminadas cuya importancia estamos aprendiendo a reconocer. Algunos ingenieros son competentes en el diseño técnico; algunos abogados son buenos en el ejercicio de la abogacía, son competentes en el dominio de las técnicas, de una negociación o una mediación, y en las relaciones

* Donald A. Schön "El problema al revés" y "La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción"; en: Schön, Donald a. . .La formación de Profesionales reflexivos. Madrid, M.E.C./Paidós, 1992, pp. 25-29 y 33-36

con los clientes que van más allá de los límites convencionales del conocimiento legal. Algunos ejecutivos de empresa son claramente mejores que otros a la hora de clarificar una situación confusa, y algunos políticos están bastante bien dotados de la habilidad para armonizar eficazmente puntos de vista e intereses en conflicto.

Pocos críticos de la práctica profesional negarían estas cosas, pero solo algunos las tomarían como una fuente de indagación en las crisis del conocimiento y la preparación profesional. La dificultad no reside en que los críticos sean incapaces de reconocer algunas actuaciones profesionales como superiores a otras —un punto en el que sorprendentemente se produce un acuerdo generalizado— sino en que no pueden asimilar aquello que se escapa de lo que ellos admiten como modelo dominante del conocimiento profesional. Así, no se dice de un práctico que destaca que tiene más conocimiento profesional que otro sino que tiene más «sabiduría», «talento», «intuición» o «arte».

Lamentablemente, términos de este tipo no sirven para abrir un proceso de indagación sino para concluirlo, ya que se utilizan como categorías inoperantes que denominan fenómenos que eluden las estrategias normales de explicación. De este modo, el dilema del rigor o la pertinencia se reafirma en este punto y, sobre la base de una subyacente epistemología de la práctica poco examinada en el tiempo, nos alejamos de los tipos de actuación que necesitamos más para poder comprender.

La cuestión de la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional precisa ser planteada al revés. No deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica.

Esta es la perspectiva de este libro que comienza a partir de las siguientes premisas:

- Inherente a la práctica de aquellos profesionales que reconocemos como especialmente competentes, existe una fundamentación artística.
- El arte es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber, aunque diferente en aspectos cruciales de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional. No es intrínsecamente algo misterioso, es riguroso en sus propios términos y podemos aprender mucho sobre él -dentro de ciertos límites deberíamos considerarlo una cuestión abierta- estudiando detenidamente el nivel de ejecución de los prácticos especialmente competentes.
- En el terreno de la práctica profesional, la ciencia aplicada y las técnicas basadas en la investigación ocupan



un territorio críticamente importante si bien limitado, colindante en varios de sus lados con el arte. Existe un arte de definición del problema, un arte de su puesta en práctica y un arte de la improvisación: todos son necesarios para mediar el uso en la práctica de la ciencia aplicada y de la técnica.

No sólo la cuestión de la relación entre una práctica competente y el conocimiento profesional necesita que le demos la vuelta, sino también la cuestión de la preparación profesional. Del mismo modo que debiéramos indagar las manifestaciones del arte profesional, deberíamos examinar las distintas maneras a través de las cuales los profesionales lo adquieren.

Cuando, en las primeras décadas de este siglo, las profesiones comenzaron a apropiarse del prestigio de la Universidad instalando sus centros de formación en el marco universitario, la <profesionalización> significó la sustitución del arte por el conocimiento sistemático, preferentemente científico. A medida que se ha ido produciendo una toma de conciencia de la crisis de confianza en el conocimiento profesional, los formadores han empezado una vez más a ver el arte como un componente esencial de la competencia profesional, y a preguntarse si las escuelas profesionales pueden o deberían hacer algo sobre ello y, en este caso, cómo la preparación para el arte puede hacerse en coherencia con el curriculum profesional básico de ciencia aplicada y tecnología.

Los debates que suelen rodear a este tipo de cuestiones han adoptado diferentes formas en las distintas profesiones y escuelas profesionales. En un curriculum de ingeniería, fundamentalmente organizado alrededor de la ciencia de la ingeniería, la cuestión se plantea, por ejemplo, en términos de ¿cómo deberían aprender los estudiantes el diseño técnico? En otros casos, en el de aquellas ciencias tales como la economía, la teoría de la toma de decisiones, la investigación operativa y el análisis estadístico, la cuestión se plantea en torno a ¿cómo deberían los estudiantes aprender las habilidades políticas y administrativas propias de su puesta en práctica?.

La preparación en las facultades de derecho tradicionalmente se ha planteado entre sus objetivos el de conseguir que sus estudiantes «piensen como un abogado». Estos centros fueron pioneros en la utilización del método de casos de Christopher Langdell para ayudar a sus alumnos a aprender cómo argumentar legalmente, cómo clarificar asuntos legales por el procedimiento de los oponentes y cómo elegir de entre los procedimientos jurídicos plausibles el más pertinente para una determinada cuestión de interpretación legal. No obstante, durante algunos años ciertos profesores de las facultades de derecho de más reconocido prestigio han visto la necesidad de desarrollar competencias que vayan más allá del simple hecho de pensar como abogados. Así, por ejemplo,

la capacidad para las tareas procesales, las relaciones con el cliente, la negociación, la defensa y la ética profesional. En la formación de profesionales de la medicina, se han diseñado nuevos programas con el fin de preparar a los estudiantes no sólo para las exigencias biotécnicas de la práctica clínica, sino también para la práctica de las cuestiones relativas a la familia del enfermo, la gestión relacionada con la problemática de los enfermos crónicos y las dimensiones psicológicas de la enfermedad. Críticos de dentro y de fuera de las facultades de ciencias empresariales ponen ahora en duda la adecuación del venerado método de casos para las demandas específicas de la gestión en ciertas empresas lo mismo que para las demandas más generales de un control y una administración responsables bajo condiciones de incertidumbre. En este tipo de ámbitos, un curriculum profesional organizado en torno a una preparación para competencias bastante genéricas de solución de problemas y toma de decisiones, comienza a parecer radicalmente insuficiente.

En algunos campos, la cuestión del arte profesional se ha desarrollado en el contexto de la formación continua. Los formadores se plantean cómo se puede ayudar a los profesionales ya maduros a renovarse con el fin de evitar «quemarse», cómo se les puede ayudar a construir sus propios repertorios de competencias y habilidades sobre la base de la continuidad. La formación de profesores es un buen ejemplo de ello. En los últimos treinta años, la preocupación pública por la problemática de las escuelas ha ido un poco a la deriva cristalizando de vez en cuando en torno a cuestiones tales como la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado en ejercicio. Los profesores, que a menudo llevan mal el hecho de convertirse en los culpables directos de los fallos que se detectan en la educación pública, tienden no obstante a defender sus propias versiones de la necesidad del desarrollo profesional y de la renovación. En los últimos años, críticos de dentro y de fuera de la institución escolar han esgrimido el argumento de que debe favorecerse y recompensarse el desarrollo del oficio de la enseñanza.

Allí donde el curriculum básico de la formación de profesionales es algo más difuso, inestable e inseguro, como sucede en las <profesiones menores> que establece Nathan Glazer, el problema de la preparación para lo artístico tiende a adoptar una forma diferente. Así, por ejemplo, en el trabajo social, en urbanismo, en el sacerdocio y en la administración educativa, los formadores suelen preguntarse más abiertamente qué tipo de competencias deberían adquirirse, por medio de qué métodos, y en qué ámbitos de la práctica, e incluso dudan de si aquellas necesidades más acuciantes en el proceso de aprendizaje pueden aprenderse en un centro superior de preparación profesional. En este punto, la cuestión de la formación para el arte se entremezcla con una cuestión



más amplia: la de la legitimidad de la formación de los profesionales.

Al considerar el arte de aquellos prácticos que resultan extraordinarios y al explicar las maneras a través de las que adquieren este arte, nos topamos necesariamente con ciertas tradiciones anómalas de la preparación para la práctica, tradiciones que o bien permanecen fuera o bien permanecen a lo largo de los currículos normativos de las escuelas superiores de formación.

Existen tradiciones atípicas en las propias escuelas de formación. En las facultades de medicina y en aquellas escuelas concebidas, al menos en parte, a su imagen y semejanza, es frecuente encontrarse con un currículum dual. Cuando los médicos internos y residentes trabajan bajo la tutela de profesores veteranos con pacientes reales en las salas de un hospital, aprenden algo más que la simple aplicación de la ciencia médica que se enseña en las clases. Hay al menos un reconocimiento implícito de que los modelos de diagnóstico y tratamiento basados en la investigación no se pueden poner en práctica hasta que los estudiantes adquieren un arte que se sale fuera de los modelos; y, desde este punto de vista, ampliamente compartido por los médicos, el prácticum en medicina tiene que ver tanto con la adquisición de un arte cuasi autónomo de la práctica clínica como con el aprendizaje de la aplicación de la teoría científica.

Más allá de los límites de las escuelas profesionales, existen otras tradiciones atípicas de preparación para la práctica. Hay un aprendizaje iniciático en el campo de la industria y de los oficios manuales. Existe entrenamiento guiado en la práctica de la educación física. Y, tal vez lo más destacado, existen los conservatorios de música y danza y los estudios de las artes plásticas y de la imagen. El arte de los pintores, escultores, músicos, bailarines y diseñadores tiene un fuerte parecido con el arte de aquellos abogados, médicos, ejecutivos y profesores que son extraordinarios profesionales. No es casual que los profesionales a menudo se refieran a un «arte» de la enseñanza o de la dirección empresarial y utilicen el término *artista* para referirse a aquellos profesionales de la práctica extraordinariamente expertos en el manejo de situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto.

En la preparación para las Bellas Artes, nos encontramos con aquellos que aprenden a diseñar, ejecutar y producir comprometiéndose en tareas de diseño, ejecución y producción. Todo es práctica. El conocimiento profesional, en el sentido de los contenidos proposicionales de la ciencia aplicada y el saber, ocupa un lugar secundario —si es que en algún caso llega a estar presente— en los márgenes del currículum. El énfasis se sitúa en el aprender haciendo, que fue descrito ya hace mucho tiempo por John Dewey como «la disciplina básica o inicial»: «el reconocimiento del curso natural del desarrollo... siempre aflora en el marco de situaciones que implican

aprender haciendo. Artes y oficios forman la etapa inicial del currículum, puesto que corresponden al saber cómo emprender el logro de los fines» (Dewey, 1974, pág. 364).

Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que —volviendo a la terminología de Dewey— les inician en las tradiciones de la práctica: «Las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión constituyen una “tradición”, y... la iniciación en la tradición es el medio por el que se liberan y se dirigen los poderes de los aprendices» (1974, pág. 151).

No se puede *enseñar* al estudiante lo que necesita saber, pero puede *guiársele*. «El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo “diga”, aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver» (1974, pág. 151).

A menudo, existe un poderoso sentido de magia y de misterio en la atmósfera: la magia de los grandes intérpretes, el misterio del talento que de un modo caprichoso, como la gracia divina, cae ya sobre un individuo, ya sobre otro. Existen grandes artistas que lo simbolizan así y los niños prodigio cuyas apariciones ocasionales son evidencia de su continua renovación. En esta atmósfera, más bien mágica, la función tutorial se presta a controversia. Cuando el talento escasea, algunos tutores creen que poco se puede hacer; pero si existe talento en abundancia resulta mejor mantenerse fuera del propio camino seguido por el alumno. Otros creen que los estudiantes dotados de talento pueden aprender por algún tipo de contagio, a través de la observación de sus maestros. Y aún hay quien sitúa el aprender haciendo como una forma de iniciación disciplinada al planteamiento y resolución de problemas de producción y actuación.

Tal vez, entonces, el aprendizaje de *todas* las formas de arte profesional dependa, al menos en parte, de condiciones similares a aquellas que se producen en los talleres y en los conservatorios: la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo, con posibilidades de acceso a tutores que inician a los estudiantes en las «tradiciones de la profesión» y les ayudan, por medio de la «forma correcta de decir», a ver por sí mismos y a su manera aquello que más necesitan ver. Por tanto, deberíamos estudiar la experiencia del aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial. Y deberíamos fundamentar nuestro estudio en la hipótesis de trabajo de que ambos procesos son inteligentes y —dentro de los límites aún por descubrir— comprensibles. Y además, deberíamos buscar ejemplos donde quie-



ra que se encuentren: en el currículum dual de las escuelas profesionales, en el aprendizaje iniciático y las prácticas que los aspirantes a profesionales más ambiciosos descubren o crean por sí mismos, y en las tradiciones singulares de los talleres y de los conservatorios.

LA ENSEÑANZA DEL ARTE A TRAVÉS DE LA REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN

Conocer en la acción

He utilizado el término *arte profesional* para referirme a los tipos de competencia que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas. Nótese, sin embargo, que su arte es una variante esotérica, de gran poder, de aquellos tipos de competencia más familiares que todos nosotros manifestamos a diario en un sinfín de actos de reconocimiento, enjuiciamiento y ejecución práctica de nuestras habilidades. Lo que llama la atención sobre ambos tipos de competencia es que no dependen de nuestra capacidad para describir lo que sabemos cómo hacer o incluso para albergar conscientemente en nuestra mente el conocimiento que revelan nuestras acciones. Como observó Gilbert Ryle, «lo que distingue una actuación razonable de una irracional no es su parentesco sino su procedencia, y esto vale tanto para una actuación de tipo intelectual como para una de tipo práctico. 'Inteligente' no puede definirse en términos de intelectual', ni 'saber cómo en términos de saber qué; 'pensar en lo que hago no implica 'pensar qué hacer y a la vez hacerlo'. Cuando yo hago algo de manera inteligente... estoy realizando una sola cosa y no dos. Mi ejecución tiene una manera o un procedimiento especial, no unos antecedentes especiales» (1949, pág. 32). Por razones similares, mi difunto amigo Raymond M. Hainer hablaba de «saber más de lo que podemos decir» y Michael Polanyi, en *La dimensión tácita* (1967), acuñó el término *conocimiento tácito*.

Polanyi escribió, por ejemplo, acerca del extraordinario virtuosismo con el que reconocemos los rostros de nuestros conocidos. Señaló que, cuando reparamos en un rostro familiar en medio de una muchedumbre, nuestra experiencia de reconocimiento es inmediata. Normalmente, no utilizamos conscientemente ningún razonamiento previo ni recurrimos a comparar *este* rostro con imágenes de otros rostros grabados en nuestra memoria. Sencillamente vemos el rostro de la persona a la que conocemos. Y si alguien llega a preguntarnos cómo lo hacemos, cómo somos capaces de distinguir un rostro determinado entre cientos de otros más o menos similares a él, es probable que nos demos cuenta de que no podemos decirlo. Generalmente somos incapaces de elaborar una lista de los rasgos característicos de *este* rostro y distinguido de los

demás rostros a su alrededor; y aun en el caso de poder hacerlo, la inmediatez de nuestro reconocimiento sugiere que no se debe a un listado de rasgos.

Polanyi también ha descrito nuestra común capacidad de apreciación táctil de las superficies de los materiales. Si nos preguntan acerca de lo que sentimos cuando exploramos la superficie de una mesa con nuestra mano, por ejemplo, tenemos tendencia a decir que la mesa tiene un tacto tosco, liso, pegajoso, o resbaladizo, pero es improbable que digamos que sentimos una cierta compresión o abrasión de las yemas de nuestros dedos. No obstante, debe ser éste el tipo de sensación que nos lleva a la apreciación de las cualidades de la superficie de la mesa. En palabras de Polanyi, percibimos *a partir de* las sensaciones de las yemas de los dedos y *en dirección hacia* las cualidades de la superficie de la mesa. De manera similar, cuando usamos un palo para escudriñar un agujero en un muro de piedra no centramos nuestra atención en las marcas que deja el palo en los dedos y en la palma de nuestra mano sino en las características del agujero (su tamaño y su forma, las superficies de las piedras que lo rodean...) que percibimos a través de las impresiones tácticas. Llegar a convertirse en alguien hábil en el uso de una herramienta, significa aprender a apreciar, directamente o sin un razonamiento intermedio, las cualidades de los materiales que percibimos *a través de* las sensaciones tácticas de la herramienta que está en nuestras manos.

Con frecuencia, tales procesos de reconocimiento o apreciación adoptan la forma de juicios normativos. En el mismo acto por el que somos capaces de reconocer algo, también lo percibimos como «bueno» o «malo». Chris Alexander (1968) ha descrito cómo los artesanos reconocen la disarmonía de un elemento con el conjunto —su ejemplo más famoso es la confección de chales rústicos al estilo de los campesinos eslovacos—, sin la más mínima capacidad o necesidad de describir con palabras las reglas que perciben como vulneradas. Y Geoffrey Vickers (1978), comentando el ejemplo de Alexander, ha ido aún más lejos al observar que, no sólo en el juicio artístico sino en todos nuestros juicios corrientes acerca de las cualidades de las cosas, podemos reconocer y describir desviaciones de una norma mucho más claramente de lo que somos capaces de describir la propia norma.

Esta capacidad parece tener mucho que ver con la forma en que aprendemos nuestras destrezas. Un profesor de tenis conocido mío escribe, por ejemplo, que él siempre empieza tratando de ayudar a sus alumnos a conseguir la sensación de «golpear la pelota correctamente». Una vez que reconocen esta sensación, la disfrutan, y aprenden a distinguirla de las diversas sensaciones asociadas con «golpear mal la pelota»; empiezan a ser capaces de detectar y corregir sus propios errores. Pero normalmente no pueden, y no lo necesitan, describir cómo es la sensación o a través de qué medios la producen.



Los médicos competentes dicen ser capaces de reconocer en ocasiones una determinada enfermedad en el mismo momento en que la persona afectada por tal enfermedad entra en su despacho. El reconocimiento se produce de inmediato y de manera global y, aunque el médico puede descubrir más tarde, en un examen más detenido del paciente, una serie de razones para su diagnóstico, con frecuencia le resulta imposible decir con precisión cuáles fueron los indicios que desencadenaron su juicio inmediato.

Chester Barnard, en el apéndice a *Las funciones del Ejecutivo* (1938/1968), escribió acerca de nuestros «procesos no lógicos», con los que se refería a aquellos juicios, decisiones y acciones eficientes que realizamos de un modo espontáneo, sin ser capaces de establecer las reglas o los procedimientos que seguimos. Por ejemplo, un muchacho que ha aprendido a lanzar una pelota realiza juicios inmediatos acerca de la distancia y los coordina con los movimientos de su cuerpo que intervienen en el acto del lanzamiento, aunque no puede decir cómo lo hace o ni siquiera incluso mencionar la distancia del lanzamiento que él estima. Una chica de bachillerato que ha aprendido a resolver ecuaciones de segundo grado, puede llevar a cabo, de forma espontánea, una serie de operaciones sin ser capaz de proporcionar una descripción precisa de los procedimientos que sigue cuando las resuelve. Un experto contable conocido de Barnard era capaz de «coger un balance de bastante complejidad y en minutos, o incluso segundos, obtener una serie de datos significativos del mismo» (pág. 306), si bien no podía describir en palabras los juicios y cálculos que intervinieron en la ejecución realizada.

De manera similar, aprendemos a realizar cosas tan complejas como andar a gatas, caminar, hacer juegos malabares o montar en bicicleta sin ser capaces de proporcionar una descripción verbal de estos actos, incluso moderadamente adecuada. En realidad, si se nos pide que digamos cómo hacemos tales cosas solemos dar respuestas incorrectas que nos traerían problemas si fuéramos a actuar en consecuencia. Cuando, por ejemplo, se le pregunta a alguien que sabe montar en bicicleta cómo evitar caerse cuando la bicicleta empieza a inclinarse hacia la izquierda, nos dirá que recupera su equilibrio girando la rueda hacia la derecha. Si en realidad lo hiciera así, muy probablemente se caería; por suerte, no obstante, el conocimiento implícito en nuestras acciones es incongruente con la descripción que hacemos de ellas.

Utilizaré el término *conocimiento en la acción* para referirme a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior —ejecuciones Físicas, como el acto de montar en bicicleta— o se trate de operaciones privadas, como es el caso de un análisis instantáneo de un balance. En ambos casos, el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente.

No obstante, algunas veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Nuestras descripciones son de distintas clases, en función de nuestros propósitos y de los sistemas lingüísticos de descripción a nuestro alcance. Podemos hacer referencia, por ejemplo, a las secuencias de las operaciones y los procedimientos que ejecutamos; a los indicios que observamos y a las reglas que seguimos; o a los valores, estrategias y supuestos que constituyen nuestras «teorías» de la acción.

Aún así, independientemente del lenguaje que utilizamos, nuestras descripciones del conocimiento en la acción son siempre *construcciones*. Son siempre intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea. Nuestras descripciones son conjeturas que precisan ser puestas a prueba ante la observación de sus originales; los cuales, al menos en algún aspecto, van a ser distorsionados. Pues el conocimiento en la acción es dinámico, y los «hechos», los «procedimientos», las «reglas» y las «teorías» son estáticos. Cuando, por ejemplo, sabemos cómo coger una pelota, anticipamos la llegada de la pelota por la forma en que extendemos y ahuecamos nuestras manos y por los ajustes automáticos que realizamos a medida que se acerca la pelota. Coger una pelota es una actividad continuada en la que el conocimiento consciente, la apreciación y los ajustes juegan su parte. De modo similar, ir serrando a lo largo de una línea marcada a lápiz requiere un proceso más o menos continuo de detección y corrección de las desviaciones de la línea. De hecho, es este ajuste y anticipación automáticos, esta continua detección y corrección del error, lo que nos lleva, en primer lugar, a denominarla una actividad «inteligente». La *actividad* de conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción que, cuando la describimos, se convierte en *conocimiento* en la acción.



**LECTURA:
MIS EXPERIENCIAS EN ESCUELAS
UNITARIAS***

El profesor Acosta Cruz es descendiente de la etnia Otomí (ña-ñu), trabaja en una escuela rural unitaria a unos cincuenta kilómetros de la ciudad de Pachuca Hidalgo, tiene diez años de experiencia docente y mucho ánimo para trabajar con sus niños del medio rural.

El texto que ahora presentamos, es el testimonio de este profesor sobre algunos saberes que considera ha acumulado en sus años de experiencia; desde luego, el documento no es un modelo a seguir, sino un referente que se puede considerar al hacer las actividades del curso; tanto para contrastar con nuestros propios saberes, como para confrontar el documento con los escritos de Carr y Kemmis, y el de Donald Schön.

Mi trabajo en una escuela unitaria con condiciones desfavorables, en comunidad extremadamente pobre y marginada, me ha dado la satisfacción y oportunidad de obtener nuevas experiencias y comprender a la práctica docente como un arte en constante innovación. Para esto, hago la descripción de algunos saberes personales que considero relevantes en los años de servicio en unitarias, mencionando acciones certeras y desfavorables que se han dado en el transcurso de mi labor cotidiana.

La escuela primaria Miguel Hidalgo está ubicada en el pueblo de San Simón la de Rojas, Mineral del Chico, Hidalgo, primaria unitaria, con 21 alumnos en los seis grados, es una de las más alejadas a 19 kms. de la cabecera municipal y de la zona escolar; el acceso a ella es por terracería y veredas, no existe transporte vehicular alguno, se encuentra enclavada en la cuenca minera de Hidalgo; la comunidad la conforman 68 habitantes, las familias son de escasísimos recursos económicos, viven en condiciones de extrema pobreza, medio viven; y, por supuesto el recorrido para llegar al centro de trabajo lo hago a pie en 2:15 hrs. aproximadamente y si llueve, más; pero no falta porque los niños de la comunidad aún lloviendo o con frío se presentan. Por comodidad personal cruzo parte de los municipios de Actopan y El Arenal, y no viajo vía el Chico para llegar a las Rojas.

Durante el tiempo que he estado a cargo de la escuela como docente y directivo en unitarias, sé como mantener buenas relaciones con los padres de familia y con las auto-

* Federico Acosta Cruz "Mis experiencias en escuelas unitarias" Testimonio. Pachuca, Unidad UPN de Pachuca Hidalgo, 1994. 5P.

ridades para hacer que colaboren con empeño; además, cómo lograr que en la organización de eventos, los contratiempos no afecten a éstos.

En mis diez años de experiencia frente a grupo, conozco la manera adecuada de tratar a los alumnos propensos a la deserción, persuadiéndolos a que recapaciten de la utilidad personal de concluir sus estudios primarios.

Tengo por experiencia que al conducir las actividades interesantes para el niño, es preferible dejarlos que continúen entusiasmados, y que se tomen su tiempo hasta terminar; aunque haya necesidad de suspender otras actividades planeadas, pues considero que esto es un aprendizaje significativo del agrado del alumno y no de intereses impuestos por el profesor.

He aprendido que es preferible aprovechar el interés y espontaneidad del alumno, para abordar contenidos afines a los que marca el programa, a imponer un orden riguroso y tradicionalista donde el maestro es la máxima autoridad quien decide, dispone y propone el contenido a aprender.

Reconozco que no en todos los días de trabajo obtengo resultados aceptables y se que desesperarme por tales hechos no es la solución; prefiero actuar con optimismo y buscar en cada nueva jornada la manera de aprovechar el gusto de los chiquillos y realmente contribuir en su formación.

Al estar siempre frente al grupo, he aprendido que es innecesario hablar fuerte para volver a acaparar la atención de los alumnos, en estos casos, me espero a que solos se den cuenta que continuaré dando indicaciones o aclarando dudas, en el momento que cesen sus murmullos.

Al conocer las preferencias de los alumnos por el recreo, conozco la manera de usarlo como rehén para hacer que agilicen sus actividades, con la consigna de "el tiempo que te tardes de más, será el que te recorte de receso", considerando la complejidad de la actividad de cada grado para no hacer abuso excesivo de ello.

La experiencia me ha dado la oportunidad de conocer a los padres de familia del medio rural y saber lo inoportuno que es dar quejas específicas de malas conductas sobre sus hijos, ya que éstos los sancionan de manera física, sin remordimientos, en la misma escuela o en sus hogares.

Como profesor con diez años de servicio, de los cuales he trabajado cuatro años en escuelas unitarias, sé como trabajar y organizar las actividades en el aula al desarrollar simultáneamente un contenido para varios grados, profundizando más con los grados superiores y lograr que el rendimiento de los distintos grados sea aceptable; sin descuidar la atención personal de los primeros grados.

La manera de abordar los contenidos en el aula con mis alumnos, no es en base al orden secuencial que marca



el programa de cada grado escolar, para mí es preciso adaptarlo al ritmo de trabajo con los seis grados, de manera simultánea, cuarto, quinto y sexto desarrollan un contenido; tercero y segundo uno diferente y los de primero y los alumnos atrasados de segundo, les dedico mayor atención personal en lecto-escritura y matemáticas. Para esto, cuando los grados superiores (4º, 5º y 6º) se les ha dado indicaciones o de manera personal seleccionan lo que quieren hacer, ya sea redactar un texto libre, leer en los libros de texto, rincones de lectura o trabajar con problemas aritméticos, prefieren que sea el maestro quien los plantee en el pizarrón; se organizan o se les indica que trabajen en equipos por cada grado.

Si al desarrollar la actividad se entusiasman y se enfrascan en discusiones sobre el tema exponiendo sus punto de vista, algunas veces se exaltan hasta gritando; los dejo a que se expresen con confianza, aunque con frecuencia recurren a la aprobación del profesor para estar más seguros de su opinión. En estas ocasiones regularmente ocupan tiempo de más para quedar satisfechos con sus trabajos y se invade el tiempo de otras actividades planeadas; sin embargo, para mí, por experiencia, prefiero que ocupen el tiempo necesario en aclarar las dudas posibles y no coartar ese interés para querer despertarlo al día siguiente, aunque haya la necesidad de suspender o posponer las actividades organizadas para el día posterior.

Una anécdota de remordimientos y de nuevas experiencias, sucedió cuando imprudencialmente sin meditar las consecuencias, di queja del incumplimiento de dos niñas, hermanas, una cursaba tercer grado y la otra quinto grado, con la madre de éstas que se había presentado a una asamblea convocada con anterioridad y aprovechando la ocasión le comuniqué que con frecuencia sus

hijas no llevaban las tareas, además eran indisciplinadas en clase y como es lógico le dije que su aprovechamiento es nulo; y sólo le sugerí me auxiliara en orientarlas y recordarles que deben hacer la tarea, ya que la señora argumentaba no saber ni leer ni escribir y le era imposible ayudarles en sus trabajos.

Después de concluida la reunión con dichos padres, sin previo aviso de lo que iba a hacer, la señora entró al salón y se acercó hasta el lugar de sus hijas, que no se sentaban juntas; a mí se me ocurrió que les iba a dar alguna indicación, pero no, mi sorpresa fue verla que con toda su energía, las reprimía a coscorriones y jalones de orejas, con la expectación de sus compañeros; se retiró y las dejó llorando, no sin antes advertirles que regresaría cuando el maestro se lo pidiera y que a la escuela van a obedecer lo que el profesor les indica hacer; además de haberme exhortado que también tomase medidas con ellas y tener una vara para la ocasión. Esta acción me incomodó y me hizo recapacitar al saber que las niñas supondrían la causa del hecho. Días después traté de suavizar la situación y mediante juegos intenté reconquistar su confianza, aunque al parecer por sus conductas, ya tenían fijada la idea de sumisión y obediencia con su mamá y con el maestro.

Este hecho me hizo comprender la magnitud de las consecuencias para que posteriormente sea más precavido y tenga tacto al dar la queja específica de incumplimientos o malas conductas de los alumnos en este lugar; ahora considero que ya se qué hacer en estos casos.

La forma de informar a los padres de familia sobre el aprovechamiento de sus hijos, es importante para el proceso de adaptación de los contenidos, al ritmo de trabajo de los seis grados; ya que influye en el ambiente de confianza y alegría que debo procurar exista en el grupo, para que mis alumnas tengan un mejor aprendizaje.



TEMA: La práctica docente: rescate e innovación

LECTURA:
ACCION CULTURAL Y CONCIENCIACION*

La naturaleza política de la educación es un libro revolucionario, capaz de estimular a todos cuantos estamos implicados en la creación de un nuevo concepto de educación y de humanidad, que tomemos la emancipación y no sólo la instrucción como punto de partida y como finalidad.

La obra se compone de trece capítulos y una entrevista a Paulo Freire hecha por Donald Macedo, el texto que incluimos aquí es el capítulo siete, trata sobre la acción cultural y la concienciación. ¿Qué es la concienciación? ¿En qué consiste? ¿Qué factores intervienen? ¿Cómo podemos llegar a ella? son algunas de las respuestas que nos proporciona Paulo Freire.

Contestarnos estas preguntas nos permite comprender los niveles de conciencia que tenemos, particularmente sobre nuestra sabiduría docente, así como, nuestros determinantes históricos y sociales; con lo cual, podemos hacer un análisis crítico de nuestros saberes, para identificar los que podemos rescatar e innovar en la perspectiva de ir pensando en un proyecto cultural para la emancipación, la concienciación, la acción reflexiva y la humanización.

Analizar el texto, junto con el de Wright Mills titulado "sobre la razón y la libertad", nos permitirá superar la reflexión empírica sobre la práctica docente, para ubicarnos en el contexto amplio de la realidad histórico social, plagada de conflictos, determinantes y esperanzas.

En este capítulo voy a considerar la base filosófica y el contexto social de mi propio pensamiento.¹ Con referencia específica a América Latina, comentaré la aparición de las masas en el proceso político del tercer mundo y analizaré los niveles de conciencia que caracterizan dicha aparición. Por último, consideraré la naturaleza y función de una educación auténticamente liberadora en este periodo de transición histórica.

EXISTENCIA EN Y CON EL MUNDO

En este momento parece adecuado trazar un análisis explícito y sistemático del concepto de «concienciación».²

* Paulo Freire "Acción cultural y concienciación", en: Freire, Paulo. La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y Liberación. Barcelona, M.E.C./Paidós, 1990. pp. 85-109.

El punto de partida de un análisis de este tipo debe ser una comprensión crítica del hombre en tanto ser que existe *en* y *con* el mundo. Dado que la condición básica para la concienciación es que su agente sea un sujeto (es decir, un ser consciente), la concienciación, al igual que la educación, es un proceso exclusivamente humano. Como seres conscientes, los hombres están no solo *en* el mundo sino *con* el mundo, junto con otros hombres. Sólo los hombres, en tanto seres «abiertos», son capaces de llevar a cabo la compleja operación de transformar el mundo con su acción y simultáneamente captar y expresar la realidad del mundo en su lenguaje creativo.

Los hombres pueden satisfacer la condición necesaria de ser *con* el mundo porque son capaces de distanciarse objetivamente del mismos [sic]. Sin esta objetivación a través de la cual también se objetiviza a sí mismo, el hombre estaría limitado a ser *en* el mundo, careciendo tanto de autoconocimientos como de conocimiento acerca del mundo.

A diferencia de los hombres, los animales simplemente están *en* el mundo, y son incapaces de objetivarse a sí mismos o al mundo. Viven una vida sin tiempo, hablando específicamente, sumergidos en la vida sin posibilidad alguna de emerger de ella, ajustados y adheridos a la realidad. Los hombres, por el contrario, que pueden superar esta adherencia y trascender el mero ser en el mundo, añaden a la vida que poseen, la existencia que construyen ellos mismos. Por lo tanto, existir es un modo de vida propio del ser que es capaz de transformar, de producir, de decidir, de crear y comunicarse.

Mientras que el ser que simplemente vive no es capaz de reflexionar acerca de sí mismo y de saberse viviendo *en* el mundo, el sujeto existente reflexiona acerca de su vida dentro del territorio mismo de la existencia y cuestiona su relación con el mundo. Su territorio existencial es el del trabajo, la historia, la cultura, los valores, el territorio en el cual los hombres experimentan la dialéctica entre el determinismo y la libertad.

Si no superaran su adherencia al mundo y emergieran de ella en tanto conciencia constituida en la «admiración» del mundo como su objeto, los hombres serían simplemente seres determinados, y sería imposible pensar en términos de su liberación. Sólo los seres que pueden reflexionar acerca del hecho de que están determinados son capaces de liberarse. Su reflexión no conduce únicamente a una conciencia vaga y no comprometida, sino al despliegue de una acción profundamente transformadora sobre la realidad determinante. La «conciencia de» y la «acción de» la realidad son, por lo tanto, constituyentes inseparables del acto transformador mediante el cual los hombres se convierten en seres de relación.³ Por su reflexión, intencionalidad, temporalidad y trascendencia características, la conciencia y la acción de los



hombres son distintas de los simples contactos de los animales con el mundo.⁴ Los contactos de los animales son acrílicos; no van más allá de la asociación de imágenes sensoriales a través de la experiencia. Son singulares, no plurales. Los animales no elaboran metas; existen en el nivel de la inmersión y por lo tanto son atemporales.

El compromiso y la distancia objetiva, la comprensión de la realidad en tanto objeto, la comprensión del significado de las acciones de los hombres sobre la realidad objetiva, la comunicación creativa acerca del objeto por medio del lenguaje, la pluralidad de respuestas frente a un desafío individual: estas dimensiones dan testimonio de la existencia de reflexión crítica en la relaciones de los hombres con el mundo. La conciencia se constituye en la dialéctica de la objetivación del y acción sobre el mundo. Sin embargo, la conciencia nunca es mera reflexión acerca de, sino una reflexión sobre la realidad material.⁵

Si bien es cierto que la conciencia es imposible sin el mundo que la constituye, es igualmente cierto que este mundo es imposible si el mundo en sí, al constituir la conciencia, no se convierte en objeto de su reflexión crítica. Por lo tanto, el objetivismo mecánico debido a su negación de los hombres es tan incapaz de explicar a los hombres y al mundo, como el idealismo solipsista, que niega el mundo.

Para el objetivismo mecánico, la conciencia es sólo una «copia» de la realidad objetiva. Para el solipsismo, el mundo se reduce a una creación caprichosa de la conciencia. En el primer caso, la conciencia sería incapaz de trascender el condicionamiento de la realidad; en el segundo, en la medida que «crea» realidad, constituye un *a priori* de la realidad. En cualquier caso, el hombre no se compromete con la transformación de la realidad. Esto sería imposible en términos objetivos porque, para el objetivismo, la conciencia, la réplica o «copia» de la realidad, es el objeto de la realidad, y la realidad se transforma entonces a sí misma.⁶ El enfoque solipsista es igualmente incompatible con el concepto de transformación de la realidad, dado que la transformación de una realidad imaginaria es un absurdo. Por lo tanto no puede existir verdadera praxis en ninguna de estas dos concepciones de la conciencia. La praxis sólo es posible allí donde se mantiene la dialéctica objetivo-subjetivo.⁷

El conductismo tampoco logra comprender la dialéctica de las relaciones hombre-mundo. El conductismo mecanicista niega a los hombres, porque los concibe como máquinas. Una segunda forma, el conductismo lógico, también niega a los hombres, puesto que afirma que la conciencia de los hombres es «sólo una abstracción» [sic].⁸ El proceso de concienciación no puede basarse en ninguna de estas explicaciones defectuosas de las relaciones hombre-mundo. La concienciación es viable sólo porque la conciencia de los hombres, aunque condicionada, puede reconocer que lo está. Esta dimensión «crí-

tica» de la conciencia da cuenta de las metas que los hombres asignan a sus actos de transformación de la realidad. Dado que son capaces de establecer metas, sólo los hombres son capaces de concebir el resultado de sus acciones aún antes de iniciar la acción propuesta. Son seres que proyectan:

Concebimos el trabajo de un modo que lo define como exclusivamente humano. Una araña lleva a cabo operaciones que se parecen a las de un tejedor, y una abeja puede avergonzarse a más de un arquitecto con la construcción de sus panales. Pero lo que diferencia al peor arquitecto de la mejor de las abejas es que el arquitecto crea su estructura en la imaginación antes de erigirse en la realidad.⁹

Si bien las abejas, en tanto experta «especialistas», pueden identificar la flor que necesitan para elaborar su miel, no modifican su especialización. No pueden fabricar productos derivados. Su actividad sobre la realidad no va acompañada de objetivación; carece de la reflexión crítica que caracteriza a las tareas de los hombres. Mientras los animales se adaptan al mundo para sobrevivir, los hombres modifican el mundo para *ser más*. Al adaptarse para sobrevivir, sin fines que deban lograr, ni elecciones que deban hacer, los animales no pueden «animalizar» el mundo. La «animalización» de los animales, y esto presupondría en los animales una conciencia de aquello de lo que carecen, que los abocaría a una búsqueda permanente. Sin embargo, si bien de hecho las abejas construyen hábilmente sus colmenas y «fabrican» miel, siguen siendo abejas en su contacto con el mundo; no se convierten en más o menos abejas.¹⁰

Para los hombres, en tanto seres de praxis, transformar el mundo es humanizarlo, aún cuando esto no implique todavía la humanización de los hombres. Puede sencillamente implicar la impregnación del mundo con la presencia curiosa y creativa del hombre, sellándolo con la impronta de sus trabajos. El proceso de transformación del mundo, que revela la presencia de hombre, puede conducir tanto a la humanización como a su deshumanización, a su crecimiento o a su reducción. Estas alternativas revelan al hombre su propia naturaleza problemática y le plantean un problema, ya que le exigen que escoja un camino u otro. A menudo, este mismo proceso de transformación atrapa al hombre y pone en entredicho su libertad para elegir. Sin embargo, dado que impregnan al mundo con su presencia reflexiva, sólo los hombres son capaces de humanizar o deshumanizar. La humanización es su utopía, que anuncian al denunciar procesos de deshumanización.

El carácter reflexivo y finalista de las relaciones del hombre con el mundo no serían posibles si estas relaciones no se produjeran en un contexto a la vez histórico y



físico. Sin reflexión crítica no existe finalidad alguna, y la finalidad no significa nada al margen de una serie temporal ininterrumpida de acontecimientos. Para los hombres no existe un «aquí» relativo a un «allí» que no se relacione con un «ahora», un «antes» y un «después». De este modo, las relaciones de los hombres con el mundo son históricas *per se*, al igual que los hombres mismos. Los hombres no sólo construyen la historia que los constituye, sino que pueden dar cuenta de esta historia de creación mutua. Al «homonizarse» en el proceso evolutivo, los hombres adquieren la capacidad de disponer de una biografía.¹¹ Los animales, por el contrario, están inmersos en un tiempo que no les pertenece a ellos, sino a los hombres.

Existe otra distinción fundamental entre las relaciones del hombre con el mundo y los contactos de los animales con el mismo: sólo los hombres trabajan. Por ejemplo, un caballo carece de lo que es propio del hombre, aquello que Marx refiere en su ejemplo de las abejas: <Al final de todo proceso de trabajo, obtenemos un resultado que ya existía desde el principio en la imaginación del trabajador>. ¹² La acción sin esta dimensión no es trabajo. Ya sea en los campos o en un circo, el trabajo aparente de los caballos refleja el trabajo de los hombres. La acción es trabajo no en función del mayor o menor esfuerzo físico empleado por el organismo que actúa, sino por la conciencia que posee el sujeto de su propio esfuerzo, su posibilidad de programar la acción, de crear herramientas y utilizarlas para mediar entre sí mismo y el objeto de su acción, de tener objetivos, de anticipar resultados. Más aún, para que la acción sea trabajo, debe producir resultados significativos, que si bien son distintos del agente activo, al mismo tiempo le condicionan y devienen objetos de su reflexión.¹³ A medida que los hombres actúan efectivamente sobre el mundo, transformándolo con su trabajo, su conciencia se ve a su vez condicionada histórica y culturalmente a través de la <inversión de la praxis>. Según la calidad de este condicionamiento, la conciencia de los hombres alcanza varios niveles en el contexto de la realidad histórico-cultural. Nos proponemos analizar estos niveles de conciencia como un paso más hacia la comprensión del proceso de concienciación.

CONDICIONAMIENTO HISTÓRICO Y NIVELES DE CONCIENCIA

Para entender los niveles de conciencia, debemos concebir la realidad histórico-cultural como una superestructura en relación a una infraestructura. Por lo tanto, trataremos de discernir, en términos relativos más que absolutos, las características fundamentales de la configuración histórico-cultural a la que corresponden dichos niveles.

Nuestra intención no es tratar de hacer un estudio de los orígenes y evolución histórica de la conciencia, sino

hacer un análisis introductorio concreto de los niveles de conciencia en la realidad de América Latina. Esto no invalida un análisis de ese tipo para otras áreas del tercer mundo, ni para aquellas áreas de las metrópolis que se identifican con el tercer mundo en tanto «áreas de silencio».

Estudiaremos en primer lugar la configuración histórico-cultural que hemos denominado cultura del silencio. Este modo de cultura es una expresión superestructural que condiciona una forma especial de conciencia. La cultura del silencio «sobredetermina» la infraestructura en que se origina.¹⁴ Entender la cultura del silencio es sólo posible si se la considera una totalidad que es en sí misma parte de un conjunto mayor. En este conjunto mayor también debemos reconocer la cultura o culturas que determinan la voz de la cultura del silencio. No queremos decir que la cultura del silencio sea una entidad creada por la metrópolis en laboratorios especializados y transportada luego al tercer mundo. Tampoco es cierto que la cultura del silencio emerja por generación espontánea. El hecho es que la cultura del silencio nace de la relación entre el tercer mundo y las metrópolis. «No es el dominador quien construye una cultura y la impone a los dominados. Esta cultura es el resultado de las relaciones estructurales entre los dominados y los dominadores».¹⁵ De este modo, comprender la cultura del silencio presupone un análisis de la dependencia en tanto fenómeno relacional que origina diferentes formas de ser, de pensamiento y de expresión, aquellas que pertenecen a la cultura del silencio y aquellas de la cultura con «voz».

Debemos evitar las dos posiciones previamente criticadas en este ensayo: el objetivismo, que lleva al mecanicismo, y el idealismo, que conduce al solipsismo. Es más, no debemos idealizar la superestructura, dicotomizándola de la infraestructura. Si subestimamos la superestructura o la infraestructura, será imposible explicar la estructura social en sí. La estructura social no es una abstracción; existe en la dialéctica entre la superestructura y la infraestructura. Si no logramos comprender esta dialéctica, no comprenderemos la dialéctica del cambio y la permanencia como expresión de la estructura social.

Es cierto que la infraestructura, creada en las relaciones gracias a las cuales el trabajo del hombre transforma el mundo, da lugar a la superestructura. Pero también es cierto que esta última, mediatizada por los hombres, que introyectan sus mitos, se vuelve sobre la infraestructura y la «sobredetermina». Si no fuera por la dinámica de estas precarias relaciones en las cuales los hombres existen y trabajan en el mundo, no podríamos hablar ni de estructura social, ni de hombres, ni de mundo humano.

Volvamos a la relación entre la sociedad metropolitana y la sociedad dependiente como fuente de sus respectivas formas de ser, de pensamiento y de expresión. Tanto la sociedad metropolitana como la sociedad de-



pendiente, totalidades en sí mismas, son parte de un todo mayor, el contexto económico, histórico, cultural y político en el cual evolucionan sus relaciones mutuas. Si bien el contexto en el cual estas sociedades se relacionan entre sí es el mismo, la calidad de la relación es obviamente diferente en cada caso, y está determinada por el rol que cada una desempeña en el contexto total de su interrelación. La acción de la sociedad metropolitana sobre la sociedad dependiente tiene un carácter directivo, mientras que la acción de la sociedad-objeto, ya se trate de una respuesta o de una iniciativa, tiene un carácter dependiente.

Las relaciones entre el dominador y los dominados reflejan el contexto social más extenso, aún cuando sea formalmente personal. Estas relaciones implican, por parte del dominado, la introyección de los mitos culturales del dominador. De modo similar, la sociedad dependiente introyecta los valores y el estilo de vida de la sociedad metropolitana, dado que la estructura de esta última da forma a la primera. Esto da como resultado la dualidad de la sociedad dependiente, su ambigüedad, el hecho de ser y no ser ella misma, y la ambivalencia característica de su larga experiencia de dependencia, en una mezcla de atracción y rechazo respecto a la sociedad metropolitana.

La infraestructura de la sociedad dependiente es moldeada por la voluntad de la sociedad dominante. Por lo tanto, la superestructura resultante refleja la inautenticidad de la infraestructura. Mientras que la metrópolis puede absorber sus crisis ideológicas a través de mecanismos de poder económico y una tecnología altamente desarrollada, la estructura dependiente es demasiado débil como para soportar la más ligera manifestación popular. Esto da cuenta de la frecuente rigidez de la estructura dependiente.

La sociedad dependiente es, por definición, una sociedad silenciosa. Su voz no es auténtica, sino el mero eco de la voz de la metrópolis: en cualquier nivel, la metrópolis habla, la sociedad dependiente escucha.¹⁶

El silencio de la sociedad-objeto respecto de la sociedad rectora se repite en las relaciones que existen dentro de la primera como tal. Sus élites de poder, silenciosas de cara a la metrópolis, silencian a su vez a sus propios miembros. Sólo cuando los miembros de una sociedad dependiente se desprenden de la cultura del silencio y acceden a su derecho a hablar —es decir, sólo cuando los cambios estructurales radicales transforman la sociedad dependiente— puede una sociedad de este tipo, como conjunto, dejar de permanecer en silencio respecto de la sociedad rectora.

Por otro lado, si un grupo toma el poder por medio de un golpe de estado, y empieza a tomar medidas económicas nacionalistas y de protección cultural, su política crea una nueva contradicción, con una de las conse-

cuencias siguientes. En primer lugar, el nuevo régimen puede sobrepasar sus propias intenciones y verse obligado a romper definitivamente con la cultura del silencio tanto interna como externamente. O, en segundo lugar, temiendo el ascenso del pueblo, puede retroceder y volver a imponer el silencio. En tercer lugar, el gobierno puede auspiciar un nuevo tipo de populismo. Estimuladas por las primeras medidas nacionalistas, las clases sometidas vivirían la ilusión de estar participando en las transformaciones de su sociedad, cuando, de hecho, se las estaría manipulando astutamente. En Perú, mientras el grupo militar que tomó el poder en 1968 perseguía sus objetivos políticos, muchas de sus acciones originaban <rupturas> en los sectores más cerrados de la sociedad peruana. Las masas comenzaron a emerger de su silencio a través de estas rupturas, con actitudes cada vez más exigentes. En la medida en que se satisfacen sus demandas, las masas tienden no sólo a aumentar su frecuencia sino también a modificar la naturaleza de las mismas.

De este modo, el enfoque populista también acaba creando serias contradicciones para el grupo de poder, que se siente obligado o bien a romper con la cultura del silencio, o bien a reinstaurarla. Por eso en lo que se refiere a muchas partes del tercer mundo, nos parece difícil que gobierno alguno sea capaz de mantener ni siquiera una política relativamente agresiva e independiente hacia la metrópolis preservando al mismo tiempo la cultura del silencio en el nivel interno.

En 1961, Janio Quadros llegó al poder en Brasil en lo que fue tal vez la mayor victoria electoral de la historia de la nación. Intentó llevar a cabo una paradójica política de independencia respecto de la metrópolis y de control sobre la gente. Después de siete meses en el poder, inesperadamente anunció a la nación que se veía obligado a renunciar a la presidencia bajo la presión de las mismas fuerzas ocultas que habían llevado al presidente Getulio Vargas al suicidio, tras lo cual emprendió un melancólico viaje rumbo a Londres.

El grupo militar brasileño que depuso al gobierno de Goulart en 1964, otorgando pintorescamente el nombre de revolución a su movimiento, siguió un curso de acción coherente según nuestro análisis anterior: una férrea política de servilismo hacia la metrópolis y la violenta imposición de silencio al propio pueblo. No era viable llevar a cabo una política de servilismo hacia la metrópolis si al mismo tiempo se rompía con la cultura del silencio internamente. Tampoco era posible realizar una política de independencia hacia la metrópolis manteniendo la cultura del silencio internamente.

Las sociedades latinoamericanas se establecieron como sociedades cerradas desde la época de las conquistas españolas y portuguesas, cuando tomó forma la cultura del silencio. A excepción de la Cuba posrevolucionaria, estas sociedades siguen hoy en día tan cerradas como



antes.¹⁷ Son sociedades dependientes para las cuales sólo ha cambiado, en diferentes momentos históricos, el polo de decisión al cual están sujetas: Portugal, España, Inglaterra o los Estados Unidos.

Las sociedades latinoamericanas son sociedades cerradas caracterizadas por una estructura social rígidamente jerárquica; por la falta de mercados internos, puesto que su economía es controlada desde el exterior; por la exportación de materias primas y la importación de bienes manufacturados, sin poder de decisión en ninguno de ambos procesos; por un sistema educativo precario y selectivo cuyas escuelas son un instrumento para mantener el *statu quo*; por elevados porcentajes de analfabetismo y enfermedad, incluyendo las ingenuamente denominadas «enfermedades tropicales», que en realidad son enfermedades del subdesarrollo y la dependencia; por tasas alarmantes de mortalidad infantil; por desnutrición, que a menudo acarrea daños irreparables a las facultades mentales; por una baja expectativa de vida y una elevada tasa de delincuencia.

Existe un modo de conciencia que corresponde a la realidad concreta de estas sociedades dependientes. Es una conciencia históricamente condicionada por las estructuras sociales. La característica principal de esta conciencia, tan dependiente como la sociedad a cuya estructura corresponde, es su «casi adherencia» a la realidad objetiva, o «casi inmersión» en la realidad.¹⁸ La conciencia sometida no posee la suficiente distancia respecto de la realidad como para objetivarla y abordarla del modo crítico.¹⁹ A este modo de conciencia lo denominaremos semiintransitivo.²⁰

La conciencia semiintransitiva

La conciencia semiintransitiva es típica de las estructuras cerradas. Dada su casi inmersión en la realidad concreta, esta conciencia no llega a percibir muchos de los desafíos de la realidad, o los percibe de un modo distorsionado. La semiintransitividad es una clase de obliteración impuesta por las condiciones objetivas. Debido a esta obliteración, los únicos datos que capta la conciencia sometida son los que se encuentran dentro de la órbita de su experiencia vivida. Este modo de conciencia no puede objetivar los hechos y situaciones problemáticas de la vida cotidiana.

Los hombres cuya conciencia existe en este nivel de casi inmersión carecen de lo que llamamos percepción estructural, que se reformula permanentemente a partir de la realidad concreta en la aprehensión de los hechos y situaciones problemáticas. Careciendo de percepción estructural, los hombres atribuyen las fuentes de estos hechos y situaciones de sus vidas ya sea a alguna superrealidad o a algo que existe dentro de ellos mismos; en

cualquier caso, a algo externo a la realidad objetiva. No resulta difícil rastrear aquí el origen de las posturas fatalistas que los hombres asumen en ciertas situaciones. Si la explicación de aquellas situaciones reside en un poder superior, o en la propia incapacidad «natural» de los hombres, es obvio que sus acciones no estarán orientadas hacia la transformación de la realidad, sino hacia aquellos seres superiores responsables de esa problemática situación, o hacia aquella supuesta incapacidad. Por lo tanto, su acción tiene un carácter de magia protectora o terapéutica. Así, antes de la siembra o de la cosecha, los campesinos del tercer mundo llevan a cabo, en general, ritos mágicos, a menudo de naturaleza religiosa sincrética. Aún cuando aquellos ritos evolucionan como tradiciones culturales, siguen siendo instrumentales durante un tiempo; la transformación de un rito mágico en expresión de una tradición no es algo que suceda repentinamente. De nuevo, es un proceso que implica la dialéctica entre la objetividad y la subjetividad.²¹

Bajo el impacto de los cambios infraestructurales que produjeron las primeras «rupturas», las sociedades latinoamericanas llegaron a su estado actual de transición histórica y cultural, algunas más intensamente que otras. En el caso de Brasil, este proceso comenzó con la abolición de la esclavitud a fines del siglo XIX.²² Se aceleró durante la primera guerra mundial, y nuevamente tras la gran depresión, intensificándose durante la segunda guerra mundial, y continuando con sobresaltos hasta 1964, cuando el golpe militar impuso violentamente el silencio una vez más. No obstante, lo importante es que una vez que las rupturas comienzan a aparecer en la estructura, y una vez que las sociedades entran en un período de transición, empiezan a manifestarse los primeros movimientos de emergencia de las hasta entonces sumergidas y silenciosas masas. Esto no significa, sin embargo, que dichos movimientos generen automáticamente una apertura de la cultura del silencio. En su relación con la metrópolis, las sociedades en transición continúan siendo totalidades silenciosas. No obstante, dentro de las mismas, el fenómeno de las clases emergentes fuerza a las élites de poder a experimentar nuevas formas de mantener a las masas en silencio, dado que los cambios estructurales que provoca la emergencia de las masas también modifican cualitativamente su conciencia casi inmersa y semiintransitiva.

El dato objetivo de una sociedad cerrada, uno de sus componentes estructurales, es el silencio de las masas, silencio sólo roto por rebeliones ocasionales e inefectivas. Cuando este silencio coincide en las masas con una percepción fatalista de la realidad, las élites de poder que imponen silencio a las masas rara vez son cuestionadas.²³ Cuando una sociedad cerrada comienza a quebrarse, sin embargo, el nuevo dato reside en la presencia de deman-



das en las masas. El silencio ya no se concibe como algo dado e inalterable, sino como el resultado de una realidad que debe y puede transformarse. Esta transición histórica, vivida por todas las sociedades latinoamericanas en mayor o menor grado, corresponde a una nueva fase de la conciencia popular, aquella de la «transitividad ingenua».

La conciencia ingenua transitiva

Anteriormente, la conciencia popular era semiintransitiva, y limitada a satisfacer desafíos relativos a necesidades biológicas. A lo largo del proceso mediante el cual emerge del silencio, la capacidad de la conciencia popular se amplía de modo que los hombres comienzan a ser capaces de visualizar y distinguir lo que hasta entonces no se hallaba claramente delineado.

Si bien la diferencia cualitativa entre conciencia semiintransitiva y conciencia ingenua transitiva se puede explicar a través del fenómeno de emergencia debido a transformaciones estructurales en la sociedad, no hay fronteras rígidamente definidas entre momentos históricos que produzcan cambios cualitativos en la conciencia de los hombres. En muchos sentidos, la conciencia semiintransitiva sigue presente en la conciencia ingenua transitiva. Por ejemplo, en Latinoamérica casi toda la población campesina se encuentra aún en un estado de casi inmersión, que posee una historia mucho más larga que el actual estado de emergencia. En la etapa anterior, la conciencia campesina semiintransitiva introproyectó innumerables mitos, que siguen vigentes a pesar del cambio de la conciencia en el sentido de la transitividad. Por lo tanto, la conciencia transitiva emerge como conciencia ingenua, tan sometida como la primera. No obstante, se encuentra ahora indudablemente más dispuesta a percibir el origen de su ambigua existencia en las condiciones objetivas de la sociedad.

La aparición de la conciencia popular implica, si no la superación de la cultura del silencio, cuando menos la presencia de las masas en el proceso histórico que presiona a la élite en el poder. Sólo se puede entender como una dimensión de un fenómeno más complejo. Es decir, la aparición de la conciencia popular, si bien ingenuamente intransitiva. También constituye una etapa de la conciencia en desarrollo propia de la élite en el poder. En una estructura de dominación, el silencio de las masas populares no existiría si no fuera por las élites de poder que las silencian, ni habría una élite de poder sin las masas. Así como en las masas existe un momento de sorpresa cuando comienzan a ver lo que hasta entonces no han visto, existe entre las élites una sorpresa equivalente cuando se ven desenmascaradas por las masas. Este doble desvelamiento produce ansiedades tanto en las ma-

sas como en las élites del poder. Las masas están ansiosas de libertad, ansiosas por superar el silencio en el cual han vivido siempre. Las élites están ansiosas por conservar el *statu quo* permitiendo sólo transformaciones superficiales destinadas a evitar cualquier cambio real en su poder de decisión.

En el proceso de transición, el carácter predominante estático de la «sociedad cerrada» da lugar gradualmente a un dinamismo en todas las dimensiones de la vida social. Las contradicciones salen a la superficie, provocando conflictos en los cuales la conciencia popular deviene más y más exigente, causando cada vez mayor alarma entre las élites. A medida que las líneas de esta transición histórica se van agudizando, evidenciando las contradicciones propias de una sociedad dependiente, grupos de intelectuales y estudiantes, pertenecientes ellos mismos a la élite privilegiada, procuran implicarse en la realidad social, tendiendo a rechazar esquemas importados y soluciones prefabricadas. Las artes gradualmente dejan de ser una mera expresión de la vida fácil de la burguesía en ascenso y comienzan a encontrar inspiración en la dura vida del pueblo. Los poetas comienzan a escribir acerca de algo más que de sus amores frustrados, e incluso este tema se hace menos sensiblero, más objetivo y lírico. Ahora hablan acerca del campesino labrador, no como concepto metafísico y abstracto, sino entendiéndolo como un hombre con una vida concreta.²⁴

En el caso de Brasil, estos cambios cualitativos marcaron todos los niveles de la vida creativa. A medida que se intensificó la fase transicional, estos grupos activos se concentraron más y más en su realidad nacional para conocerla mejor y crear formas de superar el estado de dependencia de su sociedad.

La fase transicional también genera un nuevo estilo de vida política, ya que los viejos modelos políticos de la sociedad cerrada ya no son adecuados allí donde las masas constituyen una presencia histórica en ascenso. En la sociedad cerrada, las relaciones entre la élite y el pueblo casi inmerso son mediatizadas por los líderes políticos, que representan a las diversas facciones elitistas. En Brasil, los líderes políticos invariablemente paternalistas son dueños no sólo de las tierras sino también de las masas populares silenciosas y obedientes que se encuentran bajo su control.

Puesto que las áreas rurales de Latinoamérica no se vieron en principio afectadas por las rupturas acaecidas en la sociedad, permanecieron predominantemente bajo el control de los líderes políticos.²⁵ En los centros urbanos, por el contrario, surgió un nuevo tipo de liderazgo para mediar entre las élites de poder y las masas emergentes: el liderazgo populista. Existe una característica del liderazgo populista que merece nuestra particular atención: nos referimos a su carácter manipulador.



Si bien la aparición de las masas no permite que continúe vigente el estilo político de la antigua sociedad cerrada, eso no significa que las masas sean capaces de hablar por sí mismas. Simplemente han pasado de la casi inmersión a un estado de conciencia ingenua transitiva. Podría decirse del liderazgo populista que constituye una respuesta adecuada a la nueva presencia de las masas en el proceso histórico. Pero es un liderazgo manipulador: manipulador de las masas, puesto que no puede manipular a la élite.

La manipulación populista de las masas debe contemplarse desde dos perspectivas diferentes. Por un lado, es innegablemente un tipo de opiáceo político que preserva no sólo la ingenuidad de la conciencia emergente sino también la tendencia de las personas a que alguien las dirija. Por otro lado, en la medida en que recurre a la protesta y las exigencias de las masas, la manipulación política acelera paradójicamente el proceso mediante el cual el pueblo descubre la realidad. Esta paradoja resume el carácter ambiguo del populismo: es manipulador, pero al mismo tiempo es un factor de la movilización democrática.²⁶

De este modo, el nuevo estilo de vida política que se encuentra en las sociedades en transición no se confina al rol manipulativo de sus líderes, que median entre las masas y las élites. En efecto, el estilo populista de acción política acaba generando condiciones para que los grupos de jóvenes e intelectuales promuevan la participación política junto con el pueblo. Aunque es un ejemplo de paternalismo manipulativo, el populismo ofrece la posibilidad de un análisis crítico de la manipulación en sí. Dentro de todo el juego de contradicciones y ambigüedades, la aparición de las masas populares en las sociedades en transición prepara el camino para que las masas tomen conciencia de su estado dependiente.

Tal como hemos dicho, el paso de las masas de un estado de conciencia sumi-intransitivo a uno ingenuo transitivo es también el momento de un despertar de la conciencia por parte de las élites, un momento decisivo para la conciencia crítica de los grupos progresistas. Al principio esta conciencia es frágil, si surge entre pequeños grupos de intelectuales aún marcados por la alienación cultural de la sociedad como conjunto, alienación reforzada por su «formación» universitaria. A medida que emergen con mayor claridad las contradicciones típicas de una sociedad en transición, estos grupos se multiplican y son capaces de distinguir cada vez con mayor precisión todo aquello que forma parte de su sociedad. Tienden cada vez más a unirse a las masas populares de diversas maneras: a través de la literatura, las artes plásticas, el teatro, la música, la educación, los deportes y el arte folklórico. Lo que resulta importante es la comunión que algunos de estos grupos son capaces de lograr con el pueblo.

Respuestas políticas a una nueva conciencia

En este punto la conciencia cada vez más crítica de estos grupos progresistas, que surge de la transitividad ingenua de las masas emergentes, se convierte en un desafío para la conciencia de las élites en el poder. Las sociedades que se encuentran en esta fase histórica, que no puede entenderse fuera de la comprensión crítica de la totalidad de la que forman parte, viven en un clima de prerrevolución cuya contradicción dialéctica es el *golpe de Estado*.

En América Latina, el *golpe de Estado* se ha convertido en la respuesta de las élites de poder económico y militar a las crisis de origen popular. Esta respuesta varía con la influencia relativa de los militares. Según el grado de violencia y el de la subsiguiente represión del pueblo, el *golpe de Estado* «reactiva» en el pueblo viejos patrones de comportamiento, patrones que pertenecen a su estado previo de casi inmersión. Sólo esta «reactivación» de la cultura del silencio puede explicar la pasividad del pueblo cuando se ve enfrentado a la violencia y el gobierno arbitrario de los golpes militares en Latinoamérica (con la sola excepción de Perú).²⁷ Se debe subrayar que los *golpes de Estado* en América Latina son incomprensibles sin una visión dialéctica de la realidad: todo intento por comprenderlos mecánicamente llevará a un panorama distorsionado. Intensamente problemática, desenmascarando cada vez más su condición de dependencia, las sociedades latinoamericanas en transición se ven enfrentadas a dos posibilidades contradictorias: revolución o *golpe de Estado*. Cuanto más fuertes son las bases ideológicas de un *golpe de Estado*, más imposible le resulta a una sociedad regresar al mismo estilo político que creó las condiciones del golpe. Un *golpe de Estado* altera cualitativamente el proceso de transición histórica de una sociedad y señala el comienzo de una nueva transición. En la etapa transicional original, el golpe era la alternativa antitética de la revolución; en la etapa transicional, el golpe se define y confirma como poder arbitrario y antipopular, y su tendencia frente a la posibilidad continua de revoluciones convertirse en algo más y más rígido.

En Brasil, la transición que supuso el *golpe de Estado* estableció la recapitulación de una ideología de desarrollo basada en la entrega de la economía nacional a intereses extranjeros, una ideología en la cual «la idea de la gran empresa internacional reemplaza a la idea del monopolio de Estado como base del desarrollo».²⁸ Uno de los requisitos básicos de esa ideología es, necesariamente, el silencio de los sectores populares y su consiguiente expulsión de la esfera de la toma de decisiones. Las fuerzas populares deben, por lo tanto, evitar caer en la ingenua ilusión de que esta etapa de transición pueda ofrecer «aperturas» que les permitan restablecer el ritmo de la etapa de transición anterior, cuyo modelo político correspondía a una ideología de desarrollo nacional populista.



Las «aperturas» de la nueva fase de transición tienen su semántica propia. Estas aperturas no significan un retorno a lo que fue, sino una toma y daca dentro del juego de acomodaciones exigido por la ideología dominante. Cualquiera que sea esta ideología, la nueva fase de transición desafía a las fuerzas populares para que encuentren una forma de proceder enteramente nueva, distinta de su actuación en el periodo anterior, cuando luchaban con las fuerzas que esos golpes llevaron al poder.

Una de las razones para el cambio es bastante obvia. Debido a la represión impuesta por el golpe, las fuerzas populares tienen que actuar en silencio y la acción silenciosa exige un aprendizaje difícil. Lo que es más, las fuerzas populares tienen que buscar formas de contrarrestar los efectos de la reactivación de la cultura del silencio, que históricamente engendrara la conciencia sometida.

En esas condiciones, ¿qué posibilidades de supervivencia tiene la conciencia emergente que ha alcanzado el estado de transitividad ingenua? La respuesta a esta pregunta debe hallarse en un análisis más profundo de la fase de transición inaugurada por el golpe militar. Puesto que en esta fase la revolución es todavía posible, nuestro análisis se centrará en la confrontación dialéctica entre el proyecto revolucionario (o, lamentablemente, proyectos) y el nuevo régimen.

Acción cultural y revolución cultural

No será necesario decir a los grupos revolucionarios que son la contradicción antagonista de la derecha. Pero no estaría de más insistir en que este antagonismo, que nace de sus objetivos contrapuestos, debe manifestarse a través de un comportamiento que es igualmente antagonista. Debería existir una diferencia entre la praxis de la derecha y la de los grupos revolucionarios que los definiera frente al pueblo, explicitando las opciones de cada grupo. Esta diferencia entre ambos nace de la naturaleza utopista de los grupos revolucionarios y de la imposibilidad de la derecha respecto a ello. Esta no es una distinción arbitraria, sino destinada a oponer radicalmente los objetivos y formas de acción adoptados por los grupos revolucionarios y de derechas.²⁹

En la medida en que la verdadera utopía implica la denuncia de una realidad injusta y la proclamación de un preproyecto, el liderazgo revolucionario no puede:

- a) denunciar la realidad sin conocerla;
- b) proclamar una nueva realidad sin disponer de un borrador de proyecto que, aunque surge de la denuncia, sólo se convierte en proyecto viable en la praxis;
- c) conocer la realidad sin contar tanto con el pueblo como con hechos objetivos que sean fuente de ese conocimiento;
- d) denunciar y proclamar por sí mismo;

e) elaborar nuevos mitos a partir de la denuncia y la anunciación: ambas deben ser antiideológicas en la medida en que son el resultado de un conocimiento científico de la realidad;

f) renunciar a la comunión con el pueblo, no sólo durante el periodo que se extiende entre la dialéctica de la denuncia y la anunciación y la concreción de un proyecto viable, sino también en el mismo acto de otorgar realidad concreta a ese proyecto.

Por lo tanto, el liderazgo revolucionario cae en contradicciones internas que comprometen su propósito cuando, víctima de una concepción fatalista de la historia, trata de domesticar al pueblo mecánicamente para un futuro que el liderazgo conoce *a priori*, pero que cree que el pueblo es incapaz de conocer. En este caso, el liderazgo revolucionario deja de ser utopista y acaba identificándose con la derecha. Esta no hace ni denuncias ni proclamas, salvo, como ya hemos dicho, para denunciar a todo aquel que la denuncie y para proclamar sus propios mitos.

Por otra parte, un verdadero proyecto revolucionario, familiarizado con la dimensión utopista, es un proceso en el cual el pueblo asume el rol de sujeto en la precaria aventura de transformar y recrear la realidad. La derecha, necesariamente, debe oponerse a un proyecto así, y procura inmovilizarlo. De este modo, y para utilizar los términos de Erich Fromm, la utopía revolucionaria es biofílica, en tanto la derecha, en su rigidez, resulta necrofílica, puesto que es un liderazgo revolucionario que se ha convertido en burocrático.³⁰

La utopía revolucionaria tiende a ser dinámica más que estática; tiende más a la vida que a la muerte; al futuro más como desafío para la creatividad del hombre que como repetición del presente; al amor más como liberación de los sujetos que como posesividad patológica; a la emoción de la vida antes que a frías abstracciones; a vivir juntos en armonía más que al carácter gregario; al diálogo antes que al mutismo; a la praxis más que a la «ley y el orden»; a los hombres que se organizan reflexivamente para la acción, y no a aquellos que se organizan para la pasividad; al lenguaje creativo y comunicativo antes que a señales prescriptivas a los desafíos reflexivos más que a *slogans* domesticadores; y a los valores que se viven antes que a los mitos que se imponen.

La derecha, en su rigidez, prefiere lo muerto a lo vivo; lo estático a lo dinámico; el futuro como repetición del pasado más que como aventura creativa; a formas patológicas de amor antes que al amor verdadero; a la fría esquematización antes que a la emoción de vivir; al espíritu gregario antes que a la auténtica convivencia; a hombres de organización antes que a hombres que organizan; a mitos impuestos antes que a valores encarnados; a directrices antes que al lenguaje creativo y comunicativo; y a los *slogans* antes que a los desafíos.

Es indiscutible que los revolucionarios proporcionen cada vez más testimonio de la diferencia que los separa de la élite de derechas. No es suficiente condenar la violencia de la derecha, su postura aristocrática, sus mitos. Los revolucionarios deben dar prueba de su respeto por el pueblo, de que creen y confían en él, no como mera estrategia sino como requisito implícito del revolucionario. Este compromiso con el pueblo es fundamental en todo momento, pero especialmente en el periodo de transición creado por un *golpe de Estado*.

Como ya hemos dicho, convirtiendo en víctima al pueblo con su violencia, el golpe restaura el viejo clima de la cultura del silencio. El pueblo, en el umbral de su experiencia en tanto sujeto y participante en la sociedad, necesita señales que le ayuden a reconocer quién está con él y quién en su contra. Estas señales, o testimonios, se proporcionan a través de proyectos propuestos por hombres en relación dialéctica con la estructura. Cada proyecto constituye una totalidad interactuante de objetivos, métodos, procedimientos y técnicas. El proyecto revolucionario se distingue del de derechas no sólo por sus objetivos sino también por su realidad total. El método de un proyecto no puede dicotomizarse de su contenido y objetivos, como si los métodos fuesen neutrales e igualmente adecuados tanto para la liberación como para la dominación. Un concepto así revela un idealismo ingenuo que se satisface con la intención subjetiva de la persona que actúa.

El proyecto revolucionario lucha contra estructuras opresivas y deshumanizadoras. En la medida en que busca el fortalecimiento de hombres concretos, en tanto hombres que se autoliberan, toda concesión descuidada a los métodos del opresor constituye siempre un peligro y una amenaza al proyecto revolucionario en sí mismo. Los revolucionarios deben autoexigirse una coherencia imperiosa. En tanto hombres, pueden cometer errores, están sujetos a equivocaciones, pero no pueden actuar como reaccionarios y llamarse revolucionarios. Deben adaptar su actuación a condiciones históricas, aprovechando las posibilidades reales y únicas que existen. Su rol consiste en buscar los medios más eficientes y viables de ayudar al pueblo a moverse desde los niveles de conciencia semiintransitiva o transitiva ingenua, al nivel de conciencia crítica. Esta preocupación, que en sí misma es auténticamente liberadora, está implícita en el proyecto revolucionario en sí mismo. Con sus orígenes en la praxis tanto del liderazgo como de las filas, todo proyecto revolucionario es básicamente «acción cultural», en proceso de convertirse en «revolución cultural».

La revolución es un proceso crítico, que no se puede llevar a cabo sin ciencia y reflexión. Durante la acción de reflexión sobre el mundo que debe ser transformado, el pueblo llega a darse cuenta de que el mundo está efectivamente en proceso de transformación. El mundo en

transformación es el mediador del diálogo entre el pueblo, en un extremo del acto de conocer, y el liderazgo revolucionario, en el otro. Si las condiciones objetivas no siempre permiten este diálogo, su existencia puede verificarse mediante el testimonio del liderazgo.

El Che Guevara es un ejemplo del testimonio permanente que el liderazgo revolucionario brinda al diálogo con el pueblo. Cuanto más estudiamos su obra, más percibimos su convicción de que todo el que quiera convertirse en un verdadero revolucionario debe estar en «comunidad» con el pueblo. Guevara no dudaba en reconocer la capacidad de amar como condición indispensable de los auténticos revolucionarios. Sus referencias a los campesinos en el Diario Boliviano no expresan falta de afecto, aún cuando constantemente hacía notar que no participaban en el movimiento guerrillero. Nunca perdió las esperanzas de poder finalmente contar con su participación. Dentro del mismo espíritu de comunión, su campamento guerrillero servía de «contexto teórico» en el que, junto con sus compañeros, analizaba los acontecimientos concretos que experimentaban y planificaban la estrategia de su acción.

Guevara no generó dicotomías entre los métodos, el contenido y los objetivos de sus proyectos. A pesar de los riesgos que ello suponía para su propia vida y las de sus compañeros, justificaba la guerrilla como introducción a la libertad, como una invitación a la vida para los muertos en vida. Al igual que Camilo Torres, no se introdujo en la guerrilla por desesperación, sino porque, amando a los hombres, soñó con un hombre nuevo que naciera de la experiencia de la liberación. En este sentido, Guevara encarnaba a la verdadera utopía revolucionaria. Fue uno de esos grandes profetas que en el tercer mundo siempre se ven obligados a callar. Dialogando con muchos de ellos, habló en nombre de todos.

Al citar a Guevara y su testimonio como guerrillero, no queremos decir que los revolucionarios deban repetir la misma experiencia. Lo que es esencial es que luchen por alcanzar la comunión con el pueblo como lo hizo él, paciente e ininterrumpidamente. La comunión con el pueblo —que, en el sentido que se le da en este ensayo, es accesible sólo a los que poseen una visión utopista— es una de las características fundamentales de la acción cultural para la libertad. La auténtica comunión implica comunicación entre hombres, mediatizada por el mundo. Sólo la praxis en el contexto de la comunión convierte la «concienciación» en proyecto viable. La concienciación es un proyecto conjunto puesto que se desarrolla en un hombre que se encuentra entre otros hombres, hombres unidos por su acción y su reflexión sobre esa acción y sobre el mundo. De este modo, los hombres juntos alcanzan el estado de claridad perceptiva que Goldman denomina «el máximo de conciencia potencial» y que se encuentra más allá de la «conciencia real». ³¹



La concienciación es más que una simple *prise de conscience*. Si bien implica superar la «falsa conciencia», es decir, superar un estado de conciencia semiintransitivo o transitivo ingenuo, implica además la inserción crítica de la persona concienciada en una realidad liberada de mitos. Por eso la concienciación es un proyecto irrealizable para la derecha. Esta es, por naturaleza, incapaz de generar utopías, y por ende no puede desarrollar una forma de acción cultural que genere concienciación. No puede haber concienciación del pueblo sin una denuncia radical de las estructuras deshumanizadoras, acompañada por la proclamación de una nueva realidad que deben crear los hombres. La derecha no se puede desenmascarar, ni puede auspiciar los medios para que el pueblo la desenmascare más allá de lo que está dispuesta a aceptar. Su propia conciencia tiende a crecer a partir de la mayor claridad de la conciencia popular, pero esta forma de concienciación no se puede convertir en una praxis que genere la concienciación del pueblo. No puede existir concienciación sin denuncia de las estructuras injustas, lo cual no se puede esperar de la derecha. Tampoco puede existir concienciación popular para la dominación. La derecha sólo inventa nuevas formas de acción cultural para la dominación.

Por lo tanto, las dos formas de acción cultural son antagónicas entre sí. En tanto la acción cultural para la libertad se caracteriza por el diálogo, y su objetivo principal es concienciar al pueblo, la acción cultural para la dominación se opone al diálogo y sirve para domesticar a la gente. La primera intenta problematizar; la segunda, crear *slogans*.³²

Dado que la acción cultural para la libertad está comprometida en el descubrimiento científico de la realidad, es decir, en la exposición de mitos e ideologías, debe separar la ideología de la ciencia. Althusser insiste en la necesidad de esta separación.³³ La acción cultural para la libertad no se satisface ni con lo que él llama «las mistificaciones de la ideología», ni con «la simple denuncia moral de mitos y errores», sino que debe emprender una «crítica racional y rigurosa» de la ideología. El rol fundamental de las personas comprometidas con la acción cultural para la concienciación no reside en la concepción de la idea liberadora sino de invitar a los demás a captar la verdad de su realidad.

Consecuente con este espíritu del saber, el conocimiento científico no puede ser un conocimiento simplemente transmitido, pues se convertiría a su vez en mito ideológico, aún cuando se transmitiera con la intención de liberar a los hombres. La discrepancia entre intención y práctica se resolvería a favor de la práctica. Los únicos puntos de partida auténticos para el conocimiento científico de la realidad son las relaciones dialécticas que existen entre los hombres y el mundo, y la comprensión crítica del modo en que esas relaciones evolucionan y

condicionan a su vez la percepción que tienen los hombres de la realidad concreta.

Aquellos que emplean la acción cultural como una estrategia para mantener su dominación sobre el pueblo no pueden hacer otra cosa que adoctrinarlo según una versión mitificada de la realidad. Al hacerlo, la derecha subordina la ciencia y la tecnología a su propia ideología, utilizándolas para difundir información y prescripciones en su esfuerzo por adaptar a las personas a la realidad que los «medios de comunicación» definen como adecuada. Por contraste, para aquellos que emprenden una acción cultural para la libertad, la ciencia es el instrumento indispensable para denunciar los mitos creados por la derecha, y la filosofía es la matriz de proclamación de una nueva realidad. La ciencia y la filosofía juntas proporcionan los principios de acción para la concienciación. La acción cultural para la concienciación es siempre una empresa utópica. Por eso necesita a la filosofía, sin la cual, en vez de denunciar la realidad y anunciar el futuro, caería en las «mistificaciones del conocimiento ideológico».

La naturaleza utopista de la acción cultural para la libertad es lo que la diferencia, por encima de todo, de la acción cultural para la dominación. Esta, basada en mitos, no puede plantear problemas acerca de la realidad, ni orientar al pueblo en su desenmascaramiento de la realidad, puesto que ambos proyectos implicarían denuncia y anunciación. Por el contrario, al problematizar y concienciar la acción cultural para la libertad, la anunciación de una nueva realidad es el proyecto histórico que se propone a los hombres como la meta que deben alcanzar.

En lo referente al estado de conciencia semiintransitivo o transitivo ingenuo en el pueblo, la concienciación representa su logro de la conciencia crítica, o «el máximo de conciencia potencial». Este objetivo no puede concluir cuando se concreta la anunciación. Por el contrario, cuando la anunciación es una realidad concreta, la necesidad de conciencia crítica entre el pueblo, tanto horizontal como verticalmente, se hace mayor. De este modo, la acción cultural para la libertad, que caracterizó al movimiento en su lucha por la realización de lo anunciado, debe entonces transformarse en revolución cultural permanente.

Antes de avanzar en la elaboración de los diferentes (pero relacionados entre sí) momentos de la acción cultural y la revolución cultural, trazaremos un resumen de los puntos precedentes referidos a los niveles de conciencia. Se ha establecido una relación explícita entre acción cultural para la libertad, con la concienciación como meta principal, y la superación de los estados de conciencia semiintransitivo y transitivo ingenuo por parte de la conciencia crítica. Esta no sólo viene generada por un esfuerzo intelectual, sino a través de la praxis, por la auténtica unión de acción y reflexión. Esta acción reflexiva no pue-



de negársele al pueblo. Si así fuera, el pueblo sólo sería un títere en manos de un liderazgo que se reserva el derecho de tomar decisiones. La izquierda auténtica no puede dejar de promover la superación del falso estado de conciencia del pueblo, sea cual sea su nivel, del mismo modo en que la derecha es incapaz de hacerlo. Para conservar su poder, la derecha necesita de una élite que piense por ella; ayudándola a lograr sus proyectos. El liderazgo revolucionario necesita al pueblo para hacer realidad el proyecto revolucionario, pero a lo largo del proceso el pueblo debe adquirir una conciencia crítica cada vez mayor.

El rol continuo de concienciación

Una vez inaugurada la realidad revolucionaria, la concienciación continúa siendo indispensable. Constituye el instrumento mediante el cual se expulsan los mitos culturales que persisten en el pueblo a pesar de la nueva realidad. Es, además, una fuerza que se opone a la burocracia, que amenaza con sofocar la visión revolucionaria y dominar al pueblo en nombre de su propia libertad.³⁴ Finalmente, la concienciación es una defensa frente a otra amenaza; una mistificación potencial de la tecnología que la nueva sociedad necesita para transformar atrasadas infraestructuras.³⁵

Existen dos direcciones posibles para la conciencia popular transitiva. La primera es evolucionar desde un estado de conciencia ingenuo hasta el nivel de conciencia crítica, el máximo de conciencia potencial de Goldman. La segunda es la distorsión del estado transitivo de conciencia según una modalidad patológica, la de la conciencia fanática o irracional.³⁶ Esta forma tiene un carácter mítico que reemplaza el carácter mágico de los estados de conciencia semiintransitivo y transitivo ingenuo. La masificación -fenómeno de sociedades de masas- se origina en este nivel. La sociedad de masas no debe asociarse con la aparición de las masas en el proceso histórico, según podría parecerle a un ojo aristocrático. Es cierto que la aparición de las masas, con sus exigencias y demandas, les otorga una presencia en el proceso histórico; no importa cuán ingenua sea su conciencia, es un fenómeno que acompaña a la ruptura de sociedades cerradas bajo el impacto de los primeros cambios infraestructurales. Sin embargo, la sociedad de masas se produce mucho más tarde. Aparece en sociedades complejas, altamente tecnologizadas. Para funcionar, estas sociedades necesitan especialidades, que se convierten en especialismos, y racionalidad, que degenera en un irracionalismo generador de mitos.

A diferencia de las especialidades, a las que nos oponemos, los especialismos estrechan el área de conocimiento de tal modo que los así llamados especialistas

pierden generalmente la capacidad de pensar. Dado que han perdido la visión de conjunto de la cual su especialidad es sólo una dimensión, no pueden pensar correctamente ni siquiera en el área de su propia especialización.

De modo similar, la racionalidad que resulta básica para la ciencia y la tecnología desaparece bajo los efectos extraordinarios de la misma tecnología, y su lugar es ocupado por el irracionalismo generador de mitos. Tratar de caracterizar al hombre como a un tipo superior de robot es un ejemplo de dicho irracionalismo.³⁷

En la sociedad de masas, las formas de pensar se estandarizan como las formas de vestir y los gustos alimenticios. Los hombres empiezan a pensar y a actuar de acuerdo con las prescripciones que reciben diariamente de los medios de comunicación más que como respuesta a sus relaciones dialécticas con el mundo. En las sociedades de masas, donde todo es prefabricado y el comportamiento está prácticamente automatizado, los hombres están perdidos porque no tiene que arriesgarse. No tienen que pensar ni en las cosas más pequeñas; siempre existe algún manual que dice qué hacer en la situación A o B. Rara vez los hombres se detienen en una esquina a pensar qué dirección deben seguir. Siempre existe alguna flecha que desproblematiza la situación. Si bien la señalización urbana no es mala en sí misma, y resulta necesaria en las ciudades cosmopolitas, en la sociedad tecnológica existen otros miles de signos-directrices que, introyectados por los hombres, limitan su capacidad para pensar críticamente.

De esta forma, la tecnología ya no es percibida por los hombres como una de las grandes expresiones de su poder creativo y se convierte en una especie de nueva divinidad que deviene objeto de culto. La eficacia deja de ser identificada con la capacidad humana de pensar, imaginar o arriesgarse en la creación, y se empieza a concebir como el cumplimiento preciso y puntual de órdenes superiores.³⁸

Aclaremos, no obstante, que el desarrollo tecnológico debe ser una de las preocupaciones del proyecto revolucionario. Sería simplista atribuir la responsabilidad de estas desviaciones a la tecnología en sí. Esto implicaría otro tipo de irracionalismo, el de concebir la tecnología como una entidad demoníaca, superior a los hombres y contrapuesta a ellos. Vista críticamente, la tecnología no es ni más ni menos que una fase natural del proceso creativo que ha ocupado al hombre desde el momento en que forjó su primera herramienta y comenzó a transformar el mundo para humanizarlo.

Considerando que la tecnología es no sólo necesaria sino parte del desarrollo natural del hombre, la pregunta con la que se enfrentan los revolucionarios es cómo evitar las desviaciones míticas de la tecnología. Las técnicas de relaciones humanas no son la respuesta, pues en última



instancia son sólo otra forma de domesticar y alinear a los hombres, poniéndolos un poco más al servicio de una mayor productividad. Por esta y otras razones que hemos presentado en el curso de este ensayo, insistimos en la acción cultural para la libertad.

No obstante, no atribuimos ningún poder mágico a la concienciación, pues ello sólo sería mitificarla. La concienciación no es un encantamiento mágico para revolucionarios, sino una dimensión básica de su acción reflexiva. Si los hombres no fuesen «cuerpos conscientes», capaces de actuar y percibir, de saber y recrear, si no fuesen conscientes de sí mismos y del mundo, la idea de concienciación no tendría sentido, pero tampoco lo tendría la idea de revolución. Las revoluciones auténticas se emprenden para liberar a los hombres, precisamente porque pueden saberse oprimidos y ser conscientes de la realidad opresiva en la que viven. Pero puesto que, como hemos visto, la conciencia de los hombres está condicionada por la realidad, la concienciación es en primer lugar un esfuerzo por explicar a los hombres los obstáculos que les impiden tener una percepción clara de la realidad. En este rol, la concienciación, lleva a cabo la expulsión de mitos culturales que confunden la conciencia de los hombres, convirtiéndolos en seres ambiguos.

Dado que los hombres son seres históricos, incompletos y conscientes de serlo, la revolución es una dimensión humana tan natural y permanente como la educación. Sólo una mentalidad mecanicista considera que la educación puede cesar en un determinado momento, o que la revolución puede detenerse cuando alcanza el poder. Para ser auténtica, la revolución debe ser un acontecimiento continuo. De lo contrario, dejará de ser revolución y pasará a ser una burocracia esclerótica.

La revolución es siempre cultural, ya sea en la fase de denuncia de una sociedad opresiva y proclamando el advenimiento de una sociedad justa, ya en la fase de una sociedad nueva inaugurada por la revolución. En la sociedad nueva, el proceso revolucionario se convierte en revolución cultural.

Por último, aclaremos las razones por las cuales hemos estado hablando de acción cultural y revolución cultural como momentos distintos dentro del proceso revolucionario. En primer lugar, la acción cultural para la libertad se lleva a cabo en oposición a la élite de poder dominante, mientras que la revolución cultural se produce en armonía con el régimen revolucionario, si bien esto no significa que esté subordinada el poder revolucionario. toda revolución cultural propone la libertad co-

mo objetivo. Por el contrario, la acción cultural, si es auspiciada por el régimen opresor, puede ser una estrategia de dominación, en cuyo caso jamás puede convertirse en revolución cultural.

Los límites de la acción cultural los fija la realidad opresora en sí misma y el silencio impuesto por la élite en el poder. Por lo tanto, la naturaleza de la opresión determina las tácticas, que son necesariamente diferentes de las empleadas en la revolución cultural. Mientras que la acción cultural para la libertad se enfrenta al silencio entendido a la vez como dato externo y como realidad introyectada, la revolución cultural sólo lo afronta como realidad introyectada,. Ambas, acción cultural para la libertad y la revolución cultural, son un esfuerzo por negar culturalmente la cultura dominante, aun antes de que la nueva cultura resultante de dicha negación se haga realidad. La nueva realidad cultural se va negando continuamente en favor de la creciente afirmación de los hombres. Sin embargo, en la revolución cultural, esta negación tiene lugar simultáneamente con el nacimiento de la nueva cultura en el seno de la vieja.

Tanto la acción cultural como la revolución cultural implican comunión entre los líderes y el pueblo, en tanto sujetos que transforman la realidad. Sin embargo, en la revolución cultural, la comunión es tan firme que los líderes y el pueblo parecen un solo cuerpo, controlado por un proceso permanente de auto escrutinio. Tanto la acción cultural como la revolución se basan en el conocimiento científico de la realidad, pero la revolución cultural la ciencia ya no se encuentra al servicio la dominación. Hay, sin embargo, dos puntos en los cuales no existe distinción entre acción cultural para la libertad y revolución cultural. Ambos están comprometidos con la concienciación y la necesidad de ambos se explica a través de la «dialéctica del superdeterminismo».

Hemos hablado del desafío con que se enfrenta Latinoamérica en este período de transición histórica. Creemos que otras áreas del tercer mundo no son una excepción a lo que hemos descrito, si bien cada una presenta sus propias características particulares. Si sus caminos han de conducir a la liberación, no pueden obviar la acción cultural dirigida a la concienciación. Sólo a través de un proceso de este tipo, pueden las masas acriticas y emergentes alcanzar «el máximo de conciencia potencial» así como el paso de la sumersión y la semiintransitividad a la plena emergencia, si tenemos fe en los hombres, no podemos contentarnos con decir que son seres humanos si no hacemos nada en concreto para que puedan existir como tales.



LECTURA: SOBRE LA RAZÓN Y LA LIBERTAD*

¿Podemos razonar sobre las cosas que nos rodean y podemos realmente influir en ellas?; un alto grado de racionalidad burocrática y tecnológica de la estructura social ¿favorece nuestro talento o lo entorpece?; ¿la racionalidad tecnológica también manipula, adapta y enajena?; o, ¿La racionalidad tecnológica actual es infalible, responde a las necesidades de la sociedad actual y favorece una mayor libertad y razón de los individuos? ¿Nuestra razón es víctima de fuerzas estructurales fuera de nuestro control y ya no podemos recobrarla? ¿Somos robots alegres, animados y complacientes? ¿La enajenación de los hombres tiene como consecuencias la pérdida de sus capacidades intelectuales, de su voluntad para razonar, la ausencia de inquietud, la indiferencia y apatía? ¿Cuáles son las alternativas razonables de acción?.

El texto de Mills analiza estos planteamientos, para ubicarnos intelectualmente en la sociedad, con la finalidad de que pensemos hasta dónde somos conscientes de nuestros actos, hasta dónde podemos razonar libremente y qué consecuencias tiene todo esto en nuestra vida social, laboral y privada.

El tema no es sencillo, razonar sobre nuestras experiencias y saberes docentes tiene sus complicaciones, en tanto que debemos reflexionar en nuestra práctica docente de manera libre y esto no siempre es posible. El documento trabaja un tema polémico e interesante, por lo que les invitamos a analizarlo de manera individual y en colectivo, para sacarle mayor provecho.

La culminación del interés del investigador social por la historia es la idea que llega a formarse de la época en que vive. La culminación de su interés por la biografía es la idea que llega a hacerse de la naturaleza fundamental del hombre y de los límites que ella puede poner a la transformación del hombre por el curso de la historia.

Todos los investigadores sociales clásicos se han interesado por las características sobresalientes de su época y por el problema de cómo se está haciendo en ella la historia; por "la naturaleza de la naturaleza humana" y por la diversidad de individuos que prevalece en sus periodos. Marx, Sombart y Weber, Comte y Spencèr, Durkheim y Veblen, Mannheim, Schumpeter y Michel han afrontado esos problemas, cada uno a su manera. En nuestros tiempos más inmediatos, sin embargo, no lo han

* C. Wright Mills "Sobre la razón y la libertad"; en: Mills, C. Wright. La imaginación sociológica. México, Fondo de Cultura Económica, 1981. pp. 178-188.

hecho muchos investigadores sociales. Pero es precisamente ahora, en la segunda mitad del siglo XX, cuando esas cuestiones son urgentes como problemas, persistentes como inquietudes y vitales para la orientación cultural de nuestros estudios humanos.

1

En la actualidad los hombres buscan en todas partes saber dónde están, a dónde van y qué pueden hacer —si es que pueden hacer algo— sobre el presente como historia y el futuro como responsabilidad. Esas preguntas no puede contestarlas nadie de una vez por todas. Cada época da sus propias respuestas. Pero precisamente ahora hay una dificultad para nosotros. Estamos a fines de una época y tenemos que buscar nuestras propias contestaciones.

Estamos al final de la que se ha llamado Edad Moderna. Así como la Edad Antigua fue seguida de varios siglos de predominio oriental, que los occidentales llamaron, con sentido provincial, la Edad Media o Edad del Oscurantismo, así ahora la Edad Moderna empieza a ser seguida por una edad posmoderna. Quizás podamos llamarla la Cuarta Época.

El final de una época y el comienzo de otra es, seguramente, cuestión de definiciones. Pero las definiciones, como todo lo social, son históricamente específicas. Y ahora nuestras definiciones básicas de la sociedad y del yo están siendo rebasadas por realidades nuevas. No quiero decir meramente que nunca antes, en los límites de una sola generación, hayan estado los hombres tan plenamente expuestos, y a ritmo tan rápido, a cambios tan radicales. No quiero decir meramente que sentimos que nos hallamos en un momento de transición de una época a otra, y que luchamos por captar el perfil de la época nueva que suponemos que está empezando. Quiero decir que cuando tratamos de orientarnos — si es que tratamos — encontramos que demasiadas de nuestras antiguas expectativas e imágenes son, después de todo, históricamente limitadas; que demasiadas de nuestras categorías normativas de pensamiento y de sentimiento tan pronto nos desorientan como nos ayudan a explicar lo que sucede en torno nuestro; que demasiadas de nuestras explicaciones proceden de la gran transición histórica de la Edad Media a la Edad Moderna; y que cuando se las generaliza para usarlas hoy, se hacen pesadas, inaplicables, no convincentes. Quiero decir también que nuestras principales orientaciones —el liberalismo y el socialismo— se han desplomado virtualmente como explicaciones adecuadas del mundo y de nosotros mismos.

Esas dos ideologías proceden de la Ilustración, y han tenido muchos supuestos y valores comunes. En ambas se considera la creciente racionalidad como la condición

primera de una creciente libertad. La noción liberadora del progreso por la razón, la fe en la ciencia como un bien puro y sin mezcla, la demanda de educación popular y la fe en su significación política para la democracia, todos estos ideales de la Ilustración han descansado sobre el feliz supuesto de las relaciones inmanentes entre la razón y la libertad. Los pensadores que más han hecho por moldear nuestros modos de pensar, han procedido de acuerdo con ese supuesto. Está en la base de cada movimiento y cada matiz de la obra de Freud: Para ser libre, el individuo debe ser más racionalmente consciente; la terapia es una ayuda para dar a la razón su oportunidad para trabajar libremente en el curso de la vida de un individuo. El mismo supuesto apuntala la línea principal de la obra marxista: Los hombres, aprisionados en la anarquía irracional de la producción, deben ser racionalmente conscientes de su situación en la sociedad, deben adquirir "conciencia de clase", cuyo sentido marxista es tan racionalista como el sentido de cualquier expresión de Bentham.

El liberalismo se ha interesado por la libertad y la razón como hechos supremos en lo que afecta al individuo; el marxismo, como hechos supremos en lo que afecta al papel del hombre en el hacer político de la historia. Los liberales y los radicales de la Época Moderna han sido por lo general hombres que creyeron que la historia se forja racionalmente y que cada individuo forja del mismo modo su propia biografía.

Pero lo que ha estado ocurriendo en el mundo evidencia, según creo, por qué las ideas de libertad y de razón parecen ahora tan frecuentemente ambiguas tanto en la nueva sociedad capitalista como en la sociedad comunista de nuestro tiempo; por qué el marxismo se ha convertido tantas veces en una monótona retórica de defensa y abuso burocráticos, y el liberalismo en un modo trivial e insignificante de enmascarar la realidad social. Los acontecimientos principales de nuestro tiempo creo que no pueden entenderse correctamente de acuerdo con la interpretación liberal ni de acuerdo con la interpretación marxista de la política y de la cultura. Esas maneras de pensar nacieron como guías de la reflexión acerca de tipos de sociedad que no existen ahora. John Stuart Mill no examinó nunca los tipos de economía política que están naciendo ahora en el mundo capitalista. Karl Marx no analizó nunca los tipos de sociedad que están naciendo ahora en el bloque comunista. Y ninguno de ellos pensó nunca en los problemas de los llamados países subdesarrollados, en que se esfuerzan por vivir hoy siete de cada diez hombres. Ahora tenemos delante nuevos tipos de estructura social que, en relación con los ideales "modernos", no admiten el análisis en los términos liberales y socialistas que hemos heredado.

La marca ideológica de la Cuarta Época —lo que la contrapone a la Edad Moderna— es que las ideas de li-

bertad y de razón se han hecho discutibles, y que la creciente racionalidad ya no puede suponerse que trabaje en favor de una libertad creciente.

2

El papel de la razón en los asuntos humanos y la idea del individuo libre como sede de la razón son los temas más importantes heredados por los investigadores sociales del siglo XX de los filósofos de la Ilustración. Si han de seguir siendo los valores claves de acuerdo con los cuales se especifican las inquietudes y se enfocan los problemas, entonces los ideales de razón y de libertad tienen que ser re-formulados ahora como problemas de manera más precisa y resoluble que la que conocieron los pensadores e investigadores anteriores. Porque en nuestro tiempo esos dos valores, razón y libertad, corren peligro manifiesto aunque sutil.

Las tendencias subyacentes son bien conocidas. Las grandes y racionales organizaciones —en suma, las burocracias— han aumentado, ciertamente, pero la razón sustantiva del individuo en general, no. Aprisionados en los limitados ambientes de sus vidas cotidianas, los hombres corrientes no pueden con frecuencia razonar sobre las grandes estructuras —racionales e irracionales— de que sus ambientes son partes subordinadas. En consecuencia, llevan a cabo series de acciones aparentemente racionales sin tener idea de los fines a los que sirven, y hay la creciente sospecha de que también los que están en la cumbre —como los generales de Tolstoi— sólo pretenden conocerlos. El crecimiento de esas organizaciones, dentro de una división cada vez más grande del trabajo, afecta a más y más esferas de vida en las que es difícil o imposible razonar. El soldado, por ejemplo, "lleva a cabo con exactitud toda una serie de acciones funcionalmente racionales sin tener idea del fin último de esas acciones" ni de la función de cada una de ellas dentro del conjunto.¹ Hasta hombres de inteligencia técnicamente suprema pueden realizar eficazmente el trabajo que les ha sido asignado y no saber, sin embargo, que su resultado iba a ser la primera bomba atómica.

Resulta que la ciencia no es un Segundo Advenimiento tecnológico. Que sus técnicas y su racionalidad tengan un lugar central en una sociedad no quiere decir que los hombres vivan racionalmente y sin mitos, fraudes ni supersticiones. La instrucción universal puede llevar a la idiotéz tecnológica y al provincialismo nacionalista, y no a la inteligencia ilustrada e independiente. La distribución en masa de la cultura histórica no puede elevar el nivel de la sensibilidad cultural, sino más bien trivializarla, simplemente, y rivalizar poderosamente con la oportunidad para la innovación creadora. Un alto nivel de racionalidad burocrática y de tecnología no significa



un alto nivel de inteligencia individual o social. Del primero no puede inferirse el segundo. Porque la racionalidad social, tecnológica o burocrática no es meramente una gran recapitulación de la voluntad y el talento del individuo para razonar. La oportunidad misma para adquirir esa voluntad y ese talento más bien parecen, en realidad, disminuir con ella.

Los dispositivos sociales racionalmente organizados no son necesariamente medios de aumentar la libertad para el individuo o para la sociedad. De hecho, muchas veces son medios de tiranía y de manipulación, medios de expropiarle a la razón su oportunidad, la capacidad misma para obrar como hombre libre.

Sólo desde unas pocas posiciones de mando o —como puede ser el caso— simplemente ventajosas, es fácilmente posible en la estructura racionalizada comprender las fuerzas estructurales que operan en el conjunto que afectan así a cada parte limitada de que tienen conocimiento los hombres corrientes.

Las fuerzas que dan forma a esos ambientes no se originan en ellos ni pueden controlarlas quienes viven sumergidos en ellos. Además, esos ambientes son ellos mismos cada vez racionalizados. Las familias lo mismo que las fábricas, el asueto lo mismo que el trabajo, los vecinos lo mismo que los Estados, tienden también a convertirse en partes de una totalidad funcionalmente racional, o están sujetos a fuerzas incontroladas e irracionales.

La creciente racionalización de la sociedad, la contradicción entre esa racionalidad y la razón, la quiebra de la supuesta coincidencia de razón y libertad, estos hechos están detrás de la aparición del hombre "con" racionalidad pero sin razón, que cada vez es más auto-racionalizado y cada vez se encuentra más a disgusto. Es en relación con este tipo de hombre como mejor puede enunciarse el problema contemporáneo de la libertad. Pero esas tendencias y recelos con frecuencia no se formulan como problemas, y seguramente no son reconocidos en general como dificultades ni sentidos como inquietudes.

Realmente, es el hecho de no reconocer su carácter, de su falta de formulación, el rasgo más importante del problema contemporáneo de la libertad y la razón.

3

Desde el punto de vista del individuo, mucho de lo que ocurre parece resultado de manipulaciones, de gestiones, de impulsos ciegos; con frecuencia la autoridad no es explícita; los que ejercen el poder creen muchas veces no necesitar hacerla explícita y justificarla. Esa es una razón por la cual los hombres corrientes, cuando se sienten disgustados o están en dificultades, no pueden ver blancos claros para su pensamiento y su acción, no pueden de-

terminar qué es lo que pone en peligro los valores que vagamente disciernen como suyos.

Dados estos efectos de la tendencia ascendente a la racionalización, el individuo "hace todo lo que puede". Engrana sus aspiraciones y su trabajo con la situación en que está, y de la cual no puede salir. A su debido tiempo, no busca una salida: se adapta. La parte de su vida que no dedica al trabajo, la emplea en jugar, en consumir, en "divertirse". Pero también esta esfera de consumo está siendo racionalizada. Enajenado de la producción, del trabajo, lo es también del consumo, del verdadero descanso. Esta adaptación del individuo y sus efectos sobre su medio y su yo tiene por consecuencia no sólo la pérdida de su oportunidad y con el tiempo, de su capacidad y su voluntad para razonar; afecta también a sus oportunidades y su capacidad para obrar como un hombre libre. Verdaderamente, ni el valor de la libertad ni el de la razón parecen serle conocidos.

Esos hombres adaptados no son necesariamente poco inteligentes, aun después de haber vivido y trabajado y jugado en tales circunstancias durante algún tiempo. Karl Mannheim ha aclarado el punto al hablar de "auto-racionalización", que se refiere al modo en que un individuo, aprisionado en los limitados segmentos de las grandes organizaciones racionales, llega sistemáticamente a regular sus impulsos y sus aspiraciones, su modo de vivir y sus modos de pensar, con estricto apego a las "reglas y estatutos de la organización". La organización racional es, de esta suerte, una organización enajenadora: los principios guías de la conducta y de la reflexión, y con el tiempo también los de la emoción, no tienen su asiento en la conciencia individual del hombre de la Reforma ni en la razón independiente del hombre cartesiano. En realidad, esos principios guías son ajenos a todo lo que se ha entendido históricamente por individualidad, y están en contradicción con ella. No es decir demasiado el afirmar que en su extremo desarrollo la oportunidad para la razón de la mayor parte de los hombres es destruida al aumentar la racionalidad y pasar su localización y su control del individuo a la organización en gran escala. Hay, pues, racionalidad sin razón. Tal racionalidad no es comensurable con la libertad, sino destructora de ella.

No es extraño que el ideal de la individualidad se haya hecho controvertible: en nuestro tiempo, lo que está en discusión es la naturaleza misma del hombre, la imagen que nosotros tenemos de sus límites y posibilidades como hombre. La historia no se hace todavía con la exploración de los límites y significados de la "naturaleza humana". No sabemos cuán profunda puede ser la transformación psicológica del hombre al pasar de la Edad Moderna a la época contemporánea. Pero ahora podemos formular la pregunta en una forma definitiva: ¿Llegará a prevalecer, o siquiera a florecer, entre los hombres contemporáneos lo que puede llamarse el Robot Alegre?



Sabemos, desde luego, que el hombre puede ser convertido en un robot por medios químicos y psiquiátricos, por la coacción incesante y por la acción de un ambiente controlado, pero también por presiones fortuitas y series de circunstancias no planeadas. Pero, ¿puede hacerse que quiera convertirse en un robot animado y complaciente? ¿Puede ser feliz en ese estado, y cuáles son las cualidades y el significado de esa felicidad? Eso ya no supone meramente, como metafísica de la naturaleza humana, que existe muy profundamente, en el hombre-como-hombre, el impulso hacia la libertad y la voluntad de razonar. Ahora debemos preguntarnos: ¿Qué es lo que en la naturaleza del hombre, en la actual situación humana, en cada una de las variedades de estructura social, contribuye al ascendiente del robot animado? ¿Y qué es lo que actúa contra él?

El advenimiento del hombre enajenado y todos los temas que están detrás de su advenimiento afecta al contenido de toda nuestra vida intelectual seria y causa nuestro malestar intelectual inmediato. Es uno de los temas principales de la situación humana en la época contemporánea y de todos los estudios dignos de ese nombre. No conozco idea, tema ni problema tan profundo en la tradición clásica y tan relacionado con la posible insolencia de la ciencia social contemporánea.

Es lo que Karl Marx distinguió tan brillantemente en sus primeros ensayos sobre "enajenación"; y es lo que más le interesa a Georg Simmel en su justamente famoso ensayo sobre "The Metropolis"; y Graham Wallas tuvo conocimiento de ello en su obra sobre la Gran Sociedad. Está detrás de la concepción del "autómata" de Fromm. El miedo a que ese tipo de hombre tome ascendiente está en la base de muchos de los usos más recientes de conceptos sociológicos clásicos como los de "situación y contrato", "comunidad y sociedad". Es el duro sentido de nociones como la del "otro-dirigido" de Riesman y la "ética social" de Whyte. Y, desde luego, en forma más popular, el triunfo —si es que esto puede llamarse triunfo— de semejante hombre es el significado clave de 1984 de George Orwell.

En el lado positivo -lado más que real anhelado actualmente- los amplios significados del "ello" de Freud, de la "freiheit" de Marx, del "yo" de Georges Mead, de la "espontaneidad" de Karen Horney, radican en el uso de esas concepciones contra el triunfo del hombre enajenado. Intentan encontrar en el hombre como tal algún centro que les permita creer que al fin no podrá ser convertido en tal criatura enajenada, que no llegará a serlo nunca: enajenada de la naturaleza, de la sociedad, de sí misma. La clamorosa petición de "comunidad" es un intento equivocado, creo yo, para afirmar las circunstancias que eliminarían la probabilidad de semejante hombre. Y muchos pensadores humanistas han llegado a creer que muchos psiquiatras, con su práctica, producen esos hom-

bres enajenados y auto-racionalizados, por lo cual rechazan esos procedimientos adaptativos. Detrás de todo esto —y mucho más de la angustia y del pensamiento tradicional y corriente entre los estudios de hombre serios e inteligentes— está el hecho simple y decisivo de que el hombre enajenado es la antítesis de la imagen occidental del hombre libre. La sociedad en que ese hombre, en que este robot animado, florece, es la antítesis de la sociedad libre, o en el sentido literal, y llano de la palabra, de una sociedad democrática. El advenimiento de ese hombre apunta a la libertad como inquietud, como problema, y —esperémoslo— como problema también para los investigadores sociales. Formulado como inquietud el individuo —de cuyos términos y valores este se siente penosamente ignorante— es la inquietud llamada "enajenación" como problema para los públicos —a cuyos términos y valores son principalmente indiferentes— es en igual grado el problema de la sociedad democrática, como hecho y como aspiración.

Precisamente porque este problema y esta inquietud no son ahora ampliamente reconocidos y así no existen como inquietudes y problemas explícitos, el malestar y la indiferencia que los presagian son tan profundos y tan extensos en sus significado y sus efectos. Esto es hoy una parte importante del problema de la libertad, visto como su contexto político y, es parte importante del reto intelectual que la formulación del problema de la libertad ofrece a los investigadores sociales contemporáneos.

No es simplemente paradójico decir que los valores de la libertad y la razón están detrás de la ausencia de inquietudes, detrás del incómodo sentimiento de malestar y enajenación, de un modo análogo, el problema al cual llevan más típicamente las modernas amenazas a la libertad y la razón, es, sobretodo, la ausencia de problemas explícitos a la apatía y no a problemas explícitamente definidos como tales.

Los problemas y las inquietudes no han sido aclarados porque los talentos y las cualidades del hombre que se requieren para aclararlos son la libertad y la razón mismas que están amenazadas y disminuidas. Ni las inquietudes, ni los problemas han sido seriamente formulados como problemas de los tipos de Ciencia Social que he venido criticando en este libro. La promesa de la ciencia social clásica es, en parte considerable, que lo serán.

4

Las inquietudes y problemas suscitados por la crisis de la razón y de la libertad no pueden, naturalmente, formularse como un gran problema único, pero tampoco pueden ser planteados y mucho menos resueltos, manejando microscópicamente cada uno de ellos como una serie de problemas en pequeña escala o de inquietudes



confinadas a una dispersión de ambientes. Son problemas estructurales y el enunciarlos requiere que trabajemos en los términos clásicos de biografía humana y de historia de época. Únicamente en esos términos pueden ser descubiertas las conexiones de estructura y ambiente que efectúan hoy esos valores y hacerse el análisis casual. La crisis de la individualidad y la crisis de la realización de la historia; el papel de la razón en la vida individual libre y en la realización de la historia: En la re-formulación y aclaración de esos problemas radica la promesa de las ciencias sociales.

La promesa moral e intelectual de las ciencias sociales es que la libertad y la razón seguirán siendo valores estimados, que serán usados seria y consecuentemente e imaginativamente en la formulación de los problemas. Pero esta es también la promesa política de lo que se llama vagamente cultura occidental. Dentro de las ciencias sociales coinciden las crisis políticas y la crisis intelectuales de nuestro tiempo: el trabajo serio en una de esas esferas es también trabajo serio en la otra. Las tradiciones políticas del liberalismo clásico y del socialismo clásico juntas constituyen nuestras principales tradiciones políticas. El colapso de esas tradiciones como ideologías ha tenido relación con la decadencia de la individualidad libre y de la razón en los asuntos humanos. Toda re-formulación política contemporánea de fines liberales y socialistas debe incluir como fundamental la idea de una sociedad en la que todos los hombres serían hombres de razón independiente y cuyo libre razonar tendrá consecuencias estructurales para sus sociedad su historia y, en consecuencia, para los destinos de sus propias vidas.

El interés del investigador social en la estructura social no se debe a ninguna opinión de que el futuro esté estructuralmente determinado. Estudiamos los límites estructurales de la decisión humana con el intento de encontrar puntos de intervención efectiva, a fin de saber lo que puede y lo que debe ser cambiado estructuralmente si ha de ampliarse el papel de la decisión explícita en la realización de la historia. Nuestro interés por la historia no se debe a ninguna opinión de que el futuro es inevitable, de que el futuro está decidido por el pasado. Que los hombres hayan vivido en el pasado en ciertos tipos de sociedad no pone límites exactos ni absolutos a los tipos de sociedad que puedan crear en lo futuro. Estudiamos la historia para discernir las alternativas dentro de las cuales la razón humana y la libertad humana pueden hacer historia ahora. Estudiamos estructuras sociales históricas, en suma, para encontrar en ellas los modos en cómo son y cómo pueden ser controladas. Porque sólo de esta manera llegaremos a conocer los límites y el sentido de la libertad humana.

La libertad no es meramente la oportunidad de que uno actúe como le plazca, ni es simplemente la oportunidad de elegir entre alternativas dadas. La libertad es,

ante todo, la oportunidad de formular las elecciones posibles; de discutir las, y después la oportunidad de elegir. Por eso no puede existir libertad sin un amplio papel de la razón humana en los asuntos humanos. Dentro de la biografía de un individuo y dentro de la historia de una sociedad, la tarea social de la razón es formular términos de elección, ampliar el alcance de las decisiones humanas y la realización de la historia. El futuro de los asuntos humanos no es meramente una serie de variables que puedan predecirse, el futuro es lo que se decidirá dentro de los límites, sin duda alguna, de la posibilidad histórica. Pero esa posibilidad no está fijada; en nuestro tiempo los límites parecen, en verdad, muy amplios.

Además de eso, el problema de la libertad es el problema de cómo se tomarán decisiones acerca del futuro de los asuntos humanos y quién las tomará. En el aspecto de la organización, es el problema de una maquinaria justa de decisión. Moralmente, es el problema de la responsabilidad política. Intelectualmente, es el problema de cuales son ahora los posibles futuros de los asuntos humanos. Pero los mayores aspectos del problema de la libertad conciernen hoy no sólo a la naturaleza de la historia y a la oportunidad estructural para decisiones explícitas que varíen su curso; conciernen también a la naturaleza del hombre y al hecho de que el valor de la libertad no puede basarse sobre "la naturaleza básica del hombre". El problema definitivo de la libertad es el del robot alegre, y surge hoy en esta forma porque hoy se nos ha hecho evidente que *no todos* los hombres *quieren* por naturaleza ser libres; que no todos los hombres están dispuestos o son capaces, según los casos, de esforzarse en adquirir la razón que la libertad exige.

¿En qué condiciones llegan los hombres a *querer* ser libres y capaces de obrar libremente? ¿En qué condiciones están dispuestos y son capaces de soportar las cargas que la libertad impone y verlas menos como cargas que como auto-transformaciones gustosamente emprendidas? Y en el lado negativo ¿Puede hacerse a los hombres querer convertirse en robots alegres?

¿No debemos en nuestro tiempo tener presente la posibilidad de que la mente humana como hecho social pueda estar en decadencia en cuanto a calidad y nivel cultural, y que haya aún muchos que no lo adviertan a causa de la mayor acumulación de artificios tecnológicos? ¿No es ése uno de los sentidos de la racionalidad sin razón? ¿De la enajenación humana? ¿De la ausencia de todo papel libre para la razón en los asuntos humanos? La acumulación de artefactos oculta estos sentidos. Los que usan esos artefactos no los entienden; los que los inventan no entienden otras muchas cosas. Por eso *no* podemos, sin gran ambigüedad usar la abundancia tecnológica como índice de la calidad humana y del progreso cultural.



La formulación de todo problema requiere que enunciamos los valores implicados y la amenaza a esos valores. Por que la amenaza sentida a los valores estimados -tales como los de la libertad y de la razón- es la sustancia moral necesaria de todos los problemas importantes de investigación social y también de todos los problemas públicos y de todas la inquietudes privadas.

Los valores implícitos en el problema cultural de la individualidad están convenientemente encarnados en todo lo que sugiere el idea del Hombre del Renacimiento. La amenaza a ese ideal es el ascendiente entre nosotros del robot alegre.

Los valores implícitos en el problema político de la realización de la historia están encarnados en el ideal prometéico de hacerla humana. La amenaza a ese ideal es doble: Por una parte, la realización de la historia puede

pecar de omisión o incumplimiento, pues los hombre pueden seguir renunciando a hacerla deliberadamente, dejándose llevar a la deriva, por otra parte, la historia puede ser realmente hecha, pero por pequeñas minorías sin responsabilidad afectiva ante quienes deben esforzarse en sobrevivir a las consecuencias de sus decisiones y de sus omisiones.

No conozco respuesta para la cuestión de la irresponsabilidad política en nuestro tiempo ni para la cuestión cultural y política del robot alegre. Pero, ¿no es evidente que no se encontrarán soluciones a no ser que por lo menos se afronten esos problemas? ¿No es manifiesto que quienes deben afrontarlos son, más que nadie, los investigadores sociales de las sociedades ricas? Que muchos de ellos no lo hagan ahora es con toda seguridad la mayor omisión humana cometida por hombres privilegiados en nuestros tiempos.



TEMA: Reflexión en la acción de la práctica docente

LECTURA: LOS PROFESORES COMO INTELLECTUALES TRANSFORMATIVOS*

Henry A. Giroux es profesor e investigador en la Escuela de Educación de la Universidad de Miami Ohio, es internacionalmente conocido por sus trabajos sobre pedagogía crítica, corriente a la que se adscribe y en la que ha publicado más de una decena de libros.

La obra a lo largo de sus veinte capítulos, centra su interés en la necesidad vital de conectar la reforma educativa con la potenciación de la voz de los profesores y estudiantes. El pedagogo norteamericano concibe las escuelas como instituciones públicas democráticas, comprometidas con la tarea de educar a los estudiantes en el lenguaje de la crítica, la posibilidad y la democracia.

En el capítulo nueve de la segunda sección del libro, Giroux nos habla de los profesores como intelectuales y sus planteamientos giran en torno de las siguientes preguntas:

¿Cómo se manifiestan las fuerzas ideológicas y materiales que contribuyen a devaluarnos y reducirnos a nosotros los profesores, a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, para que sólo seamos profesores reproductores de la pedagogía de la racionalidad tecnológica?

¿Al combinar la reflexión y la acción educativa crítica, con el propósito de educar a los estudiantes de las escuelas públicas para que sean reflexivos y activos, estamos contribuyendo a desarrollarnos como profesores intelectuales transformadores?

Responder a estos planteamientos nos lleva a ubicarnos en la importancia que tiene la reflexión en la acción de la práctica docente para contribuir a transformarla y en qué medida lo estamos haciendo o sólo lo teorizamos sin que nos animemos a llevarlo a cabo.

Contrariamente a muchos movimientos de reforma educativa del pasado, el llamamiento actual al cambio educativo representa al mismo tiempo una amenaza y un desafío para los profesores de la escuela pública, en una medida realmente desconocida hasta ahora en la historia de nuestra nación. La amenaza está representada por una serie de reformas educativas que muestran es-

* Henry A. Giroux "Los profesores como intelectuales transformativos"; en: Giroux, Henry A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, M.E.C./Paidós, 1990. pp. 171-178

casa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer el liderazgo intelectual y moral en favor de la juventud de nuestra nación. Por ejemplo, muchas de las recomendaciones surgidas en el debate actual, o bien ignoran el papel que desempeñan los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, o bien sugieren reformas que no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que puedan aportar los profesores al debate en cuestión. Allí donde los profesores entran de hecho en el debate, son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula.¹ El mensaje implícito en esta práctica parece ser el de que los profesores no cuentan cuando se trata de examinar críticamente la naturaleza y el proceso de la reforma educativa.

El clima político e ideológico no parece favorable para los profesores en este momento. En todo caso, éstos tienen ante sí el reto de entablar un debate público con sus críticos, así como la oportunidad de comprometerse haciendo la autocritica necesaria con respecto a la naturaleza y la finalidad de la preparación del profesorado, los programas de perfeccionamiento del profesorado y las formas dominantes de la enseñanza en el aula. Por otra parte, el debate ofrece a los profesores la oportunidad de organizarse colectivamente para mejorar las condiciones de su trabajo y para demostrar a la opinión pública el papel central que debe reservarse a los profesores en cualquier intento viable de reforma de la escuela pública.

Para que los profesores y otras personas relacionadas con la escuela se comprometan en este debate es necesario desarrollar una perspectiva teórica que redefina la naturaleza de la crisis educativa y que al mismo tiempo proporcione la base para un punto de vista alternativo sobre la formación y el trabajo de los profesores. En pocas palabras, el reconocimiento de que la actual crisis educativa tiene mucho que ver con la tendencia progresiva a la reducción del papel de los profesores en todos los niveles educativos es un prerrequisito teórico necesario para que los docentes se organicen con eficacia y dejen oír colectivamente su voz en el actual debate. Además, este reconocimiento deberá luchar a brazo partido no sólo con la pérdida creciente de poder entre los profesores en lo que se refiere a las condiciones básicas de su trabajo, sino también con una percepción pública cambiante de su papel como profesionales de la reflexión.

Desearía hacer una pequeña aportación teórica a este debate y al desafío que el mismo origina examinando

dos problemas importantes que necesitan de un cierto análisis para mejorar la calidad del <trabajo de profesor> que incluye tanto las tareas administrativas y algunos compromisos opcionales como la instrucción en el aula. En primer lugar, opino que es necesario examinar las fuerzas ideológicas y materiales que han contribuido a lo que podríamos llamar la proletarización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas. En segundo lugar, está la necesidad de defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos. En lo que resta del ensayo trataré de desarrollar estos puntos, examinando finalmente sus implicaciones para ofrecer una visión alternativa del trabajo de los profesores.

Devaluación y deshabilitación del trabajo de profesor

Una de las amenazas más importantes a que tienen que hacer frente los futuros y los actuales profesores de la escuela pública es el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula. El actual énfasis en los factores instrumentales y pragmáticos de la vida escolar se basa esencialmente en una serie de importantes postulados pedagógicos. Entre ellos hay que incluir: la llamada a separar la concepción de la ejecución; la estandarización del conocimiento escolar con vistas a una mejor gestión y control del mismo; y la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes en razón de la primacía de las consideraciones prácticas.²

Este tipo de racionalidad instrumental encuentra una de sus expresiones más poderosas en la formación de los futuros profesores. Está documentado a la perfección el hecho de que los programas para la formación de profesores en los Estados Unidos han estado dominados desde hace tiempo por una orientación conductista y por el énfasis en el dominio de áreas de asignaturas y de métodos de enseñanza.³ Las implicaciones de este enfoque, tal como las señala acertadamente Zeichner, son:

Bajo esta orientación de la formación de los profesores se esconde una metáfora de «producción», una visión de la enseñanza como una «ciencia aplicada»

y una visión del profesor como, ante todo, un «ejecutor» de las leyes y principios del aprendizaje efectivo. Los futuros profesores tal vez avancen a través del currículum a su propio ritmo y tal vez tomen parte en actividades de aprendizaje variadas o estandarizadas, pero, en todo caso, lo que tienen que dominar es de un alcance limitado (por ejemplo, un cuerpo de conocimientos de contenido profesional y las habilidades de enseñanza) y está plenamente determinado de antemano por otros, a menudo basándose en la investigación sobre la efectividad de los enseñantes. El futuro profesor es contemplado ante todo como un receptor pasivo de este conocimiento profesional y apenas interviene en la determinación de la sustancia y orientación de su programa de preparación.⁴

Los problemas derivados de este enfoque aparecen claramente enunciados en la afirmación de John Dewey acerca de que los programas de adiestramiento de los profesores que sólo acentúan la habilidad resultan de hecho contraproducentes tanto para la naturaleza de la enseñanza como para los estudiantes.⁵ En lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico. Lo decisivo aquí es el hecho de que los programas de educación del profesorado a menudo pierden de vista la necesidad de educar a los estudiantes para que examinen la naturaleza subyacente de los problemas escolares. Es más, estos programas necesitan sustituir el lenguaje de la gestión y la eficacia por un análisis crítico de las condiciones menos obvias que estructuran las prácticas ideológicas y materiales de la instrucción escolar.

En lugar de aprender a plantear cuestiones acerca de los principios subyacentes a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las teorías educativas, los estudiantes se entretienen a menudo en el aprendizaje del «cómo enseñar», con «qué libros» hacerlo, o en el dominio de la mejor manera de transmitir un cuerpo dado de conocimientos. Por ejemplo, los seminarios obligatorios de prácticas de campo a menudo se reducen a que algunos estudiantes compartan entre sí las técnicas utilizadas para manipular y controlar la disciplina del aula, para organizar las actividades de una jornada, y para aprender a trabajar dentro de una distribución específica del tiempo. Al examinar uno de esos programas, Jesse Goodman plantea algunas cuestiones importantes acerca de los descalificadores silencios que presenta. Escribe el autor citado:

No se cuestionaban en modo alguno sentimientos, postulados o definiciones en este debate. Por ejemplo,



la <necesidad> de las recompensas y los castigos externos para <conseguir que los chicos aprendiesen> era algo que se daba por sentado; las implicaciones educativas y éticas ni siquiera se mencionaban. Tampoco se mostraba preocupación por estimular o acrecentar el deseo intrínseco del niño de aprender. Definiciones de *chicos buenos* como «chicos tranquilos», de *trabajo en el cuaderno escolar* como «lectura», de *tiempo dedicado a los deberes* como «aprendizaje», y de *conseguir llegar al final de la materia cumpliendo el horario* como «la meta de la enseñanza», todas ellas pasaron sin discusión alguna. Tampoco se investigaron los sentimientos de urgencia y de posible culpabilidad por no atenerse a los horarios señalados. La auténtica preocupación en este debate era que todos «participasen». ⁶

Así pues, las racionalidades tecnocrática e instrumental actúan dentro del campo mismo de la enseñanza y desempeñan un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y planificación de los currículos y en el enjuiciamiento y aplicación de la instrucción escolar. Esto se pone en evidencia sobre todo en la proliferación de lo que se ha dado en llamar materiales curriculares «a prueba del profesor». ⁷ La base racional subyacente en muchos de esos materiales reserva a los profesores el papel de simples ejecutores de procedimientos de contenido predeterminado e instruccionales. El método y el objetivo de estos materiales es legitimar lo que yo suelo llamar pedagogías basadas en la gestión. Es decir, el conocimiento se fracciona en partes discontinuas, se estandariza para facilitar su gestión y consumo, y se mide a través de formas predefinidas de evaluación. Los enfoques curriculares de este tipo constituyen pedagogías de gestión porque las cuestiones centrales referentes al aprendizaje se reducen a un problema de gestión, que podríamos enunciar así: «¿Cómo asignar los recursos (profesores, estudiantes y materiales) para conseguir que se gradúe el mayor número posible de estudiantes dentro de un espacio de tiempo determinado?». ⁸ El postulado teórico subyacente que guía este tipo de pedagogía es que la conducta de los profesores necesita ser controlada y convertida en algo coherente y predecible a través de diferentes escuelas y poblaciones estudiantiles.

Lo que es evidente en este enfoque es que organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación, a los cuales se asigna de hecho la tarea de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos. El efecto es que no sólo se descalifica a los profesores y se les aparta de los procesos de deliberación y reflexión, sino que, además, la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía del aula se convierten en procesos rutinarios. No será necesario decir que los principios subyacentes a las pedagogías gestonarias están en desa-

cuerdo con la premisa de que los profesores deberían participar activamente en la puesta a punto de los materiales curriculares adecuados para los contextos culturales y sociales en los que enseñan. Más concretamente, la reducción de las opciones curriculares a un formato inspirado en la «vuelta a lo básico» y la introducción de pedagogías basadas en obstáculos y deberes actúan a partir del postulado teórico erróneo de que todos los estudiantes pueden aprender utilizando los mismos materiales, las mismas técnicas de impartir instrucción en el aula y las mismas modalidades de evaluación. La idea de que los estudiantes presentan diferentes historias y encarnan diferentes experiencias, prácticas lingüísticas, culturas y talentos no alcanza ninguna importancia estratégica dentro de la lógica y del alcance explicativo de la teoría pedagógica gestonaria.

Los profesores como intelectuales transformativos

A continuación trataré de defender la idea de que una manera de repensar y reestructurar la naturaleza del trabajo docente es la de contemplar a los profesores como intelectuales transformativos. La categoría de intelectual resulta útil desde diversos puntos de vista. En primer lugar, ofrece una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos. En segundo lugar, aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. En tercer lugar, contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan.

Al contemplar a los profesores como intelectuales, podemos aclarar la importante idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. Ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida. Este es un problema crucial, porque, al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza. Dentro de este discurso, puede verse a los profesores como algo más que «ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas que se les señale. Más bien [deberían] contemplarse como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes». ⁵



La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución. Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar. Semejante tarea resulta imposible dentro de una división del trabajo en la que los profesores tienen escasa influencia sobre las condiciones ideológicas y económicas de su trabajo. Este punto tiene una dimensión normativa y política que parece especialmente relevante para los profesores. Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democráticas.

Personalmente he sostenido que el hecho de ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos. Creo que es importante no sólo ver a los profesores como intelectuales, sino también contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan los docentes. De esta manera, podemos ser más específicos acerca de las diferentes relaciones que entablan los profesores tanto con su trabajo como con la sociedad dominante.

Un punto de partida para plantear la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control. Esto quiere decir que las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas *particulares* de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lu-

cha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes. Esta lucha es del todo evidente, por ejemplo, en las exigencias de los grupos religiosos de derechas, que tratan de imponer la oración en la escuela, de retirar determinados libros de las bibliotecas escolares y de incluir algunas enseñanzas religiosas en los currículos científicos. Naturalmente, también presentan sus propias demandas las feministas, los ecologistas, las minorías y otros grupos de interés que creen que las escuelas deberían enseñar estudios femeninos, cursos sobre el entorno o historia de los negros. En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral.

En el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza. Con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos.

Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder. Dentro de esta perspectiva, la reflexión y la acción críticas se convierten en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha. En este sentido, el conocimiento y el poder están inextricablemente ligados a la presuposición de que escoger la vida, reconocer la necesidad de mejorar su carácter democrático y cualitativo para todas las personas, equivale a comprender las condiciones previas necesarias para luchar por ello.

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. En parte, esto sugiere que los intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje.



Ello implica, además, que hay que desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, particularmente en la medida en que están relacionados con las experiencias conectadas con la práctica del aula. Como tal, el punto de partida pedagógico para este tipo de intelectuales no es el estudiante aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales, juntamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños.

Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algu-

nos cambios. En este sentido, los intelectuales en cuestión tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Paralelamente, han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico. Por difícil que pueda parecer esta tarea a los educadores sociales, es una lucha en la que merece la pena comprometerse. Comportarse de otro modo equivaldría a negar a los educadores sociales la oportunidad de asumir el papel de intelectuales transformativos".



LECTURA:
**PROPUESTA DE FORMACIÓN DEL EJE
 METODOLÓGICO DE LA LICENCIATURA
 EN EDUCACIÓN***

El propósito de incluir como tema de estudio, la propuesta de formación del Eje Metodológico, es clarificar lo mejor posible la forma en que se trabajará a lo largo de la Licenciatura en esta parte del plan de estudios, ya que a este Eje se le han confiado dos funciones importantes:

- Integrar los contenidos de las asignaturas que conforman el plan de estudios.
- Proporcionar los elementos metodológicos necesarios para la innovación.

En congruencia con esta tarea, en el presente documento se explican algunos aspectos; a través de su análisis, ustedes podrán apropiarse del sentido con que fueron diseñados.

Los puntos aquí tratados son:

- I. Propósitos del Eje Metodológico
- II. Articulación de contenidos
- III. Progresión y secuencia de contenidos
- IV. El Eje Metodológico y la titulación
- V. La formación del profesor innovador
- VI. Concepción amplia de práctica docente
- VII. Opción teórico-metodológica

Hay quien concibe a los profesores como técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, a los que nos corresponde reproducir la cultura de la racionalidad tecnológica dominante, en una administración escolar donde los profesores no tenemos autonomía académica y las interrelaciones histórico contextuales nos reducen a ser transmisores de un saber ajeno a las condiciones de vida en que viven nuestros alumnos; así como inhiben nuestro pensamiento crítico y restringen nuestras capacidades y desarrollo profesional.

Nosotros consideramos que debemos superar la concepción del profesor especializado en la transmisión de conocimientos y lo concebimos como profesional de la educación que reflexiona en y sobre su práctica docente, ubicado en su contexto histórico social, con elementos teóricos, metodológicos e instrumentales, que le permiten comprender e innovar su enseñanza, ensanchar el horizonte de sus alumnos y desarrollar su pensamiento crítico.

* Arias Ochoa Marcos Daniel, Gutiérrez Bravo Leticia y Rodríguez Guzmán José de Jesús. "Propuesta de formación del Eje Metodológico de la Licenciatura en Educación". Mecanograma. México, UPN 1994.

I PROPÓSITOS DEL EJE METODOLÓGICO

La Propuesta de formación del Eje Metodológico, pretende contribuir a favorecer el desarrollo de un profesional de la educación responsable, crítico y propositivo, por lo que trata de alcanzar cuatro propósitos:

- Favorecer la articulación horizontal y vertical de los contenidos del plan de estudios.
- Ofrecer los contenidos teóricos, metodológicos e instrumentales que permitan a los profesores alumnos comprender e innovar su práctica docente.
- Proporcionar elementos formativos para que los profesores alumnos desarrollen la opción de titulación que les parezca más adecuada de entre las que se les ofrecen.
- Contribuir a la formación de un profesor innovador.

II ARTICULACIÓN DE CONTENIDOS

El primero consiste en ofrecer espacios y actividades para facilitar la articulación de los contenidos de la Licenciatura de manera horizontal y vertical, alrededor de problemáticas generadoras y significativas de los profesores alumnos en cada uno de los cursos. No pretendemos integrar de manera horizontal todos los contenidos teóricos y prácticos del nivel o semestre, al curso del Eje Metodológico correspondiente, porque eso no es posible; consideramos que alrededor de las problemáticas que se desarrollen conforme se avanza en el plan de estudios, se articularán los contenidos que se correspondan y no necesariamente todos en el mismo nivel o semestre, sino conforme los profesores estudiantes avancen en su proceso de comprensión e innovación de su quehacer cotidiano, en los diferentes niveles del plan de estudios, articularán los contenidos que necesiten de cursos que están estudiando de manera horizontal o de los que ya cursaron con anterioridad.

La articulación se hará con contenidos de los diferentes cursos hacia el Eje Metodológico y del Eje Metodológico hacia los diferentes cursos del plan de estudios, conforme las necesidades de la formación. La articulación la hacen los estudiantes; los cursos del Eje Metodológico y de todo el plan de estudios favorecen el proceso.

Articular no es integrar armónicamente todos los contenidos del plan de estudios en un sistema preestablecido; articular más bien es, relacionar, vincular, buscar implicaciones, enlazar procesos, juntar juicios, concertar argumentos y buscar congruencias de contenidos de diferente índole y nivel hacia situaciones educativas de la docencia en estudio; por lo que, la articulación es posible y deseable que sea diferente, conforme los profesores alumnos avancen en sus procesos de construcción e innovación de sus problemáticas en estudio.



III PROGRESIÓN Y SECUENCIA DE CONTENIDOS

El segundo propósito pretende que el conjunto de cursos del Eje Metodológico del plan de estudios, ofrezca a los profesores alumnos los elementos teóricos, metodológicos e instrumentales necesarios; que favorezcan la comprensión de las problemáticas significativas de la práctica docente en sus diferentes dimensiones y niveles, con la finalidad de que cuenten con elementos suficientes para una vez comprendida la problemática en estudio, procedan a diseñar, desarrollar y concluir proyectos innovadores, que los lleven a contar con mejores condiciones para desarrollar los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento en el aula y la escuela.

La prioridad de los cursos del Eje Metodológico, es ofrecer elementos para facilitar a los profesores alumnos la reflexión en y sobre las problemáticas significativas de la docencia; de ahí que los contenidos que ofrecerán estos cursos, son de tres niveles:

-Elementos teóricos de los enfoques de investigación que permitan a los profesores alumnos, apropiarse de contenidos sobre la producción de conocimientos, en y sobre la docencia, enfoques donde se considere que los profesores están involucrados en el proceso mismo y que el objeto de estudio que en nuestro caso es la práctica docente, se caracteriza por ser compleja, dinámica, singular, contradictoria y se está dando en el aula y la escuela, no está estática.

Los elementos teóricos que ofrecerán los cursos del Eje Metodológico, pretenden proporcionar fundamentos a los profesores alumnos, que les permitan contar con una concepción teórica apropiada, para que desarrollen los procesos de comprensión e innovación sobre las problemáticas de las situaciones educativas, estas nociones teóricas se explicitarán más adelante, cuando se desarrolle la opción teórico metodológico adoptada.

-Elementos metodológicos congruentes con la opción teórico metodológica adoptada, de tal forma que aquí se ofrecerán los métodos, técnicas e instrumentos necesarios sobre investigación en la escuela, que les sean necesarios a los profesores—alumnos para desarrollar sus trabajos de innovación.

-Elementos instrumentales, principalmente de redacción e investigación documental, que favorezcan la elaboración de productos académicos que respondan aun mínimo de criterios: claridad, coherencia, etc.

Estos diversos tipos de contenidos, no se ofrecerán para aprenderlos en sí mismos, como parte de un ejercicio intelectual; más bien, se sustentan en la estructura y estrategia metodológico didáctica, que consiste en utilizarlos en el proceso de comprensión e innovación de la docencia; es decir, al ir construyendo el problema y su innovación, se tendrán que emplear los elementos teóricos, metodológicos e instrumentales sobre el proceso de

producción de conocimientos, y al valerse de ellos en todo el recorrido de los cursos del Eje Metodológico, los estudiantes los harán suyos y lo que es más importante, habrán desarrollado un proceso de innovación en su práctica concreta.

En el Eje Metodológico, se prioriza el proceso de construcción e innovación de una problemática significativa del quehacer educativo, mediante la reflexión en y sobre la acción de la práctica docente propia, con elementos teóricos, metodológicos e instrumentales, más no interesa tanto, el aprendizaje teórico o memorístico de enfoques, principios, métodos y técnicas, sino su realización adecuada en el proceso de comprensión e innovación.

En estos términos, los cursos del Eje Metodológico se presentan en el cuadro número 1, pretenden contribuir a innovar el ejercicio profesional de los profesores, correspondiéndole a los cuatro primeros cursos conocer y comprender una problemática significativa de la práctica docente propia, lo que dará elementos para después intentar innovarla. La secuencia de cursos es la siguiente:

Primer curso: El maestro y su práctica docente.

Pretende reconocer, cuestionar, rescatar y revalorar la sabiduría docente, desde la perspectiva de los profesores; con el apoyo de técnicas de registro de información y elementos de comunicación y redacción documental; con la perspectiva de introducirse en el fascinante mundo de la innovación.

Segundo curso: Análisis de la práctica docente propia.

Pretende conocer la realidad docente del salón de clases y la escuela, donde se identificarán y evaluarán las dificultades escolares significativas. Se trata de partir de las dificultades vagas e imprecisas de las situaciones docentes complejas y dinámicas de los profesores y profundizar en ellas para conocer lo que pasa en el salón de clases, para en otros cursos, mediante aproximaciones sucesivas, clarificar la dificultad.

Tercer curso: Investigación de la práctica docente propia.

Se identificará una problemática docente a la que se articularán los conocimientos proporcionados por los otros cursos de la Licenciatura hasta este nivel, para fundamentar teóricamente la problemática seleccionada. Se trata de acercar los conocimientos derivados de los diferentes cursos y de la investigación educativa, como una herramienta que sirva para contrastar, reflexionar y enriquecer la problemática con los elementos teóricos apropiados a ella.

Cuarto curso: Contexto y valoración de la práctica docente.

Trata de reconocer las interrelaciones del contexto social y la escuela, que determinan la problemática en estudio, para pasar después a realizar un diagnóstico, doc-



de se analice la problemática en el contexto en que se encuentra, con fundamentos teóricos y la evaluación de la situación en la realidad docente (escuela y salón de clases).

Quinto curso: Hacia la innovación.

A partir del diagnóstico sobre la problemática docente, se planteará, delimitará y conceptualizará el problema docente objeto de innovación, que se aclarará aún más al articular nuevamente elementos teóricos de los demás cursos de la Licenciatura ya acreditados, para buscar posibles respuestas innovadoras.

Sexto curso: El proyecto innovador.

En este curso el profesor-alumno culminará la elaboración de su proyecto de innovación, el cual podrá en práctica en su grupo o escuela en el siguiente curso. Para elaborar su proyecto elegirá entre una de las tres opciones que se ofrecerán en este curso y que le facilitarán la elaboración de su documento recepcional.

Séptimo curso: Aplicación y evaluación del proyecto.

Ofrecerá elementos para que los profesores alumnos desarrollen su proyecto de innovación, realicen su seguimiento y evaluación, así como para recoger la información y sistematizarla; con lo que se verificará la medida en que la innovación resultó apropiada a la situación concreta, o requiere modificarse y corregirse.

Octavo y Noveno cursos: La innovación.
Seminario de formalización de la innovación.

Pretenden estos dos cursos, sistematizar los resultados de la aplicación del proyecto, interpretar la información y llegar a las conclusiones sobre su innovación y con el seguimiento de todo el proceso desarrollado desde el primer curso, se elaborará el documento que formaliza la experiencia de la innovación. Una vez que el profesor-alumno haya culminado el plan de estudios, este documento puede serle útil para su recepción, siempre que se ajuste a la normatividad para la titulación.

En estos términos, la progresión de contenidos parte del reconocimiento y rescate de la sabiduría docente de los profesores alumnos, mismos que empiezan a identificar dificultades vagas e imprecisas en su docencia, pasan después a seleccionar una problemática que evaluarán en diferentes dimensiones y niveles, para comprenderla con amplitud y contar con los elementos necesarios que les permitan plantear con seguridad un problema significativo de su práctica docente.

Una vez comprendido y planteado el problema, los profesores alumnos se internarán en el diseño y aplicación de un proyecto de innovación, que de mejores respuestas al problema planteado y que supere el aprendi-

zaje y las condiciones previamente diagnosticadas; por lo que, el proyecto de innovación se diseñará, aplicará, evaluará y llegará a las conclusiones que ajusten la innovación, que de alguna manera, modificará las rutinas, cambiará las prácticas y poco a poco, nuestras escuelas se revitalizarán y renovarán con profesionales de la docencia dispuestos al cambio.

IV EL EJE METODOLÓGICO Y LA TITULACIÓN

El tercer propósito del Eje Metodológico, pretende proporcionar a los profesores alumnos los fundamentos, las nociones y los conocimientos necesarios que les permitan la estructuración y redacción del documento recepcional, de tal forma que si el estudiante así lo desea, el documento que concluirá en el octavo semestre, le podrá servir para obtener su título profesional, una vez concluido el plan de estudios.

En síntesis el Eje Metodológico ofrecerá elementos formativos para la construcción, desarrollo y elaboración de documentos reccionales, aportando los elementos necesarios para desarrollar fundamentalmente los siguientes tipos de trabajo recepcional:

- Proyecto pedagógico de acción docente.
- Proyecto educativo.
- Propuesta pedagógica.

Esto no elimina la posibilidad de que si el egresado desea titularse, por alguna opción diferente a las anteriores, que esté contemplada en el reglamento de titulación correspondiente, lo pueda hacer así.

V LA FORMACIÓN DEL PROFESOR INNOVADOR

El cuarto propósito de la Licenciatura donde el Eje Metodológico pone énfasis, es el de contribuir a la formación de un profesional de la educación innovador.

Se trata de ofrecer elementos a los profesores alumnos para ayudarlos a fomentar las acciones docentes propositivas e innovadoras que superen a las prácticas y hábitos obsoletos.

En nuestro país, generalmente las innovaciones se piensan y se hacen para los profesores, muchas veces incluso fuera del país, en muy pocas ocasiones se hacen con ellos y casi nunca desde ellos y en la práctica docente misma; esto ocasiona que al profesor que intenta desarrollar una innovación en su ejercicio profesional, frecuentemente se le vea con malos ojos, se le obstruya su esfuerzo e incluso se le llegue a reprimir de diferentes formas.

En la propuesta de formación del Eje Metodológico, se considera que mientras la innovación no sea fruto del trabajo de los profesores, el cambio en el aula y en la



CUADRO NUMERO 1
EJE METODOLOGICO DEL AREA COMÚN

| Eje metodológico | Línea psicopedagógica | Línea ámbitos de la práctica docente | Línea socio educativa |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------|
| El maestro y su práctica docente | | | |
| Análisis de la práctica docente propia | | | |
| Investigación de la práctica docente propia | | | |
| Contexto y valoración de la práctica docente | | | |
| Hacia la innovación | | | |
| Proyectos de innovación | | | |
| Aplicación y evaluación del proyecto | | | |
| La innovación | Seminario de formalización de la innovación | | |

escuela no se dará, de ahí la importancia de los cursos de este Eje, que es donde se articularán los elementos académicos para que los profesores desarrollen su pensamiento innovador en la acción concreta de su quehacer docente. Corresponderá a otros programas educativos y sociales, crear condiciones materiales, administrativas y contextuales, que permitan el desarrollo de innovaciones docentes sin contratiempos.

En estos términos, consideramos que la innovación es el proceso que se construye a partir de las iniciativas y sabiduría docente de los profesores en su misma docencia, con la finalidad de lograr condiciones de estudio más favorables para los involucrados y aprendizajes mejores y más significativos a los previamente diagnosticados; con lo que llegará a realizar nuevas prácticas en la escuela, creaciones docentes novedosas y en general se revitalizará la actividad escolar.

Algunas de las características del profesor innovador a las que pretende contribuir el Eje Metodológico son, que:

-Que someta a examen crítico las dificultades de su práctica docente.

-Intente como profesional de la docencia comprender su práctica docente en sus diferentes dimensiones, niveles y aspectos.

-Posea la formación teórica, metodológica e instrumental que le permita construir en su ejercicio profesional innovaciones que superen lo que hace cotidianamente.

-Tenga conciencia de la serie de interrelaciones y determinantes existentes entre la estructura social y la escuela, que limitan o favorecen la amplitud y nivel de la innovación donde los profesores pueden intervenir.

-Tome en cuenta la sabiduría docente de los profesores, misma que pretende rescatar, revalorar e incrementar en su innovación.

-Sea capaz de trabajar de manera individual y colectiva, con una actitud problematizadora, propositiva y responsable.

-Tenga confianza en sí mismo, está dispuesto a desarrollar su talento docente y su creatividad; favorece con su actitud inquisitiva el cambio y la innovación escolar y social.

-Fomente su desarrollo profesional y desarrolle su pensamiento crítico y propositivo.



VI CONCEPCIÓN AMPLIA DE PRÁCTICA DOCENTE

Las funciones del educador profesional han sufrido las lógicas transformaciones que reclama un mundo en permanente y acelerado desarrollo. La docencia se limitaba a conducir el proceso enseñanza aprendizaje en forma directa con los alumnos en un salón de clases, cara a cara y en un tiempo finito.

Ahora la docencia se puede compartir en espacios abiertos y tiempos amplios. Esta docencia incluye la investigación y diagnóstico de los programas, la planificación, el diseño de materiales de estudio y de apoyo, las funciones de dirección y administración escolar, la sistematización de la experiencia y la producción de nuevos saberes que innoven el campo de la educación; concebida así la docencia, ésta requiere de la constitución de grupos colegiados, y/o de referencia *en las escuelas de preescolar y primaria, así como la organización de círculos de estudio en la Licenciatura, a fin de favorecer la formación para la participación comprometida y responsable. En estos términos, la organización y la docencia de las escuelas de educación básica se podrá concebir como un trabajo colectivo, integrado e innovador cuyo campo de acción no sólo abarca el trabajo frente a grupo, sino incluye otro tipo de funciones como la de directivos, de apoyo y otros más cuya acción tiene que ver con todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y gestión escolar, por lo que no se puede restringir al aula.

VII OPCIÓN TEÓRICO METODOLÓGICA

Con anterioridad ya se dijo que el Eje Metodológico intenta contribuir a la formación de profesores innovadores de sus prácticas escolares, con la finalidad de mejorarlas; ahora podemos afirmar que no se trata de formar investigadores profesionales que se dediquen a producir conocimientos y dejen de realizar su labor docente; se trata más bien, de ofrecerles a los profesores alumnos elementos de investigación que les permitan proceder a desarrollar sus innovaciones con orden, consistencia, método y perspectiva.

El problema está en encontrar el o los paradigmas pertinentes para apoyar a los profesores en sus trabajos de innovación y aquí aparece la polémica entre si existe un solo método universal para investigar todas las cosas, fenómenos y hechos; o si, de acuerdo con el objeto de estudio y la relación sujeto-objeto, será la metodología a

(*) Estamos nombrando grupo de referencia a un colectivo integrado por el profesor con sus compañeros profesores, personas de la comunidad, amigos, etc. que estén dispuestos a intercambiar puntos de vista acerca de la acción realizada por el propio profesor, fuera de las normas institucionales.

utilizar. Los autores del presente documento consideramos que más bien es esto último, y que por lo tanto, no existe un método universal para investigar todas las cosas, sino hay que buscar el apropiado para nuestro objeto y la relación que mantenemos con él.

Dado su diferente objeto de estudio, el paradigma pertinente para producir conocimientos en Ciencias Naturales, es diferente al de las Ciencias Sociales, si nos ubicamos en estas últimas, se considera también que es diferente la metodología a utilizar en esas diferentes disciplinas, ya sea la psicología, la sociología, la historia, el derecho, la política o la pedagogía; e incluso, si nos ubicamos sólo en la educación, también ahí se pueden construir diferentes objetos de estudio, uno de los cuáles es el de la práctica docente, para el que se requiere una metodología apropiada.

Ahora nos preguntamos ¿qué hace a la práctica docente ser diferente y singular como para que pueda constituirse en un objeto de estudio?, brevemente, se pueden anotar algunas de las características sobre la manera en que se concibe en el Eje Metodológico:

-Es el eje central de la Licenciatura, su objeto de reflexión, análisis, conocimiento y comprensión y se considera que está en transformación.

-Incluye la interacción entre el alumno, los contenidos escolares, el profesor y el entorno en que se encuentran. Con la tendencia que se fomentará en el Eje Metodológico, de superar el trabajo individual del profesor, para favorecer el trabajo colegiado, mediante los consejos escolares y los proyectos educativos del centro escolar.

-La práctica docente está condicionada histórica y socialmente y como objeto de estudio se puede analizar en las interrelaciones de sus diferentes dimensiones, niveles, elementos y aspectos.

-Se vincula con la investigación en y para la docencia, como elemento fundamental de transformación.

-Es un objeto complejo y dinámico, que se está dando en la incertidumbre, la singularidad y el conflicto.

- Complejo, porque se compone de múltiples características en interacción, donde intervienen sus dimensiones, niveles, factores y elementos; en estos últimos sobresale el factor humano de profesores y alumnos.
- Dinámico, porque está en permanente cambio, modificación y actividad, ya que éstas son características propias de la actividad escolar, que asume diversas formas y tiene diferentes repercusiones.
- Está en la incertidumbre, porque a pesar de que el profesor puede hacer conjeturas sobre su desarrollo futuro, esto no es posible con certeza y exactitud; la serie de elementos sobre todo humanos que entran en juego, no permiten predecirla y más bien hay imprecisiones e indecisiones en las conjeturas que podamos hacer sobre ella; es un tanto impredecible.



- Es singular, porque la práctica docente de una escuela no es igual a la de otra cercana y menos a la de otra región o país, es un proceso más original y particular, que necesita abordarse mediante estrategias diversas como el estudio de casos.
- Es conflictiva porque dentro de ella se da el choque de intereses personales, escolares, sociales e institucionales; en ella se negocia y hay una lucha constante entre los diferentes intereses encontrados.
- Se está dando, porque está en un proceso permanente de cambio, no se encuentra estática, está en movimiento continuo, el proceso de apropiación del conocimiento no se puede detener, más bien se encuentra en constante desarrollo.

-La relación existente entre los actores participantes (profesores y alumnos) y la práctica docente es de involucramiento; es decir, los actores están implicados en el proceso, forman parte de él y desde ahí conciben la innovación, porque no pueden salirse de las situaciones educativas, sólo guardar cierta distancia cuando se reflexiona sobre la acción desarrollada en la práctica docente.

Dadas las características del objeto de estudio y la relación de los actores implicados en el proceso, se considera que el paradigma más apropiado para apoyar a los profesores en su innovación, es un paradigma predominantemente cualitativo y dentro de él, los enfoques más pertinentes son los de la investigación acción participativa, la etnografía crítica, la redacción e investigación documental.

Consideramos por las características de la práctica docente enunciadas y la relación que los involucrados tienen con ella, que la opción teórico metodológica adoptada es la más apropiada y la interpretación sobre la relación entre la investigación acción participativa, la etnografía crítica, la redacción e investigación documental y algunas otras estrategias que es posible adoptar, se pueden tomar como metodología de investigación, en un sentido de complementariedad.

Se considera que se pueden complementar este paradigma, enfoques, métodos y técnicas; al aportar sus elementos para el análisis e innovación de la práctica docente, en este proceso pueden ofrecer sus principios, fundamentos, criterios y métodos, se trata de buscar su

congruencia, pertinencia y afinidad con el objeto de estudio; sin tratar de complementar elementos incompatibles entre sí, cuando esto se pueda dar; la convergencia principalmente se manifiesta en la perspectiva crítica, a la que estos enfoques de investigación han llegado, donde proponen la reflexión y la reconstrucción social para la comprensión.

Algunos otros fundamentos que se pueden argumentar para avalar la opción teórico metodológica adoptada son:

-Traspasa los límites del conocer únicamente los problemas docentes y apunta hacia la transformación e innovación; pues ¿de qué le serviría al maestro comprender que tiene un problema en su práctica docente, si no puede proponer innovación y cambios que lo superen?.

-Tiende a superar y complementar entre los enfoques, algunas de las concepciones que en la actualidad ya se reconceptualizan para vencer las dicotomías que se dan en las relaciones: sujeto/objeto, teoría/práctica, saber científico/saber docente, reflexión/acción, compartimentación/totalidad, educador/educando así como los conceptos de objetividad, validez, generalización y otros más.

-Es más humana en su concepción y aplicación, porque considera a los participantes como sujetos sociales epistémicos y psicológicos que forman parte de un colectivo donde la comunicación, el diálogo, el respeto a la naturaleza, la defensa de la vida y los valores humanos le son consustanciales.

-Y en fin, revalora a los principales actores del proceso y a su quehacer, porque desde esta opción se reconoce que el docente tiene la capacidad de innovar y proponer modificaciones para transformar su práctica docente, de ahí el interés de reconocer, rescatar e incrementar el saber docente de los profesores.

Como ya se dijo con anterioridad, los cursos del Eje Metodológico priorizan el proceso de comprensión e innovación de la práctica docente de los profesores alumnos; para lo cual, le son necesarios los elementos de metodología de la investigación que les servirán como herramienta fundamental para desarrollar esos procesos con mayor consistencia. No se trata de conocer los enfoques, métodos y técnicas en sí mismos, ni de hacer reflexiones teóricas y epistemológicas fuera del quehacer docente, sino de hacerlos en todo caso al desarrollar los procesos de innovación.



Notas de lectura de PAULO FREIRE:

¹ Este ensayo apareció en la *Harvard Educational Review*, vol. 40, n. 3, agosto de 1970: 452-477. Las dos primeras partes de este artículo también aparecieron en el ejemplar de mayo del HER.

² La concienciación se refiere al proceso mediante el cual los hombres, no como receptores, sino como sujetos de conocimiento, alcanzan una conciencia creciente tanto de la realidad sociocultural que da forma a sus vidas, como de su capacidad para transformar dicha realidad. Véase el capítulo 6. (Nota del editor americano).

³ Respecto a la distinción entre las relaciones de los hombres entre sí, y los contactos entre animales, véase Paulo Freire, *Educación como práctica de libertad*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1967 (trad. cast.: *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI, 1986).

⁴ Trascendencia, en este contexto, significa la capacidad de la conciencia del ser humano para ir más allá de los límites de la configuración objetiva. Sin esta «intencionalidad trascendental», sería imposible tener conciencia de lo que existe más allá de los límites. Por ejemplo, puedo darme cuenta de la forma en que me limita la mesa en la que escribo sólo porque soy capaz de trascender dichos límites y centrar mi atención en ellos.

⁵ «Aristóteles dijo: "El hombre es un animal racional". Hoy en día diríamos con mayor exactitud "El hombre es un animal reflexivo", poniendo el acento en las características evolutivas de una cualidad que implica el paso de una conciencia aún difusa a otra lo suficientemente bien centrada como para ser capaz de coincidir consigo misma. El hombre no sólo es "un ser que sabe" sino "un ser que sabe que sabe". Al poseer una conciencia elevada al cuadrado... ¿podemos comprender realmente la naturaleza radical de la diferencia?» Pierre Teilhard de Chardin, *The Appearance of Man*, trad. por J.M. Cohen, Nueva York, Harper y Row, 1965, pág. 224 (trad. cast.: *La aparición del hombre*, Madrid, Taurus, 1967).

⁶ En su tercera tesis sobre Feuerbach, Marx rechaza la transformación de la realidad por sí misma: Karl Marx: *Selected Writings in Sociology and Social Philosophy*, trad. por T.B. Bottomore, Nueva York, McGraw Hill, 1964, págs. 67-68.

⁷ En una discusión llevada a cabo en un círculo de cultura acerca de las relaciones entre los hombres y el mundo, un campesino afirmó: «Puedo ver ahora que no existe mundo sin hombres». Cuando el educador preguntó: «Suponiendo que hubiesen muerto todos los seres humanos, pero aún existiesen árboles, pájaros, animales, ríos, el mar y las montañas, ¿sería esto un mundo?».

⁸ Nos referimos al conductismo tal como lo estudia John Beloff en *The Existence of Mind*, Nueva York, Citadel Press, 1964.

⁹ Karl Marx, *Capital*, edición de Frederick Engels, trad. por Samuel Moore y Edward Aveling, Chicago, Charles H. Kerr, 1932, pág. 198 (trad. cast.: *El capital*, Madrid, Siglo XXI, 1975).

¹⁰ En uno de sus trabajos, Ortega y Gasset dijo: «El tigre no se "desatigra"».

¹¹ Véase Teilhard de Chardin, *La aparición del hombre*.

¹² Karl Marx, *El capital*.

¹³ Esto es propio de las relaciones sociales de los hombres, que incluyen su relación con el mundo. Por eso la tradicional dicotomía aristocrática entre trabajo manual y trabajo intelectual no es más que un mito. Todo trabajo implica a la totalidad del hombre como una unidad indivisible. El trabajo que se ejecuta en una fábrica no puede dividirse según las categorías de manual o intelectual, como tampoco puede serlo nuestro trabajo al escribir un ensayo. La única distinción posible entre estas formas de trabajo es el predominio del tipo de esfuerzo exigido por el trabajo: esfuerzo muscular-nervioso o esfuerzo intelectual. Al respecto, véase Antonio Gramsci, *Cultura y literatura*, Madrid, Península, 1967, pág. 31.

¹⁴ Véase Louis Althusser, *Pour Marx*, Paris Librairie François Maspero, 1965.

¹⁵ José Luis Fiori, en una carta al autor. José Luis Fiori fue asistente del autor en un equipo chileno del ICIRA, una de las mejores instituciones en su género en el tercer mundo.

¹⁶ Es interesante advertir cómo se produce esto en las iglesias. El concepto de las misiones se origina en las metrópolis. Para que exista una misión debe haber quien la defina como tal. Existe una coincidencia significativa entre las naciones que envían misiones y las metrópolis, tal como la hay entre las misiones en sí y el tercer mundo. Nos parece que, por el contrario, desde la perspectiva cristiana, todos los sitios son posible territorio de misiones.

¹⁷ Acerca de las «sociedades cerradas», véase Henri Bergson, *The Two Sources of Morality and Religion*, trad. por R.A. Audra y C. Brereton, Garden City, Nueva York, Doubleday, Anchor Books, 1954; y Karl Popper, *The Open Society and Its Enemies* (Nueva York, Harper y Row).

¹⁸ Este modo de conciencia aún resulta predominante en las zonas rurales de América Latina donde la norma son los grandes latifundios. Las zonas rurales constituyen «sociedades cerradas» que mantienen intacta la cultura del silencio.

¹⁹ Véase Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York, Seabury Press, 1970 (trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1987).

²⁰ Véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*.

²¹ Es esencial que la modernización de estructuras atrasadas implique la eliminación de los ritos mágicos que son parte integral de las estructuras. Si no es así,



aunque es posible que se eliminen los ritos mágicos en sí mismos en tanto fenómenos, la modernización pasará a mistificar la tecnología. El mito de la tecnología reemplazará las entidades mágicas que antes explicaban las situaciones problemáticas. Es más, el mito de la tecnología puede contemplarse, no como sustituto de las viejas fuerzas que en este caso continúan existiendo, sino como algo incluso superior a aquéllas. De esta forma, la tecnología se proyectaría como todopoderosa, más allá de todas las estructuras, accesible sólo a unos pocos hombres privilegiados.

²² La abolición de la esclavitud en Brasil provocó la inversión de capital en industrias incipientes, y estimuló las primeras olas de inmigración alemana, italiana y japonesa a los estados del sur y del centro sur.

²³ Si bien no hemos realizado un estudio preciso de la aparición de la conciencia de los negros en los Estados Unidos, sentimos la tentación de decir que, especialmente en las zonas del sur, existen divergencias entre las generaciones más jóvenes y las más viejas, que no pueden explicarse según criterios psicológicos, sino más bien mediante una comprensión dialéctica del proceso de aparición de la conciencia. La generación más joven, menos influida por el fatalismo que la más vieja, lógicamente asume posturas cualitativamente diferentes, no sólo en cuanto al silencio pasivo, sino también respecto de los métodos utilizados por sus movimientos de protesta.

²⁴ Véase el excelente estudio «The Role of Poetry in the Mozambican Revolution», *Africa Today*, vol. 16, n. 2, abril-mayo de 1969.

²⁵ En América Latina, las revoluciones mejicana, boliviana y cubana quebraron las estructuras cerradas de las áreas rurales. Sin embargo, sólo Cuba logró que el cambio fuese permanente. Méjico frustró su revolución, y el movimiento revolucionario boliviano fue derrotado. Sin embargo, la presencia de los campesinos en la vida social tanto de Méjico como de Bolivia es, como consecuencia de aquella apertura inicial, un hecho indiscutible.

²⁶ Francisco Weffort, en su introducción a la *Educación como práctica da liberdade* de Paulo Freire, señala que la ambigüedad es la característica principal del populismo. El Sr. Weffort, profesor de sociología, es uno de los mejores analistas del populismo. El Centro de Estudio del Desarrollo y el Cambio Social, de Cambridge, Massachusetts, ha publicado recientemente una traducción de esta introducción de Loretta Slover, de circulación limitada.

²⁷ Althusser explica, a través del mismo fenómeno de la vuelta del pueblo al silencio, el hecho de que el pueblo ruso haya soportado los crímenes de la represión estalinista.

²⁸ Fernando Henrique Cardoso, «Hegemonía burguesa e independencia económica; raíces estructurais da cri-

se política brasileira», *Revista Civilização Brasileira*, n. 17, enero de 1968.

²⁹ Respecto de la rerradicalización y su opuesto, el sectarismo, véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*.

³⁰ Acerca de la biofilia y la necrofilia, véase Erich Fromm, *The Heart of Man*, Nueva York, Harper y Row (trad. cast.: *El corazón del hombre*, Madrid, FCE, 1980).

³¹ Lucien Goldman, *The Human Science and Philosophy*, Londres, Jonathan Cape, 1969.

³² Paulo Freire, en *Pedagogía del oprimido*, discute ambas formas de acción cultural.

³³ Louis Althusser y Etienne Balibar, *Para leer El capital*, Méjico, Siglo XXI, 1969 (trad. cast. también en: Barcelona, Planeta-Agostini, 1985).

³⁴ Se debe rechazar el mito según el cual toda crítica de las burocracias necrofilicas que absorban las proclamas revolucionarias fortalecen a la derecha. Lo contrario es cierto. Es el silencio, y no la crítica, lo que en este caso implicaría renunciar a la proclama y capitular frente a la derecha.

³⁵ Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*.

³⁶ Véase Gabriel Marcel, *Man Against mass Society*, trad. por G.S. Fraser, Chicago, Ediciones Gateway, 1962.

³⁷ En una conversación reciente con el autor, el psicoanalista Michael Maccoby, asistente del doctor Fromm, declaró que su investigación sugiere una relación entre la mitologización de la tecnología y las actitudes necrofilicas.

³⁸ «Los profesionales que buscan la autorrealización a través de un comportamiento creativo y autónomo, independientemente de las metas, necesidades y caminos definidos por sus respectivos departamentos, no poseen más espacio en una gran corporación o agencia gubernamental que el que tendrían en el ejército soldados de comportamiento inquieto... La organización social de la nueva tecnología; al negar sistemáticamente a la población en general experiencias que son análogas a aquellas de su nivel ejecutivo más alto, contribuye enormemente al crecimiento de la irracionalidad social de nuestra sociedad» John Mac Demotti «Technology: The Oprata of Intellectuals» the New York Review of Books, No 2, XIII, 31 de julio de 1969

Notas de Wrtght Mills

¹ Cf. Mannheim: *Libertad y planificación social*, Fondo de Cultura Económica, México, 1946, p. 59.

Notas de Henry A. Giroux

¹ Para una crítica más detallada de las reformas, véase Aronowitz y Giroux, *Education Under Siege*; véanse también los incisivos comentarios sobre la naturaleza impositiva de los diversos informes en Charles A. Tesconi, Jr., «Additive Reforms and the Retreat from Purpose», *Educational Studies* 15, (primavera de 1984), 1-11; Terence E. Deal, «Searching for the Wizard: The Quest for Excellen-



ce in Education», *Issues in Education* 2 (verano de 1984), 56-57; Svi Shapiro, «Choosing Our Educational Legacy: Disempowerment or Emancipation?», *Issues in Education* 2 (verano de 1984), 11-22.

² Un comentario excepcional sobre la necesidad de educar a los profesores para ser intelectuales es el de John Dewey, «The Relations of Theory and Practice», en John Dewey, *The Middle Works, 1899-1924*, comp. por JoAnn Boydston, Carbondale, Ill., Southern Illinois University Press, 1977 (publicado por primera vez en 1904). Véase también Israel Scheffler, «University Scholarship, and the Education of Teachers», *Teachers College Record* 70 (1968), 1-12; Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*.

³ Véase, por ejemplo, Herbert Kliebard, «The Question of Teacher Education», en D. McCarty, comp., *New*

Perspectives on Teacher Education, San Francisco, Jossey-Bass, 1973.

⁴ Kenneth M. Zeichner, «Alternative Paradigms on Teacher Education», *Journal of Teacher Education* 34 (mayo-junio de 1983), 4.

⁵ Dewey, «Relation of Theory to Practice».

⁶ Jesse Goodman, «Reflection on Teacher Education: A case Study and Theoretical Analysis», *Interchange* 15 (1985), 15.

⁷ Apple, *Education And Power* (trad. cast.: *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987).

⁸ Patrick Shanon, «Mastery Learning in Reading and the Control of Teachers», *Language Arts* 61 (septiembre de 1984), 488.

⁹ Scheffler, «University Scholarship», pág. 11.



**ALGUNAS TÉCNICAS PARA REGISTRAR
LA INFORMACIÓN SOBRE LA REALIDAD DOCENTE**
.....



PRESENTACIÓN DE LA SEGUNDA UNIDAD

La segunda unidad del curso: El maestro y su práctica docente, tiene como finalidad que el profesor estudiante desarrolle técnicas etnográficas de investigación que le permitan identificar, aclarar y cuestionar en su práctica, sus saberes docentes.

Para lograr este propósito se ha seleccionado la lectura "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente" de Boris Gerson, quien maneja tres axiomas para guiar el trabajo de la observación participante en las variadas dimensiones de la docencia.

Se incluye también el artículo de Cecilia Fierro "Una invitación a reflexionar sobre nuestra práctica docente y su entorno", en donde la autora enfatiza sobre la utilización del Diario de Campo como el instrumento primordial para registrar los hechos y reflexiones del acontecer educativo y que a su vez este medio permite aportar una visión de conjunto de la labor docente, apoyar el análisis del quehacer pedagógico, registrar la trayectoria docente y dar un seguimiento al propio proceso de aprendizaje de la investigación del profesor-alumno.

En la lectura "Un recurso para cambiar la práctica: el diario del profesor" de José Martín Toscano, se considera que "la investigación escolar es un proceso continuo que favorece la reflexión en la práctica y sobre la práctica"; considera tres ideas fundamentales para elaborar el planteamiento de investigación escolar y sugiere una guía para describir y analizar la información que de ella se recabe.

Finalmente Gary L. Anderson en su texto "La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas" expone las tendencias teórico-metodológicas de este enfoque de investigación: conservadora, radical-idealista, radical-crítico y participativa.

Considera a la investigación etnográfica como un enfoque metodológico caracterizado por la observación participante y que esta se lleva a cabo a partir de una descripción profunda y detallada de los actos cotidianos que conforman el hecho educativo en los niveles micro y macroetnográficos.

Con estos contenidos no se pretende que el profesor estudiante profundice entre teoría y práctica, pero sí se requiere que se apropie de los antecedentes básicos para que construya y aplique las técnicas e instrumentos que le permitirán recopilar los datos sobre los saberes docentes y las interacciones que se dan al interior del grupo escolar.

TEMA: La observación participante

LECTURA:

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Y DIARIO DE CAMPO EN EL TRABAJO DOCENTE*

En esta lectura se consigna que tanto la técnica de la observación participante como el instrumento diario de campo, han sido empleados con bastante éxito en la investigación educativa porque permite conocer directamente la realidad de manera minuciosa, además de que el profesor requiere de poco tiempo para elaborarlas. "El diario de campo es un primer paso para la recopilación de los datos observados en la misma realidad o los escuchados a los informantes, que después se

* Boris Gerson. "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente" Perfiles educativos. México, UNAM/CISE, No. 5, Julio-septiembre, 1979, pp. 3-22

clasifican de acuerdo con las nomenclaturas culturales". Así pues, el profesor en forma dinámica interactúa en distintas situaciones en el contexto que se implican en su investigación, observa y registra todas las acciones que se presentan.

En el texto también se describen los tres tipos ideales o conceptos límites con los cuales se compara el vínculo maestro-grupo, a partir de su experiencia, los cuales son: vínculo de dirección, el vínculo analítico y el vínculo de dependencia, con lo cual el profesor como observador participante describe y reflexiona acerca del proceso social de su comunidad.

Con la observación participante se pretende indagar acciones de la realidad, desde la práctica docente para que después se concreten y elaboren conceptos. Entre algunos planteamientos que se hacen en esta lectura para darles respuesta previa reflexión, serían: ¿cómo sistematizar una guía de observación participante?, ¿cómo elaborar una ficha de campo?, ¿cómo clasificar los datos registrados en el diario de campo? La elaboración de estas herramientas serán derivadas de esta lectura.

UNO

Se ha dicho con bastante frecuencia que la escuela reproduce las diferencias sociales; una y otra vez se ha puesto de relieve que el sistema escolar contribuye a la buena marcha de la maquinaria de la desigualdad, no por azar, sino a título institucional. De esto se ha hablado mucho.

Dudas, posiciones enfrentadas, proyectos trunco sobre el significado y el destino de las escuelas son, al parecer, males menores que se remedian con el incremento de la matrícula.

Como institución escolar, la educación ha dado origen a uno de los reproches más directos que se le hacen a la democracia mexicana, y sigue siendo, hoy todavía, una de sus más caras promesas. También se le hacen otros: que se une "a la avanzada del colonialismo interno", a la dependencia cultural y a la desinformación, repitiendo de esa manera los esquemas de la sociedad tradicional, organizada para el beneficio de las metrópolis.

La revaloración vital del trabajo, la realización efectiva del desarrollo interno, la evolución necesaria que permita el crecimiento económico, la recuperación de la dignidad que las instituciones restan a los hombres de nuestro tiempo, son tareas que comprometen a la educación con el hombre.

Al tiempo que se discute la posibilidad de alguna alternativa, el polvo va acumulándose en esa zona de extrañación entre la escuela y la vida, separadas como por un montículo de arena, que, en el mejor de los casos, sólo permite que la libertad vuele en el interior de una jaula, o que el silencio haga acto de presencia cuando a alguien se le pregunta: "¿Qué es lo que aprendiste en la escuela?"

Los hombres realizan sus actividades en zonas muy especiales de la cultura y la búsqueda de regularidades se centra en la diferenciación de los grupos resultantes de la especialización local, así como en su relación con los sistemas de producción y de control social. La enseñanza entraña esta misma diversidad y, sin embargo, poco sabemos sobre la misma.

Trasladar la práctica educativa cotidiana al terreno del análisis y la discusión, observar los principios informativos, reguladores y valorativos que transmite la práctica educativa, así como su vinculación con el mundo circundante, son tareas perentorias que deben cumplirse debido a la necesidad existente de obtener avances significativos en el dominio de la creatividad y en la apertura de las instituciones educativas, si es verdad que se desea cabalmente el desarrollo del país. Si el propósito es realmente rescatar la educación, llamándola a realizar tareas nacionales, tareas democráticas; si se aspira a restablecer la unidad nacional, dando fin así al silencio que nos mantiene en las tinieblas hasta en tanto no haga su aparición la Historia y, con ella, la historia de cada quien;

si se desea esto, pues, es menester llegar a una comprensión de la educación. Es preciso descubrir los motivos y las fuerzas que no aparecen explícitamente en los términos de las interpretaciones oficiales de la realidad educativa. Es necesario examinar lo que está detrás, asomarse tras los bastidores a fin de descubrir las verdades silenciadas de la práctica educativa. El fracaso de las escuelas, que no han logrado convertirse, según quería Félix Martínez Bonati, en "la conciencia de la sociedad", es un hecho que merece analizarse con detenimiento. Es de vital importancia para nosotros saber por qué sucede esto, puesto que la educación, al suscitar expectativas como la anteriormente mencionada, no puede sustraerse a la responsabilidad consecuente: de no proponerse una meta semejante, la escuela no tendría más objetivo que trabajar con vistas a su destrucción.

Ciertamente, llegar a ser la conciencia de la sociedad no es un fin práctico, sino un proceso que comporta ciertas condiciones de sustentación. Dado que la conciencia de la sociedad encarna en individuos que ejecutan papeles requeridos en gran medida por las instituciones sociales, su consecución no es algo que se obtenga de una vez por todas. El hombre posee ilimitadas posibilidades de creación, por ello no pretendemos aquí encerrar en una cuadrícula aquello que constituiría la conciencia de la sociedad, a no ser dentro de la idea bastante general de búsqueda.

El maestro mismo entrará en embrollos ante una fraseología del género "la conciencia de la sociedad", si antes no reflexiona sobre la forma en que él contribuye a establecer los vínculos que enlazan al educando con el medio social en general una vez que sale de la escuela, y sobre el establecimiento de los principios de una intervención educativa que posibilite el desarrollo armónico del ser integral del hombre en sus diversos campos: ambiental, corporal, psicológico y consciente. "... Los alumnos -escribe Lombardo Radice- deben ser considerados en sus respectivas vidas, por todas sus manifestaciones. Tienen una cultura multiforme que se encuadra dentro del saber escolar, hecha de hábitos domésticos, de usos, de tradiciones populares, de verdad y de prejuicios de la ciencia popular, de discursos oídos a la gente que los circunda y de espectáculos vistos con ojos atentos y ávidos de experiencias suyas y de otros".¹

Por tal razón parece necesario procurarse los medios que permitan generar soluciones a tales fenómenos, los cuales muestran su repercusión en las áreas de reprobación y silencio. Comprender los elementos que componen el proceso de estas fugaces intervenciones educativas realizadas en las aulas, aquello que representan y transmiten, es un vía posible que permite avanzar hacia la solución de los problemas educativos.

En este sentido, además de la relación del trabajo docente con el estudio y la formación costantes, así como



con todas aquellas habilidades referidas al manejo eficiente de recursos, se sugiere aquí vincular estrechamente el trabajo de investigación con la práctica educativa.

Subestimar las actividades de investigación en el trabajo docente equivale a ignorar los obstáculos y las barreras que intervienen en el desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos.

La investigación de la práctica educativa, por parte del propio docente, es un proceso encaminado a la descripción, explicación y valoración de aquello que sucede en el aula.

En el informe preparado por investigadores del Centro Internacional para la Educación y el Desarrollo, sobre el estado actual de la investigación educativa, se menciona que muy pocos trabajos se centran en el aula, en tanto predominan los trabajos que analizan los productos de la educación en el sistema social. Útiles como pueden ser estas investigaciones, como barómetro del sentido que va cobrando la educación en un sistema social, para la solución de los problemas educativos, los investigadores concluyen en la necesidad de alejarse del tipo de investigación macrosocial "que trata con variables que realizan cortes transversales sobre relaciones nacionales, pero que frecuentemente fracasan en reflejar el efecto de establecimientos particulares... Este desplazamiento debe dirigirse hacia estudios que se centran sobre las situaciones de enseñanza y sus productos, intentando identificar las variables que están produciendo esto o cuyo efecto se reconoce en diferentes condiciones. Estos deberían ser desarrollados a nivel del aula o de la comunidad, utilizando una metodología del tipo clásico de investigación: Experimentos, estudios de caso, observaciones y técnicas etnometodológicas podrán llevar a resultados más provechosos".²

El investigador puede conjugar estos dos intereses. Puede dedicarse a identificar las simetrías entre distribuciones de ingreso y distribuciones de oportunidades educativas, distribuciones de origen y teleológicas, etc., o puede penetrar en esa red fenomenológica revisando el origen de la participación de la escuela en estas distribuciones.

El profesor-investigador posee una condición de privilegio para representarse la práctica educativa y es el mejor crítico interno del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que el objeto de su estudio es su propia profesión.

Las siguientes líneas tienen la intención de señalar al profesor su capacidad para investigar desde un punto de vista social los procesos de enseñanza-aprendizaje. Poniendo a un lado la pretensión de agotar las formas en que la metodología de la investigación social puede contribuir a la comprensión de los procesos que se desarrollan en el aula, se propone aquí la utilización de una técnica y un instrumento de registro clásicos de la etnología: la

observación participante y el diario de campo; éstos han sido utilizados con éxito para un conocimiento directo de la realidad profunda y son accesibles al maestro debido a la economía de su utilización, y al poco tiempo que requieren.

En la siguiente sección, recorriendo el camino del etnólogo, vamos a definir el diario de campo y la observación participante. Al final de ella examinaremos la relación entre observación participante y trabajo docente. En la última sección, definiremos cómo se utiliza el diario de campo y con qué apoyos cuenta la observación participante con vistas a su instrumentación en el aula.

Antes de entrar en materia, será útil recordar con Lévi-Strauss que "la sociología formal no se detiene a las puertas de lo novelesco. Lo atraviesa sin temor a perderse en el dédalo de los sentimientos y las conductas".³

DOS

El diario de campo es un instrumento de recopilación de datos, con cierto sentido íntimo recuperado por la misma palabra diario, que implica la descripción detallada de acontecimientos y se basa en la observación directa de la realidad, por eso se denomina "de campo". Su surgimiento se dio en el laboratorio del etnólogo, en el estudio de grupos asiáticos, africanos y americanos que algunos autores han dado en llamar "sociedades arcaicas", y se desarrolló juntamente con otros instrumentos utilizados por los etnólogos para la recopilación de datos, como el levantamiento de planos ecológicos, la construcción de genealogías para examinar los modelos de las relaciones de parentesco y las guías de clasificación de datos culturales que constituyen nomenclaturas de los fenómenos sociales. Estos instrumentos apenas fueron sistematizados en las postrimerías del siglo XIX, cuando la etnología pudo establecerse como ciencia; sin embargo, se encuentran implícitos en su desarrollo histórico, que se origina en las situaciones de contacto entre culturas distintas, decayendo en los periodos de aislamiento y floreciendo según se da la renovación de los contactos: Sus momentos más fructíferos coinciden principalmente con las etapas de la expansión occidental: así, por ejemplo, con la civilización clásica greco-romana; con los descubrimientos geográficos de los pueblos ibéricos; con la formación de los grandes imperios coloniales.⁴

El diario de campo es un primer paso para la recopilación de los datos observados en la misma realidad o los escuchados a los informantes, que después se clasifican de acuerdo con las nomenclaturas culturales.

En el cuaderno se encuentran esquemas que permiten reconstruir en cuadros más formales los sistemas de parentesco; los pequeños planos anotados aquí y allá dan cuenta de la distribución de tierras de cultivo y de los



barrios locales, etc. En el diario de campo se anota todo lo que sucede a lo largo de la rutina del trabajo de investigación, que es, a su vez, la rutina cotidiana de lo investigado. De este modo el diario de campo es asimismo una fuente de extracción de datos, los cuales pueden clasificarse después, iluminando las provincias de la cultura al suministrar un relato de las experiencias personales en torno al trabajo de investigación, que hace posible considerar al investigador en los problemas planteados por sus propias concepciones del mundo y de la vida ante el conocimiento de una nueva realidad.⁵

La recopilación directa de datos se atiene a dos fuentes básicas: la observación directa y el uso de informantes. Para la etnología, el uso de informantes es complementario de la observación directa: tiene que ser así para un campo muy amplio de la conducta social. La ejecución de tareas productivas o de procesos tecnológicos, la conducta recíproca de los individuos en el grupo familiar, el comportamiento de los educandos en el aula, el equipo material de los poblados y las ceremonias, ejemplifican casos en los que la observación directa no puede ser reemplazada. En todas las ocasiones, sin embargo, alguna forma de información verbal está obligada a observar la conducta social. La recopilación de datos, a partir de la información verbal, debe buscarse con toda oportunidad a fin de obtener información acerca de circunstancias específicas. Los informantes son personas seleccionadas para obtener información de acontecimientos que no son fácilmente accesibles a la observación.

El informante, al explicar este o aquel otro rasgo cultural, ofrecerá una explicación que expresa las nociones de su ámbito social y de su persona.

La penetración científica es penetración en un orden de cosas. Sociedad y cultura aparecen fragmentadas para el "hombre actuante" ubicado en un plano dual de interacción social en el que se perciben dos aspectos u órdenes de cosas sociales: uno descansa en el contenido del fin o carácter intencional de los tipos de acción; otro, en el criterio de relaciones entre individuos y de su posición ante los demás o en relación con ellos.⁶

El hombre que actúa en un plano ético y valorativo donde se piensa en contenidos de acción, ubica la intencionalidad y la instrumentalidad de su práctica cotidiana en el plano de las relaciones sociales, donde está su circunstancia así como una red determinada de interacción, un corte grupal que va tendiendo puentes y urdiendo redes de determinadas características socioculturales donde los individuos reproducen formas de vinculación específica con las diversas instancias del mundo circundante.

La observación tiene que dirigirse a separar el *continguum* de datos en unidades que puedan ser manipuladas y ordenadas de una manera más sistemática que la ordenación ambigua y fortuita inherente a la observación

ingenua. En el momento de la observación, el investigador registra palabras o claves para recordar lo que sucede, que son desarrolladas después con calma en el diario de campo. El diario permite observar en perspectiva la vida de la comunidad, las manifestaciones concretas del proceso enseñanza-aprendizaje y las situaciones en que se ve involucrado, los acontecimientos extraordinarios, las fluctuaciones en la comida, etc. Permite, además, advertir las lagunas que han quedado en la información. A partir de los registros aquí realizados, es posible clasificar los datos culturales, generales como, por ejemplo, en la guía de Murdock,⁷ o específicamente sobre los distintos campos de interés social, como, por ejemplo, en la nomenclatura de Jules Henry⁸ sobre educación.

En el caso del trabajo docente, el diario de campo es un instrumento de reflexión y análisis del trabajo en el aula, y por esto mismo un trabajo de descripción, valoración y explicación de los niveles de significación de la práctica educativa. Sin embargo, sería ingenuo suponer que el investigador carece de alguna orientación teórica, que es capaz de absorber información sin vulnerarla y que sobre sus conclusiones y el objeto de estudio no influyen suposiciones previas, a menudo escondidas. Esto nos lleva a la explicitación del papel activo del investigador, como sujeto cognoscente de su inserción en la práctica social:

Como lo señala H.M. Lynd: "La precisión que buscamos sólo es accesible a condición de tomar conciencia del papel del observador entendido como elemento del proceso de observación; no abstrayendo a este observador sino incluyéndolo en el cálculo".⁹ Ya que la subjetividad es inevitable, debe manifestarse abiertamente, es decir, debe ser claramente formulado el razonamiento subyacente a la observación, deben ser expuestas sus premisas explícitamente y sus operaciones deben revisarse paso a paso.

Por otra parte, los marcos teóricos en que se apoya el investigador tienen una importancia esencial en el trabajo de observación. Como lo señala José Bleger: "El observador tampoco es una función pasiva: Observar sin hipótesis es simplemente un mirar que rápidamente se convierte en estereotipia... pensar es el eje de la indagación científica y la base para observación. Este pensar no implica la construcción apresurada de sistemas especulativos y espectaculares, sino un mayor rigor en la observación según el pensar y un mayor rigor en el pensar según la observación".¹⁰ De acuerdo con esto, es muy importante destacar las nociones teóricas y enriquecerlas con la observación en un proceso alternativo y recíproco.

Los etnólogos interesados en conocer las sociedades arcaicas se han visto sorprendidos por las variadas formas de hospitalidad de sus diferentes culturas, y han desarrollado una metodología en torno a la "observación participante", que Malinowski define así: "de modo prin-



cipal... vivir... verdaderamente entre los nativos". En este caso, el investigador, con el objetivo-meta de la observación participante, procura moverse en el plano más cercano a la ecología o medio natural social, evitando interponer entre él y los datos instrumentos muy técnicos, susceptibles de una comparación aparentemente objetiva de datos, ya que considera que la relación más directa y profunda con la realidad social está constituida por la observación de las experiencias vividas por los informantes, así como por la palabra, recuperadora de los valores y categorías de una cultura.

Mientras Malinowski instituyó la participación intransigente del observador en la vida y pensamiento social, Marcel Mauss afirmaba que lo "esencial es el movimiento del todo, el aspecto viviente, el instante fugitivo en que los hombres al igual que la sociedad toman conciencia sentimental de ellos mismos y de su situación frente a los otros."¹¹

Bruyn sugiere tres axiomas para guiar el trabajo del observador participante:

"Axioma 1: el observador comparte las actividades y sentimientos de la gente mediante una relación franca."

"Axioma 2: el observador participante pasa a formar parte de la cultura y de la vida de la gente bajo observación."

"Axioma 3: el papel del observador participante refleja el proceso social de la vida en sociedad".¹²

De acuerdo con el primer axioma, el rol del investigador depende en gran medida de su sensibilidad ante las situaciones en que se ve inmerso y de la interacción que establece con el grupo. En este sentido, el investigador debe elaborar intelectual y afectivamente su presencia en la comunidad de estudio y estar dispuesto a flexibilizarse en términos de sus propios comportamientos. Así, la participación puede definirse en este caso: "observar lo más que pueda, participar en todo lo que se permita y arreglar las experiencias discutiéndolas formal e informalmente.

Este axioma reconoce que hay muchas situaciones posibles en el trabajo de campo, lo cierto es que no hay un método único..."¹³ Compartir una relación franca implica sortear ciertas barreras, hecho que permite dejarse influir por las relaciones sociales manifiestas y participar, guiando parte de la acción a partir de la atmósfera desarrollada por el grupo, en términos de la relación más conveniente sugerida por ellos mismos.

En el terreno de la docencia pensamos fácilmente en la participación; ésta es practicada por el maestro aunque es probable que no sea tomada en cuenta en el plano de la investigación. Este problema ha sido considerado por la teoría sociológica en términos de "la definición de la situación", o sea la definición del *status* y papel del individuo en un contexto particular, definida en el proceso de interacción social. La definición de la situación es iniciada por los padres, es continuada luego por la comu-

nidad y está representada por la escuela, el derecho y la iglesia. Pero al mismo tiempo, la definición de la situación, como punto de vista del actor, es descrita como el elemento de la definición de la situación total. Esta última contiene siempre factores subjetivos (actitudes) y aquí la definición de la situación se presenta tal como parece existir para la persona misma. Este factor subjetivo, no debe nunca ser desestimado en el análisis social, ya que, de acuerdo con el célebre teorema de W.I. Thomas: "Si los individuos definen una situación como real, ésta es real en sus consecuencias"¹⁴ En el aula, el maestro como encargado de definir situaciones tiene control sobre las definiciones que los otros aplican a la situación, de tal modo que las consecuencias de sus definiciones de la situación tienden a ser reales tanto para él como para los educandos. Como lo señala Pidgeon: "Todo maestro se ve confrontado muy a menudo por definiciones de la situación opuestas a la suya propia. El ejemplo pedagógico más frecuente se presenta cuando el maestro hace una pregunta que el alumno interpreta en otros términos; en este caso, el alumno da una respuesta que para él resulta perfectamente lógica y correcta, pero que carece de sentido para el maestro. Esta clase de problemas surge incluso en los exámenes escritos y en los tests de inteligencia para niños"¹⁵ De este modo, al docente se le plantea el problema de interiorizar las definiciones de la situación realizadas por el alumno y detectadas en su comportamiento; lo cierto es que la participación franca de maestros y alumnos en estos esclarecimientos permite enfrentar los grandes secretos del grupo así como las fantasías depositadas por los educandos en el maestro, además de todas aquellas a las que él se hace acreedor con la definición de su participación. La participación es un elemento indispensable en el trabajo docente; para accionar la observación a partir de ésta, es necesario introducirla en el cálculo.

El análisis por parte del maestro de la propia definición de la situación y de sus efectos, es uno de los muchos aspectos fascinantes en la investigación de la práctica educativa.

El segundo axioma presentado por Bruyn, introduce la noción de tarea en el trabajo de campo del etnólogo, ya que el hecho de pasar a formar parte de la cultura que se está observando, implica realizar sus actividades. La noción de tarea se une a la noción de participación, pues en el quehacer del investigador dentro de la comunidad están las posibilidades de información y comprensión de la realidad. En este género de observación, el investigador toma en algún nivel el papel de un miembro del grupo y participa activamente en sus funciones. El etnólogo encontró que acompañando a sus informantes en sus tareas y colaborando con ellos se hallaba muy próximo a tramas más vitales de la interacción social, a ciclos de la conducta social -por ejemplo, ayudar a sacar a un



buey del pozo-, que después le permitan comprender con más claridad ciclos menos cerrados de conducta -por ejemplo, una conversación en una esquina. En la medida en que los individuos estaban centrados en su tarea y no le daban información, específicamente a él, se mostraban directamente comprometidos en su realidad, lo que los hacía más transparentes y complejos. Es por esto, y no por un ideal romántico, que el etnólogo incorpora la noción de tarea al trabajo de observación. En este caso, como en el anterior, el maestro tiene ya una tarea y si está en el salón de clase es para realizarla. Su participación en la realización de la misma es mucho menos eventual que la participación del etnólogo en las tareas del grupo que observa. Es preciso que distinga entonces entre su tarea y la tarea del grupo, considerando en toda su riqueza los elementos componentes de la misma. Esto rompe, desde el punto de vista personal, con la idea muy difundida de que uno debe saberlo todo y, peor aún, si no lo sabe, aparentarlo; y favorece, en lo grupal, no a los "flojos", los "negados", los "rebeldes", sino a los actores de esa historia grupal, íntima y social. Esta historia no se conoce por sí sino a través de las formas que adquiere la realización de la tarea en el grupo, incorporando a ésta el elemento humano. En todo esto entra en juego el conocimiento de los múltiples aspectos de los procesos de relación grupal: estructura y sentido de la conducta, donde surge el sentido de su índole social y psicológica concerniente al "hombre-en-situación".

El tercer axioma refleja el concepto básico de la interacción simbólica que consiste en "tomar el papel del otro". Desde este punto de vista, la interacción entre el investigador y el grupo es una especie de juego de información en el que cada individuo trata de manejar sus impresiones. En este sentido, el observador participante comunica una visión de la sociedad e investiga sus efectos. Aquí se impone la comprensión del juego de experiencias, conocimientos y afectos con los que el grupo piensa y hace: se exige esta comprensión para la expresión grupal, ubicando a los actores en relación a los objetos a que se remiten, a las personas y acontecimientos ausentes que pesan sobre su comportamiento en el aula. Poner en juego la práctica educativa en su significación profunda es desentrañar las tramas ocultas de nuestra cotidiana "interacción simbólica",¹⁶ de acuerdo con la cual, en toda situación social hay una tendencia a comunicar una visión de las cosas que los otros encontrarán aceptable. Esto plantea en el terreno de la docencia el problema de la legitimación de la coordinación, en donde la posición de vigilancia estrecha del coordinador agrega y no resta condiciones para la expresión del burocrático ser del educando. Expresar a los educandos las condiciones que intervienen en el manejo de su supervivencia en la jungla escolar plantea de nuevo algunos problemas a la

coordinación, que tiene que accionar formas de control para equilibrar el ejercicio de la docencia. Hasta ahora no se ha dado suficiente importancia al rol del maestro desde la perspectiva del juego de la imagen, que el alumno ha internalizado de los distintos maestros anteriores y que, en el plano de la realidad, se traduce en un comportamiento que el maestro asume inconscientemente, para no desvirtuar esa imagen. El maestro es depositario de imágenes de autoridad, y no ese explorador curioso que es el etnólogo. Todo esto dificulta el empleo de la observación participante en el trabajo docente, y hace más interesante la instrumentación de esta técnica, pues no hay descubrimiento sin problemas.

TRES

Hasta ahora hemos pensado en la importancia de la observación como técnica de recopilación de datos, que no se reduce a fragmentos dispersos de la práctica social, sino a la aproximación de una totalidad vivida y manifiesta en el comportamiento como conciencia subjetiva, es decir, vivida por hombres y como conjuntos de caracteres objetivos, circunstanciada por hombres.

La investigación de la práctica educativa requiere del estudio teórico y práctico de los comportamientos sociales implicados en los procesos de enseñanza. La observación participante tiene como fin la descripción de los comportamientos *in situ*, que se desarrollan en el aula. Difiere de la observación ingenua que siempre se realiza en situaciones de enseñanza, tomando de cualquier punto del espacio y del tiempo grupales algunos fragmentos que pasan a formar parte de una memoria olvidada. La observación participante cuenta con un apoyo teórico en la problematización de las dimensiones del trabajo docente y en sus propios principios como observación participante. Problematizar, pues, supone plantearse interrogantes sobre el espacio y el tiempo en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. El momento de observación parece hacer concreción de este espacio y tiempo particulares que se me dan como observador, con aquellos espacios y tiempos que forman parte de la realidad presente e histórica del grupo, y que yo, en tanto que maestro, puedo percibir de algún modo coloreando su comportamiento. Pero esto no es un punto de partida, sino uno de llegada. Para comenzar, tengo necesidad de observar y de hacerme preguntas sobre aquello que sucede en el aula; hacerme preguntas, no quiere decir observar. Al observar no debo hacerme preguntas concretas porque debo observar; después de observar, debo analizar si la información que he obtenido responde a las preguntas que me he hecho o si responde a preguntas nuevas. Como observador resulta conveniente evocar a Mauss, para quien "Contra el teórico, el observador debe tener



la última palabra y contra el observador el indígena es lo que cuenta".¹⁷

Esto encierra, en esencia, el consejo que el etnólogo da al docente entregado a la tarea de observador. Las nociones de observación participante, a que se ha hecho referencia anteriormente, aconsejan observar desde el interior de los fenómenos mismos, entendiendo este interior como participación, como tarea y como representación social de la realidad. Fuera del ámbito de observación, mis preguntas se dirigen, en el terreno teórico, a la explicación de las dimensiones de mi trabajo como docente.

La idea de un modelo de docencia ha sido desarrollada por los investigadores del CISE, en un intento de construir conceptualmente un modelo teórico de la docencia, desde el punto de vista de las relaciones que constituyen esta actividad así como de las interrelaciones que la condicionan, en un enfoque global que integre las contribuciones de la psicología, de la sociología y de la tecnología a la comprensión y solución de los problemas educativos.

Las "Notas para un Modelo de Docencia" recogen parte de esta reflexión.

El modelo de docencia ha sido una preocupación teórica que yo mismo, en cuanto docente, puedo aprovechar. La taxomanía, revelada en un intento de sistematización de los factores implicados en la actividad docente, define cuatro dimensiones:¹⁸ La docencia como "actividad intencionada", la docencia "como proceso de interacción entre personas", la docencia "como proceso circunstanciado" y la docencia como "actividad de carácter instrumental".¹⁹

En la observación cotidiana estas dimensiones aparecen entrelazadas en secuencias de comportamiento, donde los planos se conjuntan para constituir así la experiencia de la práctica educativa. La intersección de planos se manifiesta en la observación participante, que no anda a la búsqueda de conceptos, sino de realidades que posteriormente se elaboran en conceptos, pero que al momento de manifestarse afrontan la integridad de su objeto. La intencionalidad, la interacción, la circunstancialidad y la instrumentalidad, coinciden espacial y temporalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo de relieve formas de pensamiento y de acción humanas que dan especificidad a la práctica educativa; al mismo tiempo, sientan las bases, a través de esta ubicación espacio-temporal, para la comparación y comprensión de los caracteres más generales de la práctica educativa en una sociedad. En este caso, como punto de partida, el docente comienza a preocuparse por tratar de ser un buen observador participante y por analizar las dimensiones implícitas en el trabajo docente.

En la dimensión de intencionalidad se ubican los objetivos de la práctica educativa, tal como ésta aparece en la orientación de la acción de los participantes. Lo inmediata-

mente visible a un observador en este ámbito son los profesores y estudiantes (sobre todo si se ubica en el espacio-tiempo del aula); sin embargo, la observación cotidiana sólo descubre eventualmente la intencionalidad de las propias instituciones educativas y de las diversas instancias de lo social, como aguas que erosionan el suelo de la práctica educativa que se desarrolla en el aula.

En cuanto al maestro, podemos señalar que su práctica se apoya en categorías, principios y conceptos básicos que implican a la docencia como sistema imaginario, representado por una serie de ideas sobre lo que es educación, didáctica y campo del conocimiento, y que se concretan en objetivos, propósitos o metas de la educación que el maestro explicita en el aula, verbalmente y en forma de comportamiento.

El alumno no deja de poner en juego la información previa recibida en todas partes, las nociones de bien y mal, de útil, de valioso, inculcadas por familiares y vecinos e inscritas en su biografía personal. En este nivel, el maestro observa las actitudes de los educandos respecto de los temas manejados en clase, observa y registra las ideas expresadas por los alumnos y analiza después los esquemas referenciales que han puesto de manifiesto. La dimensión de intencionalidad exige la recopilación de elementos diacríticos para definir quién es el alumno, cuáles son sus expectativas, cómo se comporta en el aula, qué relación guarda la materia con sus intereses, qué relación hay entre los intereses del alumno y los objetivos que el maestro persigue.

Los ámbitos de información sobre los distintos niveles de intencionalidad se descubren básicamente por el comportamiento de los estudiantes en el aula. La intencionalidad manifiesta en el comportamiento se concreta, dado que no coinciden fácilmente las intencionalidades de unos y otros, oscilando entre áreas de cooperación y áreas de conflicto. Cuando se muestra que la acción de A no está de acuerdo con las expectativas y deseos de B, los repertorios de intencionalidad de unos y otros actores en la situación educativa aparecen con nitidez. Así, por ejemplo, un maestro de la materia de clínica que se imparte en la carrera de medicina refiere: "En esta materia teníamos el objetivo de enseñar a los alumnos principios básicos de antropometría, signos vitales, primeros auxilios y entrevista médico-paciente, con el fin de habilitarlos para situaciones cotidianas de enfermedad o accidente en donde pudieran diagnosticar los niveles de gravedad del paciente y prodigar los primeros auxilios. Dentro de las prácticas instituidas para alcanzar estos objetivos los alumnos ensayaban unos con otros, vendándose, inyectándose, practicándose fisioterapia, etc. En esta clase teníamos que aprender las técnicas de respiración artificial; por más simple que parezca, la medicina recomienda en este campo la respiración de boca a boca, había pues que aprender a ponerla en práctica. Cuando propuse el uso



de la técnica, los alumnos se mostraron maravillados con la idea de practicarla con alguna alumna del salón. Las alumnas objetaron que la proporción no era pareja y que ellas de ningún modo tenían que practicarla más de una vez. Propuse entonces un sorteo, los alumnos a regañadientes aceptaron, pero cuando se presentó el momento, se resistieron definitivamente. No hubo fuerza humana capaz de convencerlos. Un año después, seguía yo con la idea de realizar una clase de respiración artificial. Una clase antes de proponérmelo, tuve una idea insólita y encargué a los alumnos que a la clase siguiente se dejaran llegar con las bolsas llenas de gasas (para ser usadas como tapabocas). En la siguiente clase hice una breve exposición teórica sobre la técnica de la respiración artificial y la justificación de la respiración boca a boca, expliqué el objetivo de la práctica y la necesidad de ensayar. Antes de que pudieran objetar les expliqué lo de las gasas y para mi satisfacción, no se presentó ningún problema.²⁰

En este caso se puede observar con claridad la falta de correspondencia entre una actitud valorativa del alumno respecto de ciertos comportamientos sociales y las tareas del proceso de enseñanza-aprendizaje, provocando problemas muy específicos al profesor, llevándolo así a reflexionar sobre la pedagogía, de su materia a partir de una información más amplia, que le permita predecir, en función de la opción pedagógica los resultados posibles. Es por esto que la dimensión de intencionalidad permite revisar los objetivos de la docencia, que implica por parte del profesor conocer el ámbito en el cual sus más caros anhelos son confrontados.

La dimensión de interacción nos pone en contacto directamente con la relación maestro-alumno. Aquí aparece el lenguaje con que se construye ésta como relación que expresa una totalidad de sentidos: pedagógico, humano y social. Desde el punto de vista de la problematización de la docencia, esto implica la socialización de la sociabilidad hacia una "pedagogía de la decisión". En la práctica, esta totalidad de sentidos se concreta en el vínculo que el maestro establece con el grupo, de acuerdo con la forma que adquiere la intervención educativa que se desarrolla en el aula.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es como un talón de espejos que refleja figuras planas, cónicas y erizadas. El maestro puede ser físico, biólogo, matemático, pero en todo caso su labor es pensar y actuar en un grupo de trabajo. Se encuentra vinculado al grupo tanto desde un punto de vista imaginario (lo que piensa implica su práctica), como desde un punto de vista real (las relaciones que establece dentro de ella). Además de esto, de acuerdo con su *rapport* institucional promueve la reflexión. Por formación (o por deformación) el maestro normalmente de la pauta para los roles de la relación, y de su "ir hacia" depende lo que ahí sucede. Su posición es privilegiada para representarse los sistemas instituciona-

les que inscriben planos en la práctica educativa, y para su interjuego con las disposiciones afectivas ("la cosa vivida"), con niveles de información y con posibilidades implícitas de transformación de la realidad práctica y social del grupo. Sin embargo, los sistemas de valores son variables en el espacio y en el tiempo.

En la sociedad moderna se acentúa la orientación de los individuos a distintas máximas de acción.²¹ Encuentro tres tipos ideales o conceptos límites con los que es posible comparar, desde el punto de vista de la experiencia de trabajo docente, el vínculo maestro-grupo. Estos tipos ideales, sin ser exhaustivos, implican distintas posibilidades de observar y recuperar información sobre la práctica educativa.

Un primer tipo ideal que se describe alude al vínculo de dirección. Por la naturaleza del tipo que se pretende reflejar conviene citar un caso de la historia de la educación, ya que el tiempo tiene la virtud de hacer sublime lo que todavía en vida aparece como pedestre. Para esbozar el vínculo de dirección citemos, pues, el célebre caso del profesor García Cantarines. Este hombre, alto dignatario de la Iglesia y profesor de Derecho Constitucional en el Instituto de Ciencias y Letras de Oaxaca, por el año de 1846 (once antes de la promulgación de las Leyes de Reforma) trató con sus alumnos el punto de las relaciones del Estado y la Iglesia, diciendo así: "Conforme a la marcha de los tiempos, y por lo que ha pasado en la República, es seguro que se decretará la separación del Estado respecto a la Iglesia; ténganlo ustedes presente". Los alumnos -según expresa el Lic. Brioso y Candiani- oyeron con asombro y estupefactos aquella declaración, y García Cantarines comprendió entonces la trascendencia del vaticinio, por lo que pidió a sus discípulos con mucha gravedad y con insistencia que lo que acababa de anunciar quedase ignorado por los extraños y que por ningún motivo lo propalaran. Los alumnos no lo obedecieron y en los estrados y en los corrillos comentaron el anuncio de la reforma, formulado por Cantarines. Una vez que éste se enteró de lo que hicieron sus discípulos, indignado declaró cerrada la cátedra, y llegó cuatro días después acompañado de un mozo portador de una canasta con racimos. "Jóvenes -les dijo- han hecho ustedes bien en propalar lo que les dije hace cuatro días; las ideas tienen fuerza expansiva y nadie debe creerse dueño exclusivo de ellas. Comprendo el error que cometí y la injusticia con que procedí, y en prueba de ello aquí tienen ustedes este obsequio".²² En este caso lleno de riqueza pedagógica se alcanza a discernir que la actividad de aprendizaje se centra totalmente en la figura del maestro. El mejor de los casos es el de García Cantarines, profeta del destino de la nación, que es capaz de predecir el futuro.

En todo caso, la relación maestro-alumno depende directamente de las iniciativas del maestro, quien asume



todo el liderazgo. En cuanto observador tiene más a la mano su propio proceso de ser, que el del grupo. No es posible despreciar el valor de la dirección en la empresa educativa. Es importante reflexionar acerca del García Cantarines que entraña todo maestro y observar desde su perspectiva cómo adquiere el alumno los conocimientos, los juicios de valor y las formas de relación social por él inspirados, así como la trascendencia de su propia dirección.

Un *segundo tipo ideal* lo constituye el *vínculo analítico*, donde el coordinador se centra entre el grupo y la tarea. Quizás el primer y más fundamental elemento del vínculo analítico sea la consideración del hombre en situación, por su enorme riqueza e importancia. En este caso existe la idea de una intervención educativa que liga el proceso de enseñanza con el proceso de aprendizaje. Hay una historia y hay actores de esa historia, hombres que no siempre se representan esa historia con una conciencia clara. El coordinador guía su intervención basándose en una condición y una opción fundamentales. "La condición consiste en basarse directamente en la estructura, los roles y las percepciones iniciales que de ellos tienen los miembros de la colectividad en cuestión. La opción consiste en hacer de la evolución espontánea de esas percepciones el resorte de un proyecto colectivo de reordenamiento orgánico".²³ De este modo la tarea, que es el aprendizaje grupal, comprende la finalidad como parte de su organización interna, y ésta constituye su contenido implícito, la calidad de la acción, pero hay también resistencias a la tarea en que el sujeto es transparente a "una burla de sí", "su negativo", sin "revelación de sí mismo", sin "denominación como hombre"; en los momentos en que rompe con la realidad, resuelve su anomia.

Cada grupo expresa una aventura, un proyecto, una empresa para (y entre) los actores. En este caso, la observación, así como la presentación de hipótesis a partir de conceptos y vivencias a fin de ilustrar el código en común de un grupo, son los problemas que el coordinador elige para controlar la relación entre grupo y tarea.

Aquí el coordinador deja de ser líder, y se ocupa de la funcionalidad de este rol en el grupo, que es donde se encuentran todas las personas capaces de organizar algo en torno a una tarea. En el interjuego de códigos hay un todo motivacional no confesado: el secreto grupal, ligado a biografías somatizadas por segmentos y sistemas socioculturales. El arte se encuentra en ilustrar el código en común del grupo, explicitando lo implícito: esquemas referenciales primarios, angustia, confusión, ruido, información previa, etc. Su función es siempre la tarea y los códigos que aparecen en su realización. Cada grupo tiene que llevar a cabo la tarea y *la tarea es el aprendizaje*. El coordinador no puede entrar en complicidad con el grupo, debe manejar la angustia intersubjetiva que requiere

explicar algo a través del diálogo. Al coordinador se le pide información, cierta representación de las normas institucionales, admite *motu proprio* [sic] un rol autoritario y debe devolver todos estos elementos al grupo para que los elabore. La riqueza de la práctica educativa reside en este caso en la riqueza interpretativa del vínculo y en el compromiso con su representación y cuestionamiento continuos a partir de una memoria registrada en el diario de campo.

Un *tercer tipo ideal* que se describe es el *vínculo de dependencia*. En este caso, el maestro, cuya actividad central es controlar, es visto como un pastor que toca la flauta con mayor o menor virtuosismo, desde un lugar privilegiado. Inflado por el sistema institucional, merced a un contrato social en el que se le señala como maestro, con un cierto interés por idealizarse, se representa en este caso como autor casi único de la práctica educativa. El, un representante de la fuente inagotable de sabiduría y abierto en toda su humildad espléndida a la instrumentalización educativa, capaz para siempre de obrar y juzgar con justeza, fomenta un vínculo asimétrico de cooperación en que la autoridad es derivada del rol, puesto que él asume el control, fomentando una cooperación estrecha entre el silencio y la limitada oportunidad de preguntar de los educandos, entre la palabra y el ruido implícito que produce la elaboración y el privilegio de juzgar del maestro; haciendo así una división clara entre el que formula las preguntas y quien se preocupa por las respuestas.

El maestro demuestra desde ya "las formas sutiles en que las normas sociales son internalizadas, estableciéndose 'en el interior del individuo', como una forma de control interno comparable a un ejército instalado en una ciudad conquistada. La agresión volcada hacia adentro, donde la coerción externa es reemplazada por la culpa o por la vergüenza de transgredir lo que se supone correcto, donde la agresión se vuelve intrapunitiva y donde asistimos consternados a formas más o menos larvadas de estupidización colectiva".²⁴

En tal situación, el diario de campo es impracticable debido a que la propia práctica educativa no está en juego. No hay más que un elaborador principal (el maestro) y elaboradores secundarios (los "buenos" alumnos), mientras el resto permanece desvinculado en el olvido. La relación por excelencia se establece entre un educador y una memoria, que registra y devuelve con una negación total del contexto.²⁵

Hemos visto bajo la dimensión de interacción un reducto que abre los horizontes de observación de la práctica educativa, o bien los cierra según la lente que se use. Ha sido imposible evitar un esbozo de las aperturas del ojo del observador según su ubicación en la práctica. En la vida cotidiana el maestro no puede ser encasillado dentro de uno u otro tipo ideal, lo más probable es que



tome elementos de uno y otro; aún así, al confrontar su conducta con el tipo ideal, aparecen reflejados rasgos más definitivos de alguno de ellos. Esta dimensión de la docencia puede observarse en la práctica cotidiana; para ello, el maestro debe reconocer este salón de espejos, esta trama donde él aparece como actor con un papel muy específico, en que quizá vaya a reconocer su historia oculta: Quién es él en el grupo, qué significa para los alumnos, qué clase de lenguaje de relaciones sociales construye con ellos. La respuesta a estas interrogantes constituye un inmejorable punto de partida para el observador participante.

En la dimensión de circunstancialidad observamos el aula situada y fechada por un sistema social, por un sistema educativo y por una institución concreta. La presencia del sistema social en el aula tiende a reconocerse tanto en los valores como en los productos de la práctica educativa y su vinculación con el sistema de que forma parte. Así, por ejemplo, en el capitalismo dependiente la escuela responde a las demandas objetivas de calificación, así como a las demandas objetivas de descalificación originadas pro el desarrollo del aparato productivo. Lograr la disminución del valor de la fuerza de trabajo es un problema esencial que enfrenta la expansión monopolista, ya que esto implica una valorización más alta del capital. Los límites para el desarrollo de factores ajenos al capital, digamos un gran número de hombres pobres, son determinados a nivel estructural y realizados en situaciones concretas: Los procesos de depredación de la riqueza e inteligencia humanas, se realizan en forma institucional dentro de las aulas, en lo que conocemos como experiencias de aprendizaje, donde el saber y la forma de adquirirlo muestran una vinculación concreta con la vida práctica, anticipando el quehacer del educando en el mundo social.²⁶

Para reconocer esta relación es posible hacerse, desde un punto de vista operativo, la pregunta: ¿En qué se concentra el proceso de educación?, con el fin de percibir que el proceso de enseñanza-aprendizaje se concentra en algunos aspectos del universo, lo que incluye el qué y cómo se expresa en los salones del medio ambiente natural, de la cibernética o de la historia, es decir, el manejo de la información en el aula y, por otra parte, la percepción de que el proceso de enseñanza-aprendizaje elabora valores que aparecen como ideas o sentimientos normativos en el aula.²⁷

La observación recaba esta información que da cuenta del género del universo con que se construye la práctica educativa y con estos elementos se pregunta sobre la naturaleza de la sociedad en que se sustenta esta práctica.

La noción de la circunstancialidad, en el plano de la influencia del sistema educativo en la vida del aula, considera que los sistemas educativos son instituciones que se modelan en la pugna de intereses de clases sociales.

La escuela no opera como una estructura unificada, sino diferenciada internamente, y con funciones también diferenciadas según las clases a las cuales se dirige y las que debe contribuir a reproducir.²⁸

Las escuelas que forman el sistema educativo en su conjunto nacen en tiempos distintos, por la acción de distintos grupos intituyentes [sic] y con la participación directa de distintos grupos sociales. De este modo, la situación en el aula forma parte de un encadenamiento colectivo cada vez más largo y complejo de situaciones de enseñanza-aprendizaje. Este encadenamiento va marcando la comparsa de diversos estilos pedagógicos, formas de información y de interacción en el aula y demandas que el profesor debe rescatar para orientar su práctica.²⁹

El profesor debe entonces observar, en el plano de la transversalidad, los principios normativos de la práctica educativa que se desarrollan en la escuela al mismo tiempo que su práctica y la forma en que los actuales niveles de información, los valores presentes en la práctica cotidiana, las formas de interacción social, las expectativas sobre la práctica, se articulan con lo preexistente, en el nivel de la historia educacional del educando y del grupo.

En el plano institucional de la dimensión de circunstancialidad, se especifica el sistema pedagógico de referencia, que consiste en la "mediación del saber instituido" en el aula. Para el proceso de enseñanza-aprendizaje hay dos niveles en el plano de la institución que es necesario considerar: Lo universal, es decir, el conjunto de reglas que determinan "qué se puede y qué no se puede hacer" en lugares y momentos determinados. Este momento se fundamenta en las ideas del derecho sobre las instituciones sociales, implicando lo que ya está instituido tanto para el maestro como para el alumno.³⁰ y que se reconocen en la ideología del grupo instituyente del aparato escolar. La visión manifiesta de las acciones del grupo instituyente se muestra en la cultura material del aula, y en los recursos con que se cuenta. Como lo han observado numerosos autores, las diferencias entre las escuelas comienzan por la cultura material, no solamente por el tipo y calidad de los recursos o el número de individuos asignados a ellos, sino por el uso social de estos recursos, controlado por las reglas del establecimiento, los estatutos y las normas jurídicas que afectan la vida cotidiana del plantel.

En el aula, lo instituyente pasa filtrado por una luz: la de lo instituido, que se hace presente en las discusiones que los alumnos tienen con los maestros sobre las disposiciones oficiales "que vienen desde arriba", en los calendarios escolares que establecen condiciones para el desarrollo de los planes de estudio, en los topes salariales y las consejas que los docentes desarrollan con los educandos, en los silencios en que los educandos se quejan de los precios de los exámenes extraordinarios, etc.



La voluntad del grupo instituyente se palpa en el modelo educativo del colegio, pero estas son normas universales que adquieren especificidad a través del grupo instituido. En este segundo nivel institucional resulta importante definir los lugares, momentos y estatutos de cada uno según su nivel de comportamiento; esto implica el conjunto de roles y funciones que realizan los integrantes del establecimiento escolar, y los ambientes, situaciones y ritos que propician. La masificación de la enseñanza ha dado lugar al entrecruzamiento de segmentos socioculturales diferenciados por los cambios en el proceso de producción. En toda escuela se recluta una serie diversa y original de grupos. Estos se legitiman a través de las actividades que realizan: los bailes de fin de año, las mesas redondas, los asaltos y los campeonatos estudiantiles que van haciendo visibles los distintos grupos de *status* -organizados en torno a un fin- que participan en la construcción del ambiente social de la escuela y del aula.

Los grupos de *status* que surgen en cada escuela responden a los distintos nexos de sus integrantes fuera del ámbito escolar. A través de éstos, los educandos se relacionan con partidos políticos, con sectores empresariales, con núcleos académicos que de este modo ejercen una influencia directa sobre la vida del colegio. Esto escapa a la voluntad del grupo instituyente, estableciéndose una relación dialéctica entre estos dos momentos de la institución. Desde este punto de vista, el docente tiene que indagar cuáles son los grupos sociales a que se encuentra ligado y las ideologías, así como las consignas que transfiere al proceso de enseñanza-aprendizaje, en virtud de esta relación.

En un sentido general el docente debe reconocer sus distintos roles en el ámbito escolar y analizar el modo en que estos se manifiestan en la situación del aula. Esto supone hacer una distinción entre las redes sociales del mundo escolar -en las que el docente está inmerso- y las formas de incidencias de éstas sobre la práctica; y, además, efectuar observaciones sobre los niveles de cooperación y conflicto entre los maestros en la elaboración de material de apoyo, el tiempo invertido en distintas actividades mayor y menormente relacionadas con la situación de enseñanza-aprendizaje. Estas observaciones son útiles para conocer el género de universo escolar que genera el grupo instituido y que se reconoce en el ambiente escolar. Dentro de este ambiente intervienen también las agrupaciones formadas por los alumnos, con sus clubes de corazones rotos, sus pandillas, sus grupos políticos y deportivos, sus grupos académicos, que colorean definitivamente el universo escolar. Y aquí importa observar qué tipo de actividades emprenden los alumnos y cómo influyen éstas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas actividades pueden estar mayor o menormente relacionadas con su capacidad de estudio, con su actitud

hacia la escuela y hacia el salón de clase, con sus expectativas acerca del trabajo docente y en torno a la rutina cotidiana escolar. En suma, en este nivel se recoge lo que se construye cotidianamente, a partir del comportamiento regulado por redes de relaciones sociales en el establecimiento escolar. Se diseñan las redes de relaciones sociales en el establecimiento escolar. Se diseñan las redes que en muchas ocasiones detienen el paso de los peces. En esta dimensión, el diario de campo registra espacios vacíos, interrupciones de la práctica educativa, y construye el espacio de socialización que es propio de cada escuela, dando cuenta después del orden y la disciplina como ambiente esencial de socialización, o de la discontinuidad y la violencia, que influyen definitivamente en las expectativas del alumno sobre su vida futura, por las formas de comportamiento que se adquieren para sobrevivir en una u otra escuela. Esto es así, porque los grupos instituidos en una escuela, además de estar identificados por una característica común, se hallan distribuidos en redes de poder que ajustan las expectativas de comportamiento entre una red y otra.

La normatividad del comportamiento social en la escuela puede identificarse a través de los lenguajes empleados por los grupos estudiantiles. La influencia del ambiente socializador de una escuela constituye un momento histórico en la vida del alumno. En este sentido, la enseñanza superior posee una importancia enorme, ya que los educandos han alcanzado la edad en que deberán integrarse al trabajo productivo.

Los lenguajes adquiridos en este nivel, los valores de grupo, la concepción del mundo social y las relaciones cultivadas en la escuela, tienen una importancia decisiva en la adaptación de los alumnos a distintos sectores de empleo. Por ello, el maestro debe estar muy alerta. Los alumnos pueden tratar de legitimar en el salón de clase el lenguaje de su universo de trabajo, o en su universo de trabajo, el lenguaje del salón de clase. En todo caso, resulta conveniente explicitar cuál es el lenguaje de socialización que se constituye en el aula, qué palabras e ideologías son propias del plantel, qué vinculación hay entre éstas y el medio familiar y laboral del estudiante, para comprender cómo encaja el ambiente escolar en los niveles de interacción, de idea y conciencia sobre el mundo, de palabra con la vida del alumno en otras instituciones sociales e influido por otros aparatos ideológicos.

La cuarta dimensión del trabajo docente, concebido como acción instrumentalizada, reconoce lo instituido en el aula como saber, identificando sus modos de conservación, de representación, de transmisión, de control y de sanción. Las técnicas de enseñanza no son únicamente técnicas activas sino soportes, mediaciones que permiten una organización del espacio y tiempo educativos que se desarrollan en el aula. Esta organización se basa en sistemas, métodos, técnicas, recursos y procedimientos



que el docente emplea en su trabajo. La observación en este caso debe dirigirse a explicitar cómo se comunica la información para dar cuenta de las técnicas que el maestro emplea para enseñar. En la especificidad de formas se incluye la imitación, la experimentación, los ritos de iniciación, las técnicas de castigo-recompensa, el recuerdo inducido, la asociación cinestésica, la realización de la tarea, la dramatización, las pruebas, el método de concordancia-discordancia, la exaltación o disminución del ego, escuchando, mediante preguntas y respuestas, etc.³¹

También es importante plantearse qué es lo que limita la cantidad y la calidad de la información. Esto lleva necesariamente a la descripción del plan de estudios y al análisis de sus alcances, examinando la participación del maestro en la corrección de errores y en la solución de los problemas planteados por el alumno, la consideración del tiempo disponible, la distancia del objeto, la calidad del equipo y la ignorancia o error del maestro. La observación de los procesos que se desarrollan en el aula permite ponderar los resultados de las diversas técnicas utilizadas por el maestro en términos del comportamiento de los alumnos durante la realización de la tarea y sus resultados. A nivel de observación, el plano de la instrumentalidad se reduce a observar lo que ocurre a través de distintas formas de tecnología en el desarrollo de una clase. Por otra parte, debe proponerse un trabajo imaginativo en la relación sistema-proceso por lo que hace el trabajo docente, en busca de sistemas, metodologías, procesos y recursos reivindicadores de la práctica educativa.

Se han presentado hasta aquí, los niveles básicos de problematización del trabajo docente. Estos niveles pueden irse concretando a través del trabajo de observación participante que confronta la experiencia vivida.

El modelo dinámico de registro de las observaciones en el aula aconseja considerar los siguientes aspectos:

1. El observador participante desarrolla su actividad a partir de un espacio y un tiempo situados y fechados. El diario de campo debe reconocer este fenómeno y reproducir la secuencia de intenciones del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como punto de partida un arbitrario histórico y como punto de llegada, que en ocasiones no es más que el puerto lejano de Itaca, el hogar de los héroes.

2. La observación participante registra en cada sesión el material en forma de crónica, de todo lo que ocurre, aportando información sobre situaciones, incidentes, acontecimientos que rodean la práctica educativa cotidiana, o bien registra los emergentes, es decir, las participaciones de los integrantes, ciñéndose a aquellos que por sus manifestaciones son indicadores de situaciones claves para dar un sentido al movimiento grupal.³²

3. El diario de campo registra secuencias de información, que al ser concreciones del presente situado aquí y ahora, en la breve diacronía de un curso semestral o

anual, muestran episodios de la integridad de su objeto. No se puede distinguir, de una sola vez, con claridad, el conjunto de indicadores que construyen cada situación educativa, haciéndola general y específica.

Para precisar los niveles de información que va cubriendo la observación y su registro sistemático en el diario de campo, el profesor puede valerse de la ayuda de fichas de campo.³³ Las fichas de campo clasifican la información registrada en el diario de campo en términos de indicadores³⁴ que hacen alusión a dimensiones de algún problema de investigación en particular. Esta información debe ser registrada en la zona superior derecha de la ficha de campo. A la misma altura, en la extrema izquierda, deberá anotarse:

a) la forma de obtención de datos: ya sea la observación, el uso de un informante específico o como lo veremos más adelante -para la práctica educativa- el análisis de contenido o la entrevista; b) fecha, hora y lugar en que han sido obtenidos los datos; c) el nombre del observador o cualquier clave que identifique las fichas como provenientes de la misma persona. Así como ejemplo:

| | | | |
|-----------------------------------------------------------|----------------------|---|--------------------------|
| Observación Participante 9-III-77, CCH Azcapotzalco | (Campo del problema) | → | Práctica Educativa |
| Lectura de Clásicos II | (Dimensión) | → | Intencionalidad |
| Salón 356, 5 a 6 de la tarde. Simón Cabrera. | (Indicador) | → | Objetivos de los alumnos |

El objeto de las fichas de campo es identificar los datos que corresponden a indicadores específicos, lo que permite la más fácil comprensión de éstos, pues a lo largo de un curso se repiten los indicadores que clasifican los datos de la práctica educativa, enriqueciendo los descubrimientos del docente por comparación o contraste con los datos previamente obtenidos. Para determinar las dimensiones e indicadores donde corresponde clasificar los datos registrados en el diario de campo, el profesor-investigador revisa las guías de clasificación de datos. En relación con el trabajo de análisis de los procesos que se desarrollan en el aula, tal vez se encuentre una taxonomía poco específica sobre educación, pero algunos datos se aportan en la guía de clasificación de datos culturales de Murdock. Para educación, entre las nomenclaturas más conocidas, se encuentra el Perfil Transcultural de la Educación, elaborado por Jules Henry y el Modelo de Análisis de la Interacción, de Flanders.³⁵

En esta ocasión, de manera tentativa, se presentan indicadores que contemplan las dimensiones de "Notas



para un Modelo de Docencia", descrito anteriormente. Estos indicadores pueden ampliarse, subdividirse, modificarse en función de las necesidades de interiorización de la práctica educativa y de los criterios que la parezcan más adecuados e importantes al profesor. La utilidad de estos indicadores su relación con la idea de clasificar los datos registrados en el diario de campo.

Dimensión de intencionalidad: objetivos (del maestro y de los alumnos); *conflictos* (con las formas de pensamiento y acción sugeridas por el maestro y por los alumnos); *cooperación* (en la realización de los objetivos de aprendizaje por parte del maestro y los alumnos); *intereses* (que se manifiestan en el aula).

Dimensión de interacción: roles (definición del papel del maestro y de los alumnos); *definición de la situación* (por el maestro y los alumnos); *problemas grupales* (entre el maestro y los alumnos, entre los alumnos); *tarea* (formas que adquiere su realización); *estados efectivos* (que predominan en el grupo —clima del aula—); *dirección* (del grupo) y *control* (del grupo).

Dimensión de circunstancialidad: normas generales y reglamentos, incidentes, situaciones y acontecimientos (que cambian el orden natural de vida en el aula); *niveles de información* (aspectos sobre los que se concentra el proceso de enseñanza-aprendizaje); *valores* (señalados por el maestro y por los alumnos); *reacción de los alumnos hacia la nueva información*; *previa* (de los alumnos); *agrupaciones estudiantiles, grupos de status* (en la red escolar); *actividades* (de agrupaciones y grupos de status); *formas de organización del trabajo* (entre maestros-equipos; *ambiente social* (de la escuela y del aula —ambiente de socialización—); *recursos materiales, formas de consenso* (sobre situaciones y acontecimientos que construyen la vida escolar) y *rutina* (distribución del tiempo).

Dimensión de instrumentalidad: objetivos de aprendizaje (formas de elaboración y utilización); *diseño curricular* (su manejo dentro del aula); *comunicación del currículo, evaluación* (formas de realizarla y procesos implicados en este fenómeno —informativos, valorativos, de relaciones sociales, etc.).

La elaboración de fichas de campo suministra información y reflexiones concretas del profesor acerca de los distintos indicadores que cubren las dimensiones del modelo la docencia. Su elaboración requiere de cierto descentramiento del profesor que se ve a sí mismo en un escenario como "otro" y hace referencia de sí como a aquel "otro" que es él mismo. En ocasiones, esto implica tiempo, ya que la actitud fenomenológica del observador participante llega a ser tan intensa que sólo puede analizarse después. Si bien la información que recoge el diario de campo debe ser registrada en el tiempo más próximo al momento de observación, las fichas de campo pueden elaborarse posteriormente. Asimismo, es necesario insistir en que cada profesor puede modificar las categorías

de análisis de la práctica educativa según se enriquezca su campo teórico y su capacidad de problematizar lo que hace.

4. Es recomendable que los profesores participen colectivamente en esta empresa. Un observador no puede estar en dos lugares a la vez, ni puede saberlo todo. En el estudio de campo de grupos diferenciados por los procesos de modernización, la técnica de la observación sin ayuda es insuficiente, y lo es aún más en el caso del docente a cuyo trabajo de investigación se le agregan otras actividades importantes que comporta el ejercicio de la docencia. La solución puede ser, entonces, el trabajo en equipo, el cual, debido a que en él intervienen varias personas, facilita la recopilación de datos y contribuye, además, a precisarlos sobre la marcha.³⁶

5. La extensión del proceso de investigación de la práctica educativa del coordinador a los educandos: investigación que no parte de un modelo esencializado de ciencia, sino de la premisa de que cada quien debe elaborar las connotaciones del vínculo y las formas de abordaje del objeto de estudio, para conocer la representación definitoria de la situación educativa.

Por otra parte, sería conveniente recordar que en el aula el maestro cuenta con otras ayudas, además de la observación participante, para recopilar información sobre las distintas dimensiones del trabajo docente, que normalmente resultan insesibles al investigador. Tal es el caso de los trabajos escolares y de las entrevistas informales que son susceptibles de convertirse en cualquier momento en fuentes de información. Las tareas escolares son documentos personales susceptibles de aportar datos, cuando el maestro les imprime la intención de averiguar ciertas cosas, desde las estructuras de significación que muestran el modo en que los datos del mundo se vuelven significativos para un alumno, información sobre el género del universo del que participa el educando, hasta la evolución en las faltas de ortografía y la sintaxis del alumno a lo largo de un curso. Esta clase de información no puede ser menospreciada en la escuela. El diario de campo registra el análisis que el maestro realiza sobre las tareas escolares, concentrando elementos comunes y diferenciables en un grupo y en la totalidad orgánica del yo de cada alumno. Por su parte, la entrevista es pertinente en las situaciones de la docencia donde la conversación con los profesores es frecuentemente un ideal acariciado por los alumnos. Estas entrevistas informales pueden convertirse en cualquier momento en entrevistas cualitativas, por medio del empleo de una guía de la entrevista, que exige el conocimiento de ciertos aspectos de información acerca de cada persona que contesta. Las entrevistas dan fe de las expectativas del alumno, de sus planes y perspectivas futuros y aun de áreas más delicadas que expresan la relación entre el afecto y el aprendizaje. En el trabajo docente, ya que la entrevista

intenta investigar procesos sociopsicológicos bastante sutiles, la forma general de la entrevista puede ser "sin orientación" y el entrevistador puede seguir el hilo de los aspectos que aparecen tan a menudo en los comentarios del que contesta, siempre que den la impresión de que para él tienen un profundo significado emocional. En este caso, los datos de las entrevistas se registran en el diario de campo confrontándose con los datos obtenidos por la observación de secuencias de comportamiento en el aula y de los emergentes que dan sentido al movimiento grupal enriqueciendo la imagen de la práctica educativa. En realidad, se requiere hacer un análisis más exhaustivo de la información que los trabajos escolares y las entrevistas informales pueden aportar al aula, así como de las formas de utilización de estas técnicas, hasta ahora prácticamente ignoradas.

Algunas otras ayudas pueden ser instrumentalizadas por el maestro para la recopilación de datos dentro del aula. El biólogo realizará análisis nutricionales del alumno, el médico estará en mejores condiciones para familiarizarse con sus problemas de salud, el sociólogo podrá interpretar con cuestionarios estandarizados la movilidad social, etc. Esto quiere decir que cada maestro, desde su campo específico de conocimiento, puede aportar nuevos elementos al conocimiento de los educandos y de las situaciones educativas no debe sólo reconocerse en el tipo de datos que aporta, sino como técnica de interacción, de vinculación con la práctica educativa que establece las bases para el uso de otros instrumentos de recopilación de datos. En la vivencia de la práctica educativa, en un intento continuo e inacabado de representación social de la realidad, en el estudio modesto de la propia definición de la situación, en la expresión abierta y concreta de las limitaciones que el docente encuentra para su intervención en el aula, el alumno aprenderá pronto a cooperar aportando información sobre sí mismo y sobre sus experiencias. Así, por ejemplo, como ejercicios para clase de redacción, los alumnos expresan sus emociones sobre un fragmento de *Las olas de Virginia Woolf*: "Cuando era chico, yo no soñaba tanto como Jinny y no tuve el amor platónico como ella (...) sólo que había en mis juegos un modo distinto, tal y como se imagina la vida de un barrio pobre, que no sé si le pueda decir vulgar, pues mis únicos juegos no eran sino la travesura con los demás, o sea que el quemar una llanta y arrojarla hacia las casas del vecindario eran mis diversiones (...) Mis juegos los jugaba sólo por las circunstancias. A los ocho años comencé a interesarme por el mundo de la calle, empecé a ser más vago, pero no por serlo se me quitó lo tímido o callado. Algo influyó al entrar a la escuela, ya que me empecé a relacionar con niños y medio por ser más de la calle que de mi casa".³⁷

Finalmente, la observación participante se propone como una forma de trabajo para la explicación y valoración

de la práctica educativa, a partir de la liberación de las capacidades creadoras de los educandos a nivel grupal. El grupo aparece como una instancia, a partir de la cual es posible replantear el problema de las instituciones. Según Pichon Riviere, los grupos se forman para "aprender a pensar", pensar en el propio contexto de existencia, rompiendo con los límites impuestos por las determinaciones estructurales. Explicitar la ideología que conlleva la práctica educativa es enfrentar expresamente al vínculo social de esta práctica. El maestro, en las grandes escuelas de hoy día, no es un ente aislado, ni un ser inspirado que camina por las estancias del campo, sino una unidad del sistema institucional moderno y complejo. Su relación con la institución puede verse desde dos perspectivas: La institución, como sistema imaginario, representado por una serie de ideologías sobre lo que es educación, didáctica, campo de conocimiento y, por otra parte, como sistema concreto de relación sociales, en el cual se juegan varios papeles. Estos niveles sólo pueden ser separados para fines de análisis, pero en la práctica están inextricablemente unidos. La observación y al cuestionamiento continuos del trabajo docente dan luz sobre el devenir de la institución en sí misma. Al alcanzar conciencia sobre la autorrepresión y sobre la fatichización de su práctica, el maestro comenzará a combatir a los enemigos ocultos del conocimiento. Pero si el profesor traduce en el momento en que enseña la conciencia posible de una sociedad, y destruye así la distinción, la jerarquía, la separación, la oposición aparente entre pensamiento y afecto, descubriendo lo que permanece oculto por la represión, libera una serie de fuerzas que, al amenazar el *statu quo*, necesitan de su opresión anterior para continuar desvalorizadas.

Habría que terminar hablando sobre las condiciones materiales del trabajo docente, sobre la necesidad constante de acción, concediendo poco espacio a la reflexión, a los breves minutos entre clase y clase para hacerse merecedor de un salario suficiente, a los ritos institucionales obligados; exámenes, actas, relaciones de asistencia, calificaciones, colas quincenales, alumnos que aparacen en grandes masas, para apreciar que: Todo está dispuesto para que el maestro no controle la situación educativa. Se tienen más de cien alumnos: ¿Qué hacer con ellos? El maestro parece soportar un pesado saco lleno de cabezas. Hace enormes esfuerzos por continuar la marcha y en ningún momento se le ocurre poner el saco en el sueño, abrirlo y permitir la salida de la gente para pensar con ella el modo de resolver el problema. Se trata de un fenómeno de omnipotencia, donde el maestro ignora que es manejado institucionalmente, llevando el peso que deposita en sus hombros el mismo sistema social. Quizá paga así su deuda con el Estado, aunque también se filtra con ello la posibilidad de transformación de la práctica educativa.



Notas

¹. Lezioni di didattica, Florencia, Sandrón, 1948, p. 119. Cit. en: Broccoli, Angelo: *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. Ed. Nueva Imagen, México, 1977, p. 170.

². Beatriz Avalos y W. Haddad: *A Review of Teacher Effectiveness Research in Africa, India, Latin América, Middle East, Malaysia Phillipines and Thailand*. International Development Research Center, junio de 1977, pp. 60-61.

³. Claude Lévi-Strauss: *La noción de estructura en etnología*, Buenos Aires, Editorial Universitaria, 1968, p. 148.

⁴. Como lo señala Angel Palerm: "Si alguien quiere desprender de esto la conclusión de que la etnología es hija del imperialismo y producto de la relación colonial, no andará muy lejos de la verdad. Tan cerca de ella, de hecho, como los que dicen que la física contemporánea debe su extraordinario desarrollo a la guerra, más que a cualquier otro factor externo". Palerm, Angel: *Historia de la Etnología; los precursores*, SEP-INAH, La Casa Chata, México, 1974, p. 14

⁵. La significación de los datos observados también se vincula con el lugar del investigador en el conocimiento de esos datos; la expresión directa e inmediata de las experiencias que giran en torno al trabajo de investigación llegan a ser enormemente reveladoras. Así, por ejemplo, encontramos en un diario de campo: "Camina-ba por una calle en los extremos del pueblo. En este barrio había más animales fuera de las casas (esencialmente perros) y era evidente la crianza de porcinos. Unos niños se hallaban reunidos en una esquina, sentados sobre el empedrado de la calle (en esa área del pueblo no había banquetas). Tenían una pelota de goma pero no estaban jugando. Al pasar, uno de los niños me dijo: ¿Qué andas haciendo? ¿Quieres ver el angelito? Yo respondí: No lo conozco, imaginando si se trataría de un traje como los de moros y cristianos que se fabrican en el pueblo para las fiestas del santo patrón. Doblamos la esquina y entramos después de cruzar un pequeño solar, a una casa. Había una mesa en el centro, me acerqué. El angel estaba rodeado por panes y flores, rosas y azucenas, el olor de naranjas; parecía la cuna de un niño dios. No estaba seguro de lo que veía. Un niño me preguntó: ¿Qué te parece? Yo respondí que estaba bien y que hasta parecía de verdad. Esto produjo carcajadas y burlas mientras pensaba en un niño muerto. Me sentí muy incómodo, pero después me invitaron al café y los acompañe al velorio". La nomenclatura de datos culturales podría recuperar, a partir de esta descripción, información sobre formas de lenguaje (el habla), relaciones personales (visitas y hospitalidad), comunidad (jerarquía territorial) muerte (duelo) trabajo (ocupaciones especializadas), etc., y más aún, por breve que sea el fragmento, muestra el enfrentamiento de las nociones de muerte en dos culturas distintas.

⁶. Para mayor información, ver: Nadel, Siegfried: *Fundamentos en antropología social*, F.C.E., Madrid, 1974. pp. 75-90.

⁷. Murdock, George Peter: *Guía para la clasificación de datos culturales*. UIA, México, 1986.

⁸. Henry, Jules: *Ensayos sobre educación*, Monte Avila Ed., Caracas 1975.

⁹. H.M. Lynd. "The Journal of philosophy". enero 1950 Num. 2 p. 35, Cit en: Adam Schaff, *Historia y verdad*, Ed Grijalbo México, 1974. pp. 337-338.

¹⁰. Bleger, José: *Psicología de la conducta*, Biblioteca de Psicología General, Paidós, Buenos Aires, 1977, p. 229.

¹¹. Mauss, cit. en: Lévi-Strauss. *Elogio de la antropología*. Ed. Calden 22. Buenos Aires, 1976, P. 15

¹². Bruyn, S.T. *The human perspective in sociology*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, pp. 13-20.

¹³ Este aspecto está claramente expuesto en un informe de trabajo de campo de Evans Pritchard entre los nuero de Africa Oriental, seguido de la investigación que llevó a cabo entre los azandes, otra tribu que vive en la misma área general: "Desde que estuve entre los nuero, mi tienda estaba siempre entre las casas o dentro de las empalizadas y mis averiguaciones tenían que ser hechas en público: rara vez pude tener conversaciones confidenciales y nunca logré resultado en preparar informes capaces de dictar textos y de ofrecer descripciones y comentarios detallados. El fracaso fue compensado por la intimidad que me vi obligado a establecer con los nuero. Como no podía emplear el más fácil y más breve método de trabajar por medio de informantes regulares, tuve que operar por observación directa y participación en la vida diaria del pueblo. Desde la puerta de mi tienda podía ver lo que estaba sucediendo en el pueblo o en la aldea y todo el tiempo lo pasaba en compañía de los nuero. Así, me fue posible recoger información por fragmentos, utilizando a cada nuero que me encontraba, como fuente de conocimiento en vez de recoger trozos aportados por informantes selectos y preparados. Debido a que tenía que vivir en tan estrecho contacto con los nuero, no los conocí más íntimamente que los azandeos, acerca de los cuales puedo escribir una información mucho más detallada. Los azandes no me permitieron vivir como uno de ellos; los nuero no me permitían vivir sino con ellos. Entre los azandes me vi obligado a vivir fuera de la comunidad; entre los nuero me vi obligado a ser uno de ellos. Los azandes me trataban como a un superior: los nuero como a un igual". E. Evans Pritchard. *The Nuero*, Oxford Press, London, 1940. p.15

¹⁴. Thomas, Cit en: Timasheff: *Teoría sociológica*, F. C. E., México 1969. p. 193.

¹⁵. Pidgeon, D. A. "Expedition and pupil", Cit. en: Kapferer, Judith: *El análisis situacional: Un enfoque olvidado en la investigación educativa*, C. E. E, Vol. V, Núm. 4, México, 1975, p. 45.

16. Como lo señala Erving Goffman: "la coherencia expresiva que es requerida en la presentación, pone en claro una discrepancia entre nuestro todo-demasiado-humano ser y nuestro ser socializado. Como seres humanos somos criaturas de impulso variable con humores y energías que cambian de un momento al siguiente. Como caracteres jugando para una audiencia, pasamos por una cierta burocratización del espíritu y una disciplina social definitiva" Goffman, Erving: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Cit. en Zeitin, Irving: *Rethinking sociology*, Meredith Corporation, U.S.A., 1973, p. 193.

17. Marcel Mauss, Cit. en: Lévi-Strauss, *Elogio de la antropología*, Ediciones Calden 22, Buenos Aires, 1976, p. 14.

18. Como ha sido señalado por Jorge Martínez Fraga: "La dimensión es la dirección o el curso más viable en que se puede ejercitar una investigación o realizar una acción. En este sentido estricto la dimensión de una investigación es la designación que se hace de los diferentes planos o niveles por los que pueda ser conducida una investigación." Véase: Jorge Martínez Fraga: "Conceptos, dimensiones, variables indicadores e índices en la investigación social" en: varios autores. *Lecturas y lecciones de metodología*. CNME, Documento de Trabajo, UNAM, México, 1975, p. 220.

19. Para mayor información, ver Martiniano Arredondo, Martha Uribe, Teresa Wuest: "Notas para un modelo de docencia", *perfiles Educativos*, Núm. 3. CISE, UNAM, 1979, pp. 17-23.

20. Experiencia referida por un maestro de la ENEP Iztacala.

21. El estudio de la acción social, según lo concebía Weber, requiere del método del tipo ideal o puro, interesado por centrar la sociología en torno al concepto de acción, que implica una significación subjetiva. Weber estudió tipos de conducta humana hallados en circunstancias medias o hasta hipotéticas. Uno de los ejemplos más famosos es la descripción que hace de tres tipos de autoridad legítima, cada uno de los cuales descansa en bases de legitimidad distinta: la tradición, la ley y el crisma. (Ver: *La política y lo científico*, Alianza Editorial, Barcelona, 1970). El tipo ideal o puro es una construcción mental. Está formado por la exageración o acentuación de uno o más rasgos observados en la realidad. El tipo así construido puede llamarse ideal porque existe como idea rara vez pueden encontrarse en la realidad fenómenos que correspondan exactamente al tipo mentalmente construido; pero que a su vez está construido por una serie de características esenciales, que permiten una mejor comprensión de lo real.

"Por tanto, para formar el tipo ideal, no se deben tomar solamente en cuenta los caracteres generales de la conducta estudiados sino lo que se hace es una racionalización utópica, esto es, de los caracteres antes mencio-

nados se desecharán algunos, otros serán modificados, algunos exagerados. Con esto se forma un concepto que incluya a las conductas estudiadas y que sea coherente y racional". Para mayor información, ver: Sánchez Azcona, Jorge: *Introducción a la sociología de Max Weber*, Ed. Porrúa, México 1976. p. 69 y ss.

22. Brioso y Candiani. "Evolución del pueblo oaxaqueño". Tomo II. p. 122, Cit. en: Castrejón: *Historia de las Universidades estatales SEP*, México, 1966, p. 64 vol II

23. Maisonneuve, Jean: *La dinámica de los grupos*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1977, p. 97.

24. Bohoslavsky, Rodolfo Hugo: *Psicopatología del vínculo profesor-alumno: El profesor como agente socializante*, Documento interno de trabajo, CISE, UNAM, p. 42.

25. Ver Armando Bauleo: *Ideología, grupo y familia*, Ed. Kargierman, Buenos Aires, 1974, p. 13. Mientras tanto, sobre la memoria Institucional se inscribe esa sentencia del himno nacional, que señala: "Y retiemble sus centros la Tierra", reinterpretada y asumida en tinieblas.

26. El problema de la descalificación es claramente señalado por A. Gorz al señalar que: "Las escuelas secundarias deben seguir produciendo un importante residuo a manera de proporcionar a la industria y a los servicios mano de obra poco calificada..." "El sistema escolar impide la prosecución de su formación a una proporción determinada de adolescentes, no porque sea imposible educarlos, sino porque no lo considera conveniente, ya que dejarían de ser aptos para los empleos más subalternos" Gorz. *La división capitalista del trabajo. Técnicos, especialistas y lucha de clases*. Ed. Cuadernos del Pasado y Presente, p. 179, México, 1977.

27. Como lo señala Jules Henry, "la concentración de los valores en el estudio de los procesos de educación tiene implicaciones no sólo para comprender la organización de la conducta, sino también para comprender el aprendizaje polifásico ya que la educación proceso organizador fundamental, se da siempre en un contexto de valores, y los docentes suelen enseñar valores por referencia sea cual fuera el tema del momento". (p. 113).

28. Para mayor información, ver Tomás Vasconi, *La educación burguesa*, Ed. Nueva Imagen, México, 1977, p. 310.

29. Como lo señala Lourau: "... la clase no es una materia virgen que la mirada y la palabra del maestro puedan organizar, como en el primer día de la Creación". René Lourau, *El análisis institucional*. Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1975, p. 259.

30. De acuerdo con René Lourau en el momento de universalidad "la institución universitaria compensa su débil funcionalidad mediante una generalidad, una positividad que es más ideológica que práctica". *ibidem*. p. 236

31. Para mayor información ver Jules Henry: *Ensayos sobre educación*, op. cit., pp. 122-48



³². Para mayor información, véase Armando Bauleo, *op. cit.*, p. 47.

³³. Estas son tarjetas de forma rectangular con un fondo blanco que miden veintiuno por catorce centímetros (lo que conocemos como tamaño esquila).

³⁴. Los indicadores corresponden a las dimensiones propuestas y provienen directamente de la experiencia en la vida cotidiana, definiéndose para el estudio y medida de un fenómeno. Para mayor información ver: Boudon y Lazarsfeld, *Metodología de las ciencias sociales: Conceptos e índices* Ed. Laia, Barcelona, 1973, pp. 38-40 y Lazarsfeld *et al.* *Continuities in the Language of Social Research*, The Free Press, New York, 1972, pp. 9-48.

³⁵. Murdock, *op. cit.*, y Flanders N.A., *Analyzing Teaching Behavior*, Menia Park, Addison Wesley, 1970.

³⁶. La organización de equipos de trabajo para la comparación y análisis de los datos recopilados, además de

enfrentar las presiones de lo que los maestros tan acertadamente han definido como "carga docente", lleva a considerar que los maestros, dentro de los espacios escolares se hallan insertos en redes de poder, es decir, unidades de grupos con una estructura interna que componen la organización, y que se ubican dentro de dominios o conjuntos relacionales en los que se enfrentan dos o más redes desiguales de poder relativo. De este modo la competencia, la rivalidad la legitimación del rol docente que en muchas ocasiones no da lugar a duda, son condiciones que obstaculizan la formación de equipos. Esto implica entrar entonces en un proceso análisis de las mismas barreras que se imponen para la formación de equipos en el trabajo docente.

³⁷. Ensayos elaborados por alumnos del CCH-Azcapotzalco, para la materia de Redacción.



TEMA: Las notas de campo y el diario escolar

**LECTURA:
UNA INVITACIÓN A REFLEXIONAR SOBRE
NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE Y
SU ENTORNO***

La lectura que a continuación estudiaremos, sirve para motivarnos a establecer diálogos con autoridades, padres de familia y otros miembros de la comunidad donde se ubique nuestro centro de trabajo, lo cual servirá para indagar cómo y por qué piensan y opinan esas personas de nuestra práctica docente; pero se hace énfasis en responder a la pregunta ¿qué pienso sobre mi trabajo docente en este medio y por qué?

Este acercamiento es un gran apoyo que puede tener el profesor en su trabajo cotidiano, básicamente en el medio rural; otras cuestiones afines pueden ser: ¿para qué reflexionar sobre nuestro trabajo docente?; ¿es posible que los maestros investiguemos nuestro trabajo en forma sencilla y ordenada?

Las respuestas a las preguntas anteriores y el instrumento de apoyo al docente: el diario de campo, son algunos aspectos que tratan esta lectura, así como la forma de elaborarlo y el empleo de tan valioso apoyo en la investigación educativa acerca de nuestros saberes docentes.

Se citan asimismo, algunos ejemplos que ilustran cómo utilizaron el diario de campo de algunos maestros, para darnos una idea clara de su empleo. De ellos podemos reflexionar acerca de nuestro trabajo educativo y el contexto donde la llevemos a cabo.

El presente cuaderno es una invitación para analizar nuestro trabajo docente. Es, asimismo, una invitación al diálogo orientado a aprender algo más sobre nosotros mismos, sobre los niños con quienes trabajamos, sus familias y su realidad social. Todo con la finalidad de encontrar nuevos caminos y respuestas para nuestro trabajo en el aula y la escuela.

Es así que el elemento central de esta propuesta de reflexión se resume en una palabra: diálogo.

En primera instancia con nosotros mismos: ¿qué pienso sobre mi trabajo docente en este medio y por qué? Antes de ver qué dicen y proponen autores o compañeros, debemos preguntarnos sobre lo que auténticamente

* Cecilia Fierro. "Una invitación a reflexionar sobre nuestra práctica docente y su entorno", en: *Ser maestro rural ¿una labor imposible?* México, SEP/Libros del Rincón, 1991, pp. 7-13.

pensamos, y analizar el proceso que hemos recorrido para formarnos esas ideas.

En un segundo momento, esta disposición al diálogo deberá extenderse también a los niños, los padres y a otros habitantes de la comunidad, para conocer qué piensan, qué esperan de la escuela y de nuestro trabajo como maestros.

Considerando que para el trabajo del maestro unitario o bidocente es importante, de manera especial, el grado de colaboración que tenga de los padres de familia y autoridades locales, consideramos la invitación al diálogo que aquí se hace, como un primer acercamiento para conocer qué piensan ellos y por qué.

Esta base de conocimiento permite entender muchas conductas de padres y agentes comunitarios, en relación con la escuela, que en ocasiones resultan molestas o parecen absurdas para los maestros. Es así que este acercamiento puede ser un elemento de apoyo para que la labor docente en el medio rural rompa con el aislamiento y la falta de sentido que afecta a tantos maestros.

1.1. ¿Para qué reflexionar sobre nuestro trabajo docente en el medio rural?

Existen muchas razones para considerar prioritario un esfuerzo por apoyar el trabajo que realizamos los maestros rurales:

- Porque el trabajo docente en el campo presenta retos específicos que lo distinguen muy claramente de la docencia en otros medios. Sin embargo, la mayor parte de los maestros contamos con pocos elementos para conocer e interpretar la realidad de un medio tan distinto y a veces tan lejano a nuestra propia realidad cultural.
- Porque con frecuencia el trabajo docente en el medio rural se da en condiciones de aislamiento geográfico y de mayor complejidad en la tarea pedagógica, dada la necesidad de atender a varios grados y de ajustarse a las frecuentes inasistencias de los niños.
- Porque las condiciones de vida de buena parte de la población rural, en cuanto a trabajo infantil, problemas de alimentación y salud, distancia de la casa a la escuela, etc., presentan al trabajo docente una serie de dificultades que no se dan en otros medios.
- Porque la escuela en el medio rural tiene los más altos índices de reprobación y abandono escolar, que se estiman muy por encima de la media en zonas urbanas.

Asimismo, se dan también las más altas tasas de rotación, ausentismo y abandono laboral de los maestros, situa-



ciones relacionadas tanto con la estructura administrativa y de escalafón del sistema, como con las condiciones de trabajo específicas del medio.

1.2. Un esfuerzo por recuperar y comunicar experiencias

¿Es posible que los maestros investiguemos nuestro trabajo de manera sencilla, pero ordenada?

De la respuesta que demos a esta pregunta depende, en buena medida, el hacer posible una de las más repetidas demandas de los maestros: que se tome en cuenta la opinión y la experiencia docente para formular los objetivos, contenidos y programas de la educación básica.

La condición para que esto suceda no sólo es que exista la voluntad política para hacerlo -cosa que ya sería una conquista para el gremio- sino que los maestros tengan algo que proponer, es decir, que exista un nivel demostrado de conocimiento acumulado, basado en experiencias evaluadas y sistematizadas, capaces de hacer aportes importantes a la política educativa.

Actualmente, nuestro país tiene un millón de maestros. Si tenemos en cuenta que una gran proporción de ellos son maestros en ejercicio, estamos hablando de muchos mundos de experiencias, conocimientos, intereses y habilidades. Existe, efectivamente, un inmenso potencial de conocimiento acumulado a través de la práctica docente de cientos de miles de maestros a lo largo de los años de historia de la Escuela Pública en México.

Decimos potencialmente porque la acumulación de conocimientos sólo se da cuando éstos, de alguna manera, han sido sistematizados y comunicados de forma que puedan sumarse o enriquecerse mutuamente.

En efecto, los saberes y prácticas de los maestros cuentan con innumerables formas de comunicarse y extenderse de manera informal. Prueba de esto es la cantidad de prácticas casi generalizadas en las escuelas, tanto en lo referido al trabajo pedagógico como a formas de relación con los niños o de celebración de eventos cívicos y sociales, y que no se han "enseñado" formalmente a los maestros.

Sin embargo, a pesar de poder constatar que gracias a la movilidad del magisterio, entre otras cosas, es posible que muchos conocimientos y estilos de enseñanza que han resultado exitosos se difundan en todo el país, no podemos afirmar que en México contamos con investigaciones sólidas sobre saberes, prácticas y problemas de trabajo docente, realizadas por maestros con vistas a apoyar la labor de otros docentes.

Esta es pues una invitación formal para realizar una reflexión-exploración, durante el presente ciclo escolar, que tiene la finalidad principal de favorecer, en los maestros, el desarrollo de habilidades de análisis e investigación sobre su propio quehacer en el contexto donde laboran.

El tema general de esta investigación es: "Mi trabajo docente y el entorno en que me encuentro". Confluyen así dos temáticas: la práctica docente y el contexto en que se desarrolla.

1.3. El diario de campo, principal instrumento de trabajo

El instrumento permanente que utilizaremos a lo largo de este esfuerzo de investigación, es el diario de campo.

El diario de campo, como su nombre lo indica, es el relato informal de lo que sucede todos los días en nuestro trabajo con los alumnos y en la comunidad. Sus principales funciones son las siguientes:

Aportar la visión de conjunto de nuestra labor docente

El diario de campo es el material más vivo, más fresco sobre lo que ocurre diariamente en la escuela por ser un relato informal de lo que más llamó nuestro atención en un día de clases. Sigue la secuencia natural del ciclo escolar, al tiempo que refleja aspectos importantes de nuestro quehacer, tanto en el salón de clases como en la actividad de la escuela o la relación con los padres. Es lo más cercano a una visión de conjunto del trabajo docente.

Ser un instrumento de apoyo al análisis de nuestro quehacer pedagógico

Por ser la expresión más cercana de lo que sucede diariamente en el salón de clases, el diario de campo puede cumplir una valiosa función de apoyo a la reflexión sobre la forma en que trabajamos con los alumnos. Permite rescatar día con día, los contenidos y actividades que realizamos con los alumnos, así como los resultados que obtuvimos en distintas áreas.

En casos en que no se cuenta con posibilidades de intercambio frecuente con otros maestros, el diario de campo cumple la función de retroalimentar nuestro quehacer pedagógico, gracias al análisis que implica sobre nuestro manejo del programa, así como de la relación que establecemos con cada uno de los alumnos.

Guardar memoria

Esto es, tener la posibilidad de revisar, en diferentes momentos del ciclo escolar, las impresiones o reflexiones que día con día fuimos construyendo. Incluso en una perspectiva de largo plazo, el diario de campo es un documento autobiográfico de uno o varios años de trabajo que nos permitirá reconstruir nuestra trayectoria docente.



Para el caso de la investigación general que realizaremos sobre nuestro trabajo docente en el medio rural, será muy valioso hacer distintos cortes en el tiempo (cada dos o tres meses), volviendo a nuestros primeros relatos sobre los sucesos de cada día, de manera que podamos detectar intereses específicos, preocupaciones o cambios en la forma de entender situaciones.

Dar un seguimiento a nuestro propio proceso de aprendizaje a lo largo de la investigación

Esta función tiene un carácter evaluativo de la utilidad de la investigación que realizaremos para enriquecer nuestro conocimiento del medio y nuestros puntos de vista sobre el trabajo en el mismo.

De este modo, en nuestro diario de campo veremos reflejados cambios en la forma de entender distintas situaciones que acontecen en el aula y que muchas veces se explican por factores relacionados con las condiciones en que se da el aprendizaje. La visión sobre los alumnos, la relación con ellos y sus padres, así como el manejo de problemas de rendimiento escolar, si bien no son el tema específico de este cuaderno, probablemente se vean en alguna medida modificados conforme avanza nuestro trabajo de investigación en el ciclo escolar.

El diario de campo será así el mejor instrumento que dé cuenta de nuestros principales aprendizajes y la forma como influyen en nuestra práctica diaria.

En este trabajo se propondrán ejercicios de exploración sobre distintas cuestiones relacionadas con el medio en que laboramos, que si bien son parte de una sola investigación se dividen en temas específicos por razones didácticas.

Interesa, entonces, que no se pierda de vista lo que cada ejercicio aporta al tema general.

Por todas estas razones, consideraremos al diario de campo como el material principal de investigación que se desarrollará paralelamente a todos los ejercicios propuestos. En él quedará reflejada la forma en que cada uno de los ejercicios de investigación enriquecen nuestra visión sobre el trabajo diario y, a su vez, será el material principal que utilizaremos para las actividades de análisis de nuestra práctica.

La forma de usarlo es muy sencilla:

- Tomamos un cuaderno común y corriente y le hacemos a cada hoja un margen que nos va a permitir después hacer anotaciones sobre lo relatado.
- Escribimos la fecha y a continuación platicamos con nosotros mismos, en unas cuantas líneas, lo que nos resultó más significativo del trabajo del día, ya sea con los alumnos, algún suceso en la escuela o relacionado con la comunidad.

Fecha:

1.4. Cómo usaron el diario de campo algunos maestros

A continuación ilustramos distintas formas de presentar el diario de campo, tal como lo han hecho algunos maestros, las cuales no sólo mostrarán diversas formas de narrar lo sucedido, sino la importancia distinta que cada uno asigna a cierto tipo de situaciones relacionadas con su trabajo.

Finalmente hacemos mención a algunas formas inadecuadas de utilizar el diario de campo, por las pocas posibilidades de análisis posterior que ofrecen:

Maestra Dolores:

26 de noviembre

"En este día pasé a los niños de uno por uno al pizarrón para saber cuánto es lo que estoy avanzando respecto a las matemáticas y me doy cuenta que en el pizarrón hay algunos niños que no pueden dividir y me preocupa bastante, pues casi ya estamos de vacaciones y no voy a poder realizar lo que yo había planeado de las otras áreas pues me tendré que detener para sacarlos adelante".

1 de marzo

"Hoy empecé el día como siempre pasando lista, después vimos algunos verbos, los conjugamos y estuve preguntándoles individualmente.

Como a las 11:15 p.m. empecé a ver el aparato digestivo. Todos empezaron a hacerme preguntas, que cómo se llamaba cada órgano, qué función tenía y pues lo vuelvo a repetir, me da gusto que ellos se enseñen a hacerme preguntas, pues veo que entienden lo que les explico excepto algunos niños, que no saben qué hacer, pues tengo que quedarme 10 ó 15 minutos después".

Maestro Juan Antonio:

9 de enero

"Lo que he observado en todo el grupo es que algunos niños en algunos días, como que no están presentes



porque se sientan y no trabajan. Entonces les digo que si no van a trabajar que mejor se vayan a su casa, que no quiero flojos en el salón o que si sus papás los mandan a que jueguen, pero cuando estoy haciendo mi diario de campo es cuando reflexiono y digo: a lo mejor no durmí bien, no almorcé, no tiene ganas, no fue buena la introducción a la clase, se pelearon sus padres, le pegaron... éstas y otras preguntas me hago”.

16 de enero

“En este mes sí me han ayudado mucho la mitad de los padres de familia con sus hijos, en vigilar que hagan sus tareas, que lleguen puntuales, que vengan aseados.

Esto ayuda para que otros niños se traten de superar o de ir igual que sus compañeros.

Así como hay padres que sí les interesa que sus hijos aprendan, hay papás que ponen poco o nada de interés a sus niños dentro y fuera de su hogar.

Creo que esto es motivo del comportamiento de algunos niños, flojos, alegres, tristes. trabajadores, inquietos, pasivos, con sueño...”

Maestra Carmen:

15 de abril

“Hoy yo sabía que es día de cobro y aparte de que íbamos a trabajar nada más un rato, resulta de que a mi compañero de salón se le ocurre no asistir a trabajar y tenía por fuerza que atender sus dos grupos además del mío, así es de que no pude realizar nada de lo que se traía preparado para hoy. Además nos salimos a las 11:00 hrs. a.m. para alcanzar a cobrar. Y transcurrió un día más”.

30 de abril

“Hoy es una fecha muy especial con mi grupo, ya que es el Día del Niño, sólo que en lo personal no me gusta cómo se celebra el día del niño aquí en la Escuela, ya que a todos los niños se les da lo mismo. Eso está bien, lo que no me parece, es que nosotros no tenemos ninguna muestra de afecto, ya que nos dedicamos a preparar todo lo que se les da para todos, y no les hacemos, por ejemplo, el Día del Niño, juegos, concursos, etcétera”.

Maestra Alicia:

19 de octubre

“Cuando entré al salón les pedí la tarea a los alumnos. Todos la trajeron. Ahora es viernes, doy un repaso de todo lo que vimos durante la semana pero no voy a terminar mi objetivo porque salimos a las 10:30 a la inauguración de Rincón de Lecturas y después nos reuniremos con el director para asuntos administrativos.

23 de octubre

—Hoy mepecé mis actividades. Primero revisé la tarea de cada alumno. Me faltaron 4 niños que no hicieron la

tarea. Mandé llamar a las mamás de estos niños y les comuniqué que no habían traído la tarea y me dijeron que los habían mandado a trabajar, a cortar rastrojo 3 de las señoras y la otra dijo que lo había mandado a buscar un burro que se les había salido de la casa.

Como podemos observar en los textos anteriores, cada maestro tiene su propio estilo de relatar los sucesos que más le llamaron la atención durante el día. Asimismo, percibimos que cada uno da más importancia a distintas cosas.

Por ejemplo, la maestra Dolores y el maestro Juan Antonio centran las reflexiones principalmente en el trabajo realizado en el salón, mientras que la maestra Carmen parece más preocupada por la organización escolar. De la misma forma, el maestro Juan Antonio y la maestra Alicia coinciden en hacer comentarios sobre la relación con los padres de familia, a partir de la colaboración que solicitan de ellos en las tareas de los niños.

De alguna manera, los diarios de campo reflejan lo que sucede en la vida de la escuela, y la manera en que la dinámica de trabajo se modifica si se trata de un día lunes, un viernes, un día de pago, de fiesta, etc. Asimismo, el medio en que viven los niños parece asomarse continuamente al salón de clases, a través de ellos mismos, quiénes llegarán, como decía uno de los maestros, —alegres, inquietos, sin almorzar o con sueño, dependiendo de lo que viven en sus casas, o bien, como en el caso de la cuarta maestra, viendo afectado su trabajo escolar por la necesidad de colaborar en tareas familiares.

Vemos así que el diario de campo es un instrumento muy fresco para analizar lo que ocurre todos los días desde el punto de vista de quien lo escribe. Esto depende en buena medida de que los relatos sean hechos el mismo día, basados en lo que efectivamente sucedió con los niños y en la escuela y conteniendo nuestras impresiones u opiniones más espontáneas sobre esos sucesos.

Existen algunas formas de realizar el diario de campo que resultan poco útiles para fines de análisis. A continuación ilustramos tres formas inadecuadas del uso del diario de campo:

El diario de campo utilizado como cronograma de actividades

7 de noviembre

“Actividades que marca el cronograma:

Matemáticas: operaciones fundamentales

Español: ejercicios sobre objeto indirecto

Ciencias Naturales: ejercicios sobre el tema: la minería

Ciencias Sociales: El Porfiriato e iniciación de levantamiento en armas 1908.

Llamamiento de Francisco I. Madero.

8 de noviembre

"Las actividades fueron normales dentro del salón:

Matemáticas: multiplicación por 10, 100 y 100.

Español: Hacer ejercicios de lectura de comprensión.

Hacer un cuestionario sobre lo leído.

Ortografía: palabras que terminen en ción.

Ciencias Naturales: libro de texto.

Ciencias Sociales: Caudillos que iniciaron la Revolución Mexicana".

Como se ve en estos ejemplos, el diario de campo se está utilizando como equivalente al cronograma. Esto no tiene ningún sentido, en primer lugar porque si ya existe el cronograma no se trata de crear un instrumento paralelo que solamente repita información. En segundo lugar, porque esta forma de presentación no aporta ningún elemento de lo que realmente ocurrió. Ni siquiera es posible conocer si todo lo planeado se realizó, tampoco cómo resultó el trabajo con los niños, qué otros sucesos hubo, etcétera.

El diario de campo utilizado al cabo de la semana, como un recuento de sucesos, que se realiza tiempo después de que ocurrieron

"En esta semana estuvimos trabajando la ortografía y las unidades 3 y 4 de Español. En Matemáticas me proponía acabar de explicar los quebrados, pero no lo pudimos hacer porque hubo varias interrupciones en la semana. Tampoco avanzamos lo esperado en Naturales y Sociales, aunque el evento del 20 de noviembre sirvió para trabajar algunos temas de historia".

Esta segunda forma de presentar el diario de campo es también inadecuada, pues tiene el problema de que pierde la frescura y la espontaneidad del relato que se hace inmediatamente después de los sucesos vividos.

Si bien en términos de análisis puede resultar más útil que el anterior, pierde "la anécdota del día" que aporta mucho, sobre todo después de realizarlo varios días, para entender la dinámica que se da en el salón de clases o en la escuela.

Por ejemplo, cuando un maestro, al revisar su diario de campo, encuentra una y otra vez el comentario de que cierto niño interrumpió y lo regañó, al otro día algo parecido y así sucesivamente; es más fácil notar una situación como ésta cuando se hace el registro todos los días que si se hace un relato general que abarca cuatro o cinco días.

En caso de no contar con tiempo suficiente para hacerlo todos los días o tres veces a la semana, vale más mantener el estilo del relato diario, el día que se haga, que pretender "ponerlo al corriente" de días o semanas anteriores.

El diario de campo utilizado como anecdotario, sin orden ni concierto

Lunes 24

"El profesor Juan dejó sus labores a las 10 de la mañana".

Jueves 18 de octubre

"En el salón de 4º estuvieron presentes todos los niños. Creo que no hubo ningún faltante".

Martes 12 de noviembre

"Los alumnos realizaron unas actividades de trabajo del salón de clases, tales como aseo del salón, arreglo de mesabancos".

Viernes 15 de noviembre

"Hoy viernes a mis alumnos les gustó mucho la clase de C. Sociales porque dijeron que estuvo muy interesante".

Como se ve aquí, lo breve y variado de las anécdotas que cada día se menciona, no permiten contar con un relato de lo sucedido ni en la clase ni en la escuela, por lo cual pierde igualmente su función de apoyo a la reflexión del maestro que lo realizó.

1.5. Inicio de nuestro diario de campo

Actividad 1

El momento de arranque para utilizar el diario de campo es hoy mismo. La investigación comienza en el momento en que escribamos el primer relato sobre el trabajo del día.

Preguntemonos ¿cómo me sentí hoy?, ¿qué trabajé con los niños?, ¿me enojé mucho?, ¿me dio gusto algo en especial?, ¿cómo nos fue el día de hoy?, ¿sucedió algo que me llamó la atención con mis alumnos o en la escuela?, ¿vino alguien a mi salón de clase?. Cualquier pregunta que nos remita a los sucesos y a cómo los vivimos puede ayudarnos a soltar la pluma.

Más adelante iremos sugiriendo distintas formas de análisis de la información contenida en nuestro diario de campo.

Comenzar a elaborar nuestro diario de campo es, pues, el primer ejercicio de investigación y que se continuará de manera paralela a las demás actividades de investigación, ya que éstas en buena medida se apoyarán en los relatos hechos en nuestro diario de campo. Por lo mismo se recomienda, en lo posible escribir algunas líneas diariamente, al término del trabajo con los alumnos, o al menos tres veces por semana.



Concluimos este apartado citando las reflexiones de dos maestros a propósito de la utilidad del diario de campo para enriquecer su trabajo con los alumnos:

“Fue valioso el anotar nuestros problemas y soluciones. El Diario de Campo francamente es un apoyo que da fuerza, ímpetu y sensibilidad.

Durante la elaboración de este diario hay grandes lagunas temporales.

Espero que para el próximo tenga la suficiente dedicación para anotar mis reflexiones diarias”.

Otro maestro señala:

“Este trabajo que llevé a cabo con mis alumnos fue algo que me ayudó mucho en todos los aspectos, porque encontré en cada niño que cada uno tiene una forma muy particular de ver y hacer las cosas, por lo tanto cada uno necesita un apoyo muy particular para poder seguir adelante en los obstáculos de la vida.

Ahora, qué bueno que hicimos nuestro diario, porque todas las experiencias y todos los momentos más relevantes fueron escritos en los renglones de estos diarios.

Y a mí en lo particular me sirvió de mucho porque de ahora en adelante cada año escolar llevaré mi diario de campo porque cada año tendré nuevas experiencias, nuevas formas de llevar a cabo el aprendizaje de mis alumnos y nuevas formas de tratarlos, de trabajar, de convivir y poder hacer de este diario de campo algo muy provechoso con hechos vividos en la realidad. No como los escritores o los que están haciendo nuevas metas de enseñanza detrás de un escritorio.

Esto que vivo, lo que hago y más que nada las satisfacciones de los logros que he obtenido son más que suficientes para trabajar con más ganas, sin tomar en cuenta el sueldo que percibimos”.



LECTURA: UN RECURSO PARA CAMBIAR LA PRÁCTICA: EL DIARIO DEL PROFESOR*

Este texto contiene reflexiones acerca de la práctica docente, para lo cual responderíamos a las preguntas: ¿qué significa reflexionar sobre nuestra práctica profesional? ¿qué estrategias podemos considerar sobre el quehacer docente? si consideramos que la investigación escolar es un proceso constante acerca de lo que es la práctica docente, tendremos que analizar las ideas fundamentales teórico-metodológicas relativas a nuestros saberes y acciones educativas basadas en la reflexión del cambio de prácticas, por lo que el planteamiento que podemos hacer es que al observar nuestro desempeño en el quehacer cotidiano nos estamos formando profesionalmente.

En consecuencia, el diario del profesor es un apoyo valioso como guía para la investigación, descripción y análisis de nuestro trabajo docente.

De esta lectura podemos tomar la sugerencia del autor acerca del cómo elaborar una guía de investigación que plasmaremos en el diario del profesor, adecuándolo al ámbito de nuestro trabajo, pero dando mayor énfasis a la información cuando la comentemos y discutamos con nuestros compañeros.

Se sugiere también una clasificación y categorización de los problemas que se deriven del contenido en el diario del profesor para después elaborar conclusiones, según la naturaleza de sus diferentes ámbitos.

Finalmente podemos afirmar como lo hace el autor que el diario del profesor es un instrumento que sirve para transformar las nuevas concepciones de lo cual resulta una nueva práctica docente.

La práctica no es sólo lo que se ve

Habitualmente se suele hablar de práctica identificándola sólo con "lo que se hace". En el caso de la enseñanza, y según esta concepción, la práctica educativa se identificaría sólo con lo que hacen los profesores en las aulas con sus alumnos. Esta idea, bastante restrictiva y simplificadora de la realidad, se utiliza más de lo habitual como mecanismo justificativo de determinadas posiciones del tipo: "Eso no es útil para la práctica"; "eso no se puede llevar a la práctica"; "es demasiado teórico"; etc. Desde esta perspectiva se olvida una dimensión que,

* José Martín Toscano. "Un recurso para cambiar la práctica: el diario del Profesor". Mecanograma. Sevilla. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Proyecto IRES, 1993. pp. 1-10

para nosotros tiene vital importancia, y que puede parecer bastante simple, en principio, y es que toda práctica obedece a una teoría. Así enunciada la cuestión estamos casi todos de acuerdo ¿no?, pero ¿qué implicaciones tiene tenerla en cuenta cuando nos estamos planteando la posible transformación, el cambio, la evolución de determinadas prácticas educativas?

En primer lugar, afirmaríamos que la práctica no es sólo "lo que se ve", sino y también, lo que hay detrás de lo que se ve. O lo que es lo mismo, que nuestros actos como profesionales están guiados y justificados por un conjunto de ideas, creencias, concepciones, etc., del tipo: "a los alumnos hay que formarlos para..."; "hay que trabajar estos contenidos porque..."; "la mejor manera de enseñar es..."; "el tiempo y el espacio lo organizo así porque..."; "conocer consiste en..."; "la escuela debe servir para..." (hay tantos ejemplos en la literatura reciente que apoyan esta idea, que no nos vamos a detener para justificarla).

Por tanto, cambiar o transformar la práctica no es sólo cambiar la forma de hacer las cosas, sino fundamentalmente cambiar nuestras ideas, nuestras creencias y concepciones sobre "por qué", "qué" y "cómo" conducirnos como profesionales, lo cual va a llevar inevitablemente a un cambio, una evolución, en nuestras conductas, si esto se hace de manera consciente y rigurosa.

Ultimamente se ha generalizado un "slogan" entre los profesionales de la educación, que a modo de principio se repite aquí y allá: Hay que reflexionar sobre la práctica. ¿Pero qué significa reflexionar sobre la práctica? Desde la perspectiva que hemos adaptado, reflexionar sobre la práctica implica no sólo describir lo que hacemos para compartirlo públicamente (fundamentalmente con otros colegas), sino también la posibilidad de compartir planteamientos que nos ayuden a ensayar nuevas formas, nuevas ideas, para volver a describir lo que hacemos y analizar conjuntamente los resultados. O sea, que cualquier estrategia basada en la reflexión sobre la práctica debería contemplar, al menos:

- a) La posibilidad de describir lo que hago, para que otros lo conozcan.
- b) La posibilidad de analizar y discutir los planteamientos que sustentan lo que hago, las ideas, los criterios, las razones últimas de mis decisiones.
- c) La posibilidad de conocer y ensayar nuevos planteamientos, nuevas ideas, en la medida de lo posible compartidas con otros colegas (compañeros de centro, de ciclo, de seminario...)

La investigación escolar como un proceso continuo que favorece la reflexión en la práctica y sobre la práctica.

Otra idea que se ha generalizado en los circuitos profesionales durante los últimos años, es la de investigación,



en el aula, en la escuela, investigación del profesor, el maestro investigador, etc. Creo que respecto a ello, conviene hacer algunas precisiones para contextualizar lo que se va a decir más adelante.

En primer lugar cuando hablamos de investigación estamos haciendo referencia a un proceso sistemático mediante el cual se genera o construye conocimiento acerca de algo o alguien. Si hablamos de investigación escolar, estamos haciendo referencia a dos asuntos: que el objeto es la escuela, y que los sujetos que construyen o generan conocimiento "sobre la escuela", son los mismos que trabajan en ella, o sea los profesores; por tanto hablamos de investigación "sobre", que se hace "en la escuela". Y todo ello desde la perspectiva de transformar, cambiar o hacer evolucionar el estado actual de las cosas.

Para propiciar y favorecer un proceso sistemático de reflexión sobre la práctica, hemos de poner en marcha mecanismos e instrumentos que nos permitan establecer vínculos significativos entre nuestro saber (las ideas, la teoría) y nuestro hacer. En este sentido, la investigación escolar constituiría un conjunto de prescripciones teóricas y metodológicas que lo hacen posible.

Cualquier estrategia basada en un planteamiento de investigación escolar nos lleva a tener en cuenta tres ideas fundamentales:

- a) El trabajo con problemas escolares, la identificación, definición y el tratamiento de los mismos.
- b) La elaboración de hipótesis de trabajo, de programas, de unidades didácticas, etc.
- c) La comprobación, el ensayo, mediante procesos de experimentación a partir de las hipótesis elaboradas.

Antes de continuar creo que deberíamos detenernos brevemente en hacer algunas consideraciones acerca de varias premisas a tener en cuenta. En primer lugar estamos hablando, en el fondo, de un proceso de formación de profesores, y como todo proceso de formación debe estar planificado, orientado y facilitado por alguien que asuma ese papel, esa responsabilidad. Además, no tiene sentido que esto se plantee fuera del seno de un equipo de trabajo, por tanto la presencia de un equipo es otra premisa fundamental. Por otra parte, hay que tener mucho cuidado, al comenzar, con ajustarse muy bien a los niveles de partida de los profesores que componen el grupo, pues lo que se expone se acerca más a un modelo, digamos ideal, al que queremos tender de una manera progresiva, a partir de nuestro nivel de desarrollo profesional. Quiero decir que es posible que haya que dedicar bastante tiempo, al principio, simplemente a desarrollar la capacidad de organizar las sesiones de trabajo, ajustarse a un guión prefijado en las discusiones, elaborar individualmente documentos entre sesiones sobre los que después discutir, etc. Para pasar después a trabajar un tiempo, o simultáneamente, identificando problemas, enunciándolos, para ir complejizándolos poco a poco, etc.

Después de esto, volvamos a retomar lo que decíamos. En nuestra experiencia un recurso que se ha revelado como un instrumento nucleador de los procesos de investigación es el diario del profesor: a partir de su elaboración y mediante su análisis y discusión colectiva, se han desarrollado experiencias que han propiciado y favorecido tanto la reflexión como el cambio de las ideas y las prácticas de los profesores que hemos participado.

El Diario del profesor como guía para la investigación: de la descripción al análisis.

El hecho de llevar un Diario de nuestra experiencia docente, en la línea de lo señalado anteriormente, implica poner en práctica un método de desarrollo profesional permanente, y como tal, un proceso donde podemos resaltar momentos y fases relativamente diferentes.

En un primer momento el diario ha de propiciar, fundamentalmente, el desarrollo de la capacidad de descripción de la dinámica del aula, por parte de su autor, a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas. Podemos comenzar simplemente registrando aquellas impresiones que, como una película, se nos quedan después de terminar, o en el intervalo, de una jornada. Eso que recordamos cuando volvemos a casa, o cuando conducimos todavía con el reflejo en la memoria de las situaciones vividas en clase recientemente. Progresivamente, conviene hacerlo de una manera más sistemática, siguiendo por ejemplo un guión fijado con anterioridad. Nosotros, en algunas ocasiones hemos utilizado el siguiente:

1. Descripción general de la dinámica de la clase: organización y distribución de la jornada.
2. Descripción pormenorizada de una o varias actividades (la más significativa).
3. ¿Qué hace el profesor durante su desarrollo?
4. ¿Qué hacen los alumnos?
5. Acontecimientos más significativos durante su desarrollo: tipo de conductas, frases textuales (de profesores y alumnos).
6. Descripción de conflictos (si los hubo) entre los alumnos y entre alumnos y profesor.
7. Dudas, contradicciones, reflexiones que surgen durante, o después del desarrollo de las actividades.

Lo importante no es la manera como se haga, sino pensar que estamos recogiendo información para comentarla y discutirla luego con nuestros colegas. Hay veces que dado el poco tiempo del que se dispone durante el desarrollo de la clase, por su propia dinámica, o especial dificultad, se recomienda utilizar por ejemplo una gra-



badora, para luego transcribir tranquilamente en el centro, o en casa. Pero como hemos dicho lo importante es ir reuniendo material para la discusión en equipo. Las reuniones de los equipos de profesores en los centros, generalmente, se dedican a aspectos organizativos, relativos a problemáticas generales, ajenas la mayoría de las veces a los problemas más cercanos de la práctica. Muy pocas veces se dedican al intercambio significativo de puntos de vistas, experiencias, y preocupaciones profesionales en general. Y muchos profesores se quejan, con razón de la poca operatividad de las mismas. Podríamos proponer estructurar su contenido en torno a la lectura y discusión de los diarios de clase, pues así se puede facilitar la progresiva superación de estos obstáculos, muchas veces de índole metodológico, favoreciendo la implantación progresiva de una estrategia de reflexión conjunta sobre la acción. Se podría comenzar con la lectura y el análisis de los acontecimientos, situaciones, e incidencias del aula, reflejadas en el diario para intentar generar una dinámica de intercambios de puntos de vista que elevaría el nivel de lo que, habitualmente son simples intuiciones e impresiones subjetivas que conducen a discusiones sin salida, la mayoría de las veces. Integrarse en dinámicas de este tipo es lo que da sentido a la elaboración del diario, pues conocemos muchos profesores que con toda su buena voluntad comienzan a hacerlo y lo abandonan pasado un tiempo, porque no ven mucha utilidad a lo que hacen.

El análisis de estas primeras descripciones puede orientarse a identificar y aislar los diferentes elementos que las configuran (conductas del profesor, conductas de los alumnos, acontecimientos académicos, acontecimientos más relacionados con la dinámica, elementos organizativos, etc.) buscando establecer relaciones entre los mismos, formulando para ello preguntas problematizadoras que respondan a preocupaciones reales que tenemos, por ejemplo: ¿qué conductas suelen manifestar los alumnos cuando se proponen determinados tipos de actividades?; ¿cuándo el profesor mantiene un determinado comportamiento?; ¿cuál es la respuesta de los alumnos?; si el espacio de la clase está organizado de una forma determinada, ¿cómo ha influido en el desarrollo de las actividades?, etc. Así de un mayor nivel de generalidad, se puede ir pasando, progresivamente, a una visión más analítica y profunda de la realidad a medida que se van categorizando y clasificando los diversos acontecimientos y situaciones recogidas en el diario.

Todo ello nos puede permitir ir detectando y enunciando los problemas prácticos que realmente nos preocupan, a la vez que focalizar, progresivamente, nuestras observaciones para recoger información sobre los mismos, con lo que el diario va tomando, poco a poco, una perspectiva diferente según cada caso. Estos problemas pueden ser de origen y naturaleza diversa, pero quizás

convenga clasificarlos y categorizarlos en torno a dimensiones como las siguientes:

a) Problemas relacionados con la dinámica general de la clase (de disciplina, de atención, de roles y liderazgos, de motivación, de participación, etc.)

b) Problemas relacionados con la adecuación de objetivos y contenidos (su pertinencia, su interés, su adaptación al nivel real de los alumnos, su secuenciación, etc.)

c) Problemas relacionados con la metodología de trabajo en clase (el tipo y la secuencia de actividades, la organización del espacio y el tiempo, el uso de determinados recursos, etc.)

d) Problemas relacionados con la evaluación (qué y para qué se evalúa, cómo se evalúa, quién evalúa.)

e) Problemas relacionados con la dinámica general del centro (la organización general del espacio y el tiempo, los recreos, la coordinación entre niveles, etc.)

De los problemas a las concepciones y de las nuevas ideas al diseño.

En este segundo momento predomina el intercambio de puntos de vista a partir del análisis de la información recogida en torno a problemas concretos, lo que debe permitirnos explicitar y someter a contraste nuestras propias concepciones acerca de los mismos. Si bien es cierto que resulta difícil "cambiar de idea" o de "forma de pensar", también es cierto que si sometemos las concepciones a procesos continuados de contraste con la propia realidad, o con otras concepciones y puntos de vista (el de nuestros compañeros, los alumnos, la literatura, etc.) suelen aparecer contradicciones y evidencias que nos pueden llevar a la modificación, ampliación o sustitución de las mismas por otros puntos de vista que, en ese momento, consideremos más adecuados.

Pues profundizar, discutir y caracterizar los problemas más significativos, posiblemente nos hará enfrentarnos con dilemas teóricos; nos puede provocar un enfrentamiento con nuestro modelo didáctico "de hecho". Todo ello nos puede crear condiciones favorables para asumir un mayor riesgo teórico que hasta ahora, y una mayor apertura a otros puntos de vista, algunos nuevos, otros que ya teníamos, pero que no practicábamos.

Estos procesos de contraste requieren de un cierto nivel de planificación y sistematicidad si pretendemos iniciar una dinámica sostenida de evolución de nuestras ideas. Así conviene acotar tanto el contenido como la naturaleza de las mismas, para ello al igual que hemos hecho con los problemas, podemos categorizarlas o clasificarlas en torno, por ejemplo, a las siguientes dimensiones:

a) Concepciones sobre los alumnos; cómo aprenden, cómo se desarrollan; como se facilita eso; cómo se com-



portan; las causas y las consecuencias de sus conductas; sus derechos y deberes, etc.

b) Concepciones sobre el profesor: su papel; su responsabilidad; su profesionalidad; estilos y métodos de enseñanza; fines y metas educativas, etc.

c) Concepciones sobre la materia o materias: carácter del conocimiento; importancia del conocimiento de los alumnos; técnicas específicas de enseñanza; materiales y recursos, etc.

d) Concepciones sobre el ambiente: relaciones personales dentro y fuera del aula; relaciones de poder; democracia y participación; organización del espacio y el tiempo, etc.

e) Concepciones sobre el papel de la escuela en la sociedad: el tipo de formación ciudadana; la relación con los padres, etc.

Hacerlo de esta manera puede ayudar a organizar la discusión en el seno del equipo. Al mismo tiempo se puede invitar a participar a personas ajenas al equipo, que aporten una visión diferente sobre la problemática (otros compañeros con una experiencia similar, asesores del Cep, colegas de la universidad, etc.). También es conveniente seleccionar lecturas adecuadas, de artículos, libros, capítulos de libros...que aporten información significativa, o encuestar a los alumnos, a otros profesores del centro, etc.

En esta fase el diario no es sólo uno de los instrumentos más adecuados, al reflejar ya en la información que se recoge el punto de vista de sus autores, sino que además es el testigo biográfico que da fe de nuestra propia evolución personal. En este sentido además de permitir el contraste entre perspectivas diferentes sobre un mismo asunto en un momento dado, permite comparar lo que pensaban unos y otros en diversos momentos del proceso.

Este intercambio facilita la ampliación de los puntos de vista iniciales y por tanto favorece la evolución de las concepciones. Estas nuevas ideas, o concepciones evolucionadas deben traducirse en el diseño de una nueva intervención, los cambios en las ideas han de tener un reflejo en los cambios en el programa.

Hasta ahora hemos intentado describir las características que debería adoptar el contenido de un Diario cuando se trata de reflexionar sobre los problemas del aula y sobre las ideas, creencias y contradicciones que están asociadas a ellos. A continuación nos hemos centrado en el momento del Diario en que nos esforzamos por cambiar nuestras propias ideas. Esta evolución de nuestras concepciones, si queremos ser rigurosos, ha de traducirse en el diseño de una nueva intervención; es decir, los cambios de ideas didácticas han de tener un reflejo en nuestro programa de intervención, y para esto el Diario, nuevamente, puede ser el testigo biográfico fundamental: el registro sistemático y coherente del nuevo diseño experimental.

El diario como instrumento para transformar las nuevas concepciones en una nueva práctica.

Pues bien, aún queda un paso más, quizás el más problemático: queda la aplicación del nuevo diseño a la práctica. Conocer nuestros problemas, investigarlos, cambiar las concepciones asociadas con ellos y preparar hipótesis de intervención novedosas que pretendan resolverlos, son pasos obligados en nuestro desarrollo profesional, pero todo ello serviría de poco si al final nuestra práctica no cambiara o, lo que es peor, no tuviéramos datos fiables sobre si realmente cambia o no cambia. Por lo tanto, analicemos ahora la función del Diario como instrumento para transformar las nuevas concepciones, el nuevo programa de intervención, en una nueva práctica conscientemente dirigida y evaluada.

Existe una cierta tendencia simplificadora en nuestra forma de pensar según la cual, los cambios o son globales, en el sentido de totales, o no son cambios. Especialmente en educación tenemos, con frecuencia, la intuición de que "lo que hacemos no sirve para nada" y de que, por tanto, "hay que cambiar la clase de arriba a abajo". Sin embargo, esta especie de "maximalismo" se suele convertir en ocasiones en el peor enemigo del cambio, porque el plantear unas modificaciones tan ambiciosas, paraliza y bloquea nuestra voluntad, ante el cúmulo de dificultades y problemas nuevos que se nos vienen encima y sobre los que poseemos muy pocos "saberes prácticos".

Como contrapunto a este "idealismo pedagógico ingenuo" que pretende trasladar mecánicamente "el ideal" (la estrategia, el modelo) a "la realidad" (la práctica, el modelo en acción), confundiendo el conocimiento teórico, con el conocimiento práctico y el "saber" con el "saber hacer", existe también otra tendencia entre nosotros, quizás más potente, pero tan simplificadora como la anterior, según la cual el problema no es ya la traslación de los ideales a la práctica, sino la consideración de la "práctica rutinaria" como el único ideal posible, no considerándola como "lo que se puede hacer", sino como "lo que se tiene que hacer". De esta manera, muchos profesores confunden lo que podríamos denominar una postura de "sano realismo", con la consideración "tacticista" de que sólo lo que "realmente se puede hacer" merece la pena ser considerado, abandonado así cualquier proyección teórica o estratégica que guíe un proceso gradual de cambio.

Según esto, una adecuada posición profesional sobre la mejora de nuestra práctica docente, requiere saber combinar dos procesos íntimamente relacionados, pero diferentes. Por un lado, un proceso de construcción teórica sobre la enseñanza, es decir de definición de nuestro modelo didáctico, y por otro, un proceso de construcción práctica de nuestro "saber hacer" profesional. Inevitable-



mente nuestro modelo irá por delante de nuestra práctica, y, precisamente por eso, podrá orientarla, pero, inevitablemente también, nuestra práctica nos obligará a modificar y complejizar el modelo, de manera que la relación entre ambos, modelo teórico y saber práctico se convierta en el motor de nuestro aprendizaje y desarrollo profesional.

Por eso "lo nuevo no es siempre lo contrario de lo viejo", ya que lo nuevo, de alguna manera, siempre se apoya en lo viejo, aunque sea para negarlo. Al aplicar el nuevo programa de intervención descubriremos que, por más que hayamos introducido cambios sustanciales fruto de los nuevos puntos de vista construido teóricamente, nuestra práctica se moverá contradictoriamente entre las rutinas anteriores, que se quieren desterrar, y las conductas novedosas que se quieren introducir. Con frecuencia, antes de consolidar algunos de los nuevos procedimientos prácticos, pasaremos por etapas intermedias de transición en las que estaremos aprendiendo y construyendo de manera genuina y significativa lo que "realmente somos capaces de hacer" a la vez de lo que teóricamente "deseamos hacer".

Es probablemente en estas fases de transición parcial, contradictoria e insegura donde existe una mayor potencialidad de aprendizaje profesional, ya que desde "lo viejo", desde lo que conocemos, controlamos y nos da seguridad, intentamos experimentar, "hasta donde somos capaces" del nuevo conocimiento teórico que hemos podido elaborar, descubriendo que cambiar la forma de pensar no garantiza cambiar la forma de actuar. Sólo desde el esfuerzo profesional que implica la elaboración de un programa de intervención hipotético que guarde cierta coherencia con las nuevas concepciones, al mismo tiempo que con los condicionantes contextuales y personales en las que se trabaja, y desde el esfuerzo profesional que implica realizar un seguimiento lo más riguroso posible del desarrollo en la práctica de dicho programa, recogiendo, analizando y evaluando datos empíricos significativos; sólo desde este tipo de actividad profesional podremos asegurar, por un lado, que los cambios en nuestra forma de pensar influyan en nuestra forma de actuar, y que, por otro, los cambios que "de hecho" conseguimos en nuestra forma de actuar también influyen en mantener viva nuestra forma de pensar.

En otras palabras, la construcción progresiva de nuestro "saber hacer" profesional, el hecho de que las cosas cambien en clase y que aumente la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella tienen lugar, depende fundamentalmente de como sepamos manejar la relación entre teoría y práctica, entre modelo y realidad, o entre creencias pedagógicas y conducta de clase. Y para ello es determinante concebir de manera diferente el papel que todo programa de intervención (la programación) ha jugar, y realizar un adecuado seguimiento

investigativo (evaluación) de su aplicación a la realidad. Programar, desde este punto de vista, es buscar un compromiso entre el grado de elaboración de mi teoría pedagógica y la visión que tengo de las posibilidades que ofrece la realidad escolar en que me muevo, y mi propia capacidad profesional. Programar es, por tanto, adecuar la estrategia a las posibilidades de la realidad, en el sentido de formular a modo de hipótesis el plan de intervención que se considera más adecuado para "siendo realistas, poder cambiar". Evaluar es, asimismo, investigar la acción, los hechos que realmente ocurren cuando aplicamos el programa, para poder comprender, a la luz del modelo de referencia, las dificultades prácticas, los bloqueos, las inadecuaciones, las variables no tenidas en cuenta, y todo tipo de datos que han de permitirnos reformular, depurar y complejizar dicho programa y, a la larga, el modelo o teoría que lo sustente.

Llegados a este punto, el Diario deja de ser exclusivamente un registro escrito del proceso reflexivo, para convertirse progresivamente en el eje de un proceso de recogida de información empírica y sistemática sobre los acontecimientos de la clase. No se trata ya de describir genéricamente los problemas prácticos que encontramos en nuestra actividad, ni de analizarlos, poniendo en cuestión nuestras concepciones didácticas. Tampoco se trata de diseñar una nueva intervención, describiendo en el Diario las nuevas incorporaciones teóricas que deseamos aplicar. Se trata, en esta fase, de desplegar técnicas más concretas y específicas, para conocer como funciona el programa en la realidad, recogiendo información previamente establecida, analizándola y categorizándola, contrastando datos obtenidos de fuentes diversas, comparándolas con lo previsto en el diseño y estableciendo conclusiones que reorienten el curso de la práctica y nos permitan validar y reconstruir nuestro propio conocimiento pedagógico-profesional.

El Diario, pues, adopta un estilo más estructurado y se convierte en el desencadenante de otros medios de investigación (entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos, etc.) y en el lugar de elaboración y síntesis de la información. El profesor o el equipo de profesores, ya no actúan sólo como "observadores informales", o como "reflexivos esporádicos", ni siquiera como "programadores rigurosos", sino que incorporan también, aunque de manera parcial, el estilo de auténticos investigadores "en y sobre" la práctica pedagógica sometida a experimentación.

Evidentemente la actividad de enseñar no es similar a la actividad científica de investigar; pero, aceptando que el concepto y la práctica de la investigación admite una diversidad de grados y niveles, cuando como enseñantes intentamos modificar la actividad de la clase, basándonos en nuevos principios y fundamentos, hemos



de incorporar a nuestra profesionalidad ciertas dosis del espíritu y las estrategias de eso que denominamos genéricamente como investigación. El Diario, por tanto, es el cuaderno de trabajo del experimentador, donde anota las observaciones, donde recoge las entrevistas, donde describe el contenido de los materiales de clase, donde compara y relaciona las informaciones, donde establece conclusiones y toma decisiones sobre los siguientes pasos de la experimentación.

Dos observaciones finales. Por más que utilicemos palabras tradicionalmente vinculadas al método de las Ciencias Experimentales (observación, problemas, hipótesis, experimentación, etc.), no podemos olvidar que trabajamos en el campo de lo humano y lo social, y que, por tanto, usamos estos términos en un sentido "analógico" y no estricto. Cuando hablamos, por ejemplo, de experimentación no nos referimos a la reproducción artificial de una situación en la que intentamos controlar

todas las variables que intervienen, para descubrir la variable causante del efecto-problema que estamos investigando (como en ciertos casos ocurre en las disciplinas llamadas experimentales), sino que nos referimos a una acepción más cotidiana del término, a una acepción sinónima de la expresión innovación fundamentada y semi-controlada.

Por último, no olvidemos que los datos que obtengamos estarán mediatizados por las concepciones desde las que pensamos. Por eso, es necesario, como ya hemos indicado, que el seguimiento de la nueva intervención esté dirigido por nuestra hipótesis de intervención (el programa) y por los puntos de vista en los que dicho programa se basa (el modelo). Aunque es cierto que cambiar la forma de pensar garantiza el cambio en la forma de actuar, también lo es que difícilmente cambiamos nuestra forma de actuar, sino es porque -a un cierto nivel- cambiamos nuestra forma de pensar.

Lecturas recomendadas

Este artículo es un resumen actualizado del libro: "El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula", de Rafael Porlán y José Martín, publicado por Diada Editoras (Sevilla) en el año 1991. Por tanto para más información recomendamos la lectura del mismo.

Recomendamos también para ampliar o profundizar sobre la misma temática:

MARTIN J. y otros (1986): "Los niños investigan. Los maestros también". *Cuadernos de pedagogía*. no. 142, pp. 32-35.

PORLAN. R. (1987): "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer. Conocer para enseñar". *Investigación en la Escuela*, no. 1, pp. 63-890.

GONZALEZ Y LATORRE (1987): "El profesor investigador. La investigación en el aula", Barcelona: Graó.

KEMMIS Y MACTAGGARD (1987) *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona; Laertes.

HOPKINS. D. (1989): *Investigación en el aula: guía del profesor*. Madrid: PPU.

WOODS. P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC



TEMA: *Etnografía y Práctica Docente*

LECTURA:
LA VALIDEZ DE LOS ESTUDIOS
ETNOGRÁFICOS: IMPLICACIONES
METODOLÓGICAS*

Uno de los problemas con los que frecuentemente nos encontramos al proponer métodos cualitativos para la investigación, es que a éstos no se les confiere la suficiente validez para poder hacer afirmaciones generalizables a partir de ella.

El texto de Gary Landerson se eligió precisamente porque hace un análisis de las posiciones que existen respecto a la validez de los estudios etnográficos a partir de la posición conservadora, la radical-idealista y la radical-crítica.

Creemos que al abordar esta lectura, ustedes estarán en posibilidad de clarificar algunas interrogantes como ¿A qué se refiere la validez de un método de investigación? ¿Es compatible la investigación etnográfica con la investigación participativa? ¿Por qué utilizar la investigación cualitativa en el trabajo docente? y es probable que también surjan nuevas preguntas que el documento no pueda resolver, pero son una invitación a reflexionar y a buscar información en otras fuentes.

Los etnógrafos en el campo de la educación en Norteamérica tienden a estar a la defensiva cuando se trata del concepto de la validez. Nadie quiere que su investigación sea tildada de "inválida", y la hegemonía de una epistemología positivista dentro de la comunidad científica en la educación hace que algunos etnógrafos sientan la necesidad de justificarse con el vocabulario del positivismo. A diferencia de los etnógrafos que trabajan en la antropología, los etnógrafos en el campo de la educación han invertido mucho tiempo y energía en legitimar su metodología (1). Partiendo de la premisa de que el paradigma positivista, como enfoque que ha dominado la ciencia en los últimos años, ha ejercido su influencia en América Latina, he de suponer que esta misma necesidad de legitimación ha sido necesaria en Latinoamérica, aunque tal vez en grado diferente. Esta necesidad de justificación se vuelve de especial importancia cuando se trata de la adquisición de fondos de

* Gary L. Anderson. "La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas". Trabajo presentado en el simposio: *La investigación educativa sobre el salón de clases a nivel medio superior y superior*, auspiciado por UNAM, SEP y UPN. Ciudad de México, el 25 de mayo de 1990.

agencias gubernamentales para investigaciones y evaluaciones etnográficas.

La validez, en su uso convencional, se define como la certeza o solidez de las inferencias sacadas de los datos. Campbell y Stanley (1963) dividen la validez en dos tipos - interna y externa. Según estos autores la validez interna de una inferencia requiere la evidencia que un tratamiento experimental tuvo un efecto en un caso particular. La validez externa requiere la evidencia que el efecto observado puede generalizarse a otras poblaciones o variables.

En la siguiente discusión, voy a trazar la evolución del concepto de la validez en la etnografía en Norteamérica, presentando tres posiciones básicas y aparentemente opuestas que han predominado en el contexto educativo. Voy a demostrar que, a pesar de que ellas parten de suposiciones y axiomas incompatibles, en la práctica no muestran grandes diferencias. Finalmente, quiero mostrar como la investigación participativa se presenta en el panorama de la investigación educativa actual, principalmente en el contexto latinoamericano, como una alternativa que representa una verdadera ruptura con el quehacer investigativo que ha dominado la práctica de la investigación educativa hasta la fecha.

La posición "Conservadora"

A la primera posición en cuanto a la validez de la etnografía se le llamará conservadora -por falta de un término mejor- porque conservaba el vocabulario y algunas suposiciones del positivismo (Kirk, y Miller, 1985; LeCompte y Goetz, 1982; Miles y Huberman, 1984; Wilson, 1977). Esta posición surgió cuando la investigación etnográfica recién empezaba a utilizarse en forma general en el campo de la educación y había la necesidad de legitimarla como método científico. Por lo tanto se buscaba formas de justificar la etnografía en cuanto a la objetividad, la validez interna y externa, la confiabilidad, etc. Estos etnógrafos querían traducir el espíritu de la definición de Stanley y Campbell a su equivalente cualitativa. Argumentaban, por ejemplo, que la validez interna se lograba porque los largos periodos de recolección y análisis de datos aseguraban una mejor correspondencia entre las categorías científicas y la realidad observada. Aunque este grupo de etnógrafos representa la primera reacción a los métodos positivistas en el campo de la educación, el debate metodológico en las ciencias sociales tiene una historia más larga. Según Gibaja (1988),

En realidad, con mayor o menor intransigencia mutua, las dos tradiciones metodológicas de las ciencias

sociales de algún modo han coexistido desde el siglo pasado. . . La reacción tan violenta de sectores importantes dentro de la comunidad de la investigación educacional muestra en cierta medida el provincialismo en que ha estado encerrada hasta poco tiempo atrás, y el escaso sentido crítico con que aceptó, durante largos períodos, los criterios metodológicos que se le impusieron externamente. (p.90).

Aunque Goetz y LeCompte insisten en la validez interna de los estudios etnográficos, los investigadores cuantitativos tendían a criticar los estudios etnográficos por su incapacidad de controlar influencias externas y manipular los datos estadísticamente. Según ellos, aunque los estudios etnográficos servían como investigaciones exploratorias para generar hipótesis, no se le consideraban como "ciencia". Como reacción a esas acusaciones Goetz y LeCompte (1984), sugieren ciertos métodos como medidas contra las amenazas a la validez interna descritas por Campbell y Stanley (1963). Estas amenazas son la historia y la maduración, la influencia del observador, la selección y la regresión, la mortalidad, y las conclusiones espurias.

Historia y maduración

Según Goetz y LeCompte (1984):

Los cambios acaecidos en la escena social general son comparables a lo que los experimentadores denominan historia; los cambios que supone el desarrollo progresivo de los individuos corresponden a la maduración. (p.225)

Los efectos de la historia y la maduración es una cuestión importante cuando el foco de un estudio lo constituyen procesos de cambio. El método que sugieren esos autores para superar los efectos de la historia y la maduración es el de determinar los datos de base que se mantienen estables en el tiempo, así como los datos mutables y el origen de los cambios que se observan. Así, los datos de base desempeñan una función análoga a la recogida de datos del pretest de los experimentadores.

Influencia del observador

En los estudios etnográficos la presencia del investigador a menudo tiende a modificar las conductas y respuestas de los participantes. Es posible contrarrestar los efectos de la presencia del observador, prolongando la estancia del investigador en el campo.

Ello permite efectuar una búsqueda de informantes más completa, que permita confirmar o refutar los datos ya reunidos o añadir otros nuevos. Asimismo la presencia del investigador se hace menos visible en el escenario (y por lo tanto, menos reactiva) y con ello se facilita la reanudación de las actividades normales del grupo. (Goetz y LeCompte. 1984, p. 227).

En cuanto al efecto del observador en los entrevistados, los informantes pueden mentir, omitir información relevante, o expresarse inadecuadamente. Para controlar las deformaciones de este tipo el etnógrafo puede recurrir a la corroboración independiente de varios informantes y la codificación de las conductas de los participantes según las situaciones en las que se prevee la aparición de respuestas artificiales.

Selección y regresión

En los diseños experimentales, los investigadores controlan los efectos de selección y de regresión para asegurarse de que las diferencias medidas entre el grupo experimental y el de control se deben al tratamiento y no a diferencias anteriores al experimento. El peligro para el etnógrafo es que sin un muestreo adecuado, que incluya a subgrupos, acontecimientos y escenarios sociales, puede ocurrir que los acontecimientos observados sean representativos de solamente ciertos participantes o circunstancias concretas.

Mortalidad

La disminución o aumento de los grupos son procesos normales en la mayoría de los escenarios sociales. El etnógrafo puede identificar sus efectos prestando atención a los datos de base, con el fin de que el investigador pueda comparar acontecimientos que se prolongan en el tiempo. Por ejemplo:

A través del estudio de la entrada de un nuevo alumno en una clase de tercer grado en primavera, Goetz (1976) validó los fines y prácticas de socialización que había observado en los escolares hasta este momento. Smith y Keith (1971) enfocaron desde una perspectiva similar las reducciones y rotaciones del personal de una escuela elemental para aclarar la dinámica social de un programa de innovación. En todos estos casos, la recogida de datos de base permitió a los investigadores el análisis de las pérdidas e incorporaciones posteriores (Goetz y LeCompte, 1984, p. 229)



Conclusiones espurias

Según el consejo de los experimentadores Cook y Campbell (citado en Goetz y LeCompte, 1984),

La estimación de la validez interna de una relación es un proceso deductivo en el cual el investigador tiene que considerar sistemáticamente cómo cada factor puede haber influido en los datos... A lo largo de todo este proceso, el investigador deberá ser su crítico más exigente, analizando minuciosamente todas las amenazas que puede imaginar (p. 230).

Goetz y LeCompte sugieren que este consejo es válido también para los etnógrafos. Pero agregan que para el etnógrafo el proceso es también inductivo en el sentido de que "las fuentes de contaminación o el origen de los posibles sesgos han de ser descubiertos en el transcurso del estudio, sin esperar a los análisis *post hoc*". (Goetz y LeCompte, 1984, p. 200).

La posición Radical - idealista

La reacción violenta a que se refiere Gibaja, apareció en el campo de la educación en la obra de Lincoln y Guba (1985). Se le llamará radical por dos razones; primero, porque querían volver a las raíces ("radical" viene de "raíz" en latín) fenomenológicas para repensar la epistemología de la investigación educativa, y segundo, porque postulaba una incompatibilidad entre los métodos positivistas y los métodos que ellos llamaban "naturalistas". (2) Según Lincoln y Guba el criterio para juzgar un estudio naturalista debe ser fundamentalmente diferente al criterio para juzgar un estudio positivista.

...el criterio derivado de una perspectiva puede no ser apropiado para juzgar acciones tomadas desde otra perspectiva, tal como, por ejemplo, no sería apropiado juzgar los dogmas Católicos como incorrectos desde la perspectiva de, digamos, presuposiciones Luteranas (Lincoln y Guba, 1985, p. 293).

Según Lincoln y Guba, una epistemología positivista recae en un realismo ingenuo que presupone una sola realidad que un investigador trata de descubrir y revelar. La prueba de validez interna para el investigador convencional depende del grado en que los resultados de un estudio representan una relación isomorfa con la realidad. Cuando el investigador toma una posición idealista y entiende por "realidad" un conjunto de realidades o perspectivas que representan construcciones mentales de los actores sociales, los métodos cuantitativos se vuelven inadecuados.

Por eso, los autores se niegan a utilizar el vocabulario positivista, prefiriendo presentar un nuevo vocabulario que describe mejor la investigación naturalista. Por ejemplo, en lugar de hablar de las "generalización" (la validez externa) de los resultados, prefieren hablar de la 'transferibilidad', que no busca leyes que se pueden aplicar a todo fenómeno social, sino la "transferencia" de los resultados del contexto estudiado a otro contexto con características parecidas. En lugar de la validez interna prefieren hablar de la "credibilidad" que requiere entre otras cosas la confirmación de los resultados con los participantes. Según Lincoln y Guba (1984),

La implementación del criterio de credibilidad -un término que se sustituye por validez interna- consiste en un doble quehacer: primero, llevar a cabo la investigación de tal manera que la probabilidad de los resultados se encuentran creíbles y, segundo, demostrar la credibilidad de los resultados a través de su confirmación por los participantes que son los constructores de las múltiples realidades que son el objeto del estudio (p. 296).

Estos autores sugieren varios métodos que el investigador debe emplear para producir resultados con alto nivel de credibilidad. Los métodos descritos son: 1) Actividades que contribuyen a la credibilidad de los resultados; 2) consulta a colega (peer debriefing); 3) suficiencia referencial (referencial adequacy) y 4) confirmación con participantes (member checking). Como algunos de estos métodos son similares a las sugerencias de Goetz y LeCompte, sólo se tratarán en detalle los que no aparecen en la sección anterior.

Actividades que contribuyen a la credibilidad

Hay tres actividades de este tipo: estancia prolongada en el campo, observación persistente, y la triangulación. *La estancia prolongada en el campo* fue una de las medidas que sugieren Goetz y LeCompte para contrarrestar los efectos de la presencia del observador y las conclusiones espurias. Además, Lincoln y Guba ponen énfasis en la estancia prolongada para el establecimiento de la confianza entre el investigador y los participantes.

La credibilidad de los resultados no sólo depende de una estancia prolongada en el campo sino también de la capacidad del investigador para distinguir lo importante o sobresaliente de lo no importante o superfluo. La meta de *La observación persistente* es la identificación de las características y elementos de una situación que son más relevantes al foco del estudio.

La triangulación. -También utilizado por Goetz y LeCompte- Se refiere al uso de múltiples y diferentes fuen-



tes de información, métodos (ej. entrevistas, observaciones, análisis de documentos, etc.), e investigadores (un equipo de investigadores).

Consulta a Colega

La consulta a colega consiste en la exploración con un colega sobre aspectos de la investigación durante el transcurso de la misma. El consultor funciona como un observador neutro que puede observar y dialogar sobre el proceso del estudio con el investigador. Así el consultor puede ser un "abogado del diablo" que puede presentar una perspectiva que el investigador no haya considerado.

Suficiencia referencial

Para lograr suficiencia referencial el etnógrafo archiva sin analizar una porción de los datos. Cuando se ha analizado el resto de los datos y ya existen resultados, el etnógrafo (u otro investigador) puede analizar los datos archivados para comprobar que un segundo análisis de los datos resulta en conclusiones similares.

Confirmación con Participantes

De acuerdo con su posición idealista, el método clave para Lincoln y Guba (1984) es la confirmación de las categorías y resultados con los participantes e informantes. Esta confirmación procede de una manera formal e informal. Informalmente hay muchas oportunidades en el transcurso del estudio de compartir resultados tentativos con participantes, individualmente o en grupo. Formalmente, debe existir también una sesión en que todos los participantes estén invitados, habiendo tenido previamente la oportunidad de revisar el reporte final.

Aunque aparentemente hay diferencias marcadas entre la posición epistemológica conservadora y la posición radical-idealista, etnógrafos de ambas posiciones tienden a recomendar métodos similares. Las diferencias consisten mayormente en el grado de importancia que cada uno de [sic] a los métodos. Por ejemplo, los conservadores dan más importancia a los métodos que contrarrestan las distorsiones de parte de los participantes tanto como de los investigadores. Los idealistas-radicales tienden a dar más importancia a los métodos en que el investigador confirma sus categorías con las de los participantes; o sea las construcciones de los participantes tienen prioridad.

Es interesante que la postura de los conservadores es de aceptar las premisas y vocabulario del positivismo

(¿tal vez más por razones estratégicas que epistemológicas?) pero reflejan métodos naturalistas. La postura de los radicales-idealistas rechazan las premisas y el lenguaje del positivismo (¿o será una caricatura de ello?), pero acaban utilizando los mismos métodos que los conservadores. La siguiente posición -la radical-crítica- presenta una posición epistemológica más reciente, sin embargo los etnógrafos "críticos" también utilizan muchos de los mismos métodos que los etnógrafos de las dos posiciones anteriores.

La posición radical-crítica

Los etnógrafos "críticos" toman una posición epistemológica diferente a los anteriores. Bajo la influencia del neo-marxismo y feminismo, les interesa a través de sus investigaciones desenmascarar las construcciones sociales dominantes y los intereses que representa, estudiar la sociedad con el fin de transformarla, y liberar individuos de las causas de la dominación y la represión (Anderson, 1989; Angus, 1986; Lather, 1986). La etnografía crítica es lo que Lather (1986) llama "investigaciones abiertamente ideológicas". La contradicción aparente entre investigaciones ideológicas y las definiciones científicas de la validez, ha dejado a los etnógrafos críticos abiertos a censuras no sólo de investigadores cuantitativos sino también de otros etnógrafos preocupados por la neutralidad y objetividad de la etnografía.

Por cierto, los etnógrafos críticos utilizan los métodos asociados con la validez interna de los estudios etnográficos (ejemplo, triangulación de métodos y fuentes de datos, tiempo prolongado en el campo, confirmación de categorías con participantes, etc.). Sin embargo, sus agenda de cambio y crítica social, su insistencia en la inserción de los significados de los participantes en macro-sistemas de economía política, y la falta de neutralidad teórica de sus estudios conducen a la necesidad de una nueva concepción de la validez.

Los radicales -críticos argumentan de que no existen contextos neutros y por lo tanto no existen estudios neutros. Todas las investigaciones proceden dentro de un contexto político en que existen relaciones asimétricas de poder. La posición radical-crítica concuerda con la posición radical-idealista en que la realidad es una construcción social en la cual participan todos los actores sociales. Pero los etnógrafos críticos concentran su atención en el "por qué" de una construcción social. Estos etnógrafos enfocan la realidad como una construcción social, pero enfatizan el hecho de que el proceso de construcción no es un proceso libre y voluntario. Ellos ven a los sistemas de conocimiento que existen en las percepciones de los participantes como producto de fuerzas sociales y materiales. Por lo tanto, entender una construcción social es ave-



riguar por que existe tal construcción social y examinar las condiciones que hacen necesaria su construcción y las ventajas que se acumulan a ciertos intereses.

Como muchos etnógrafos críticos entran al estudio con un marco teórico neo-marxista o feminista, se les acusa de confundir la ciencia con la ideología. Su dilema está bien expresada por Lather (1986).

La construcción de teoría con bases empíricas requiere una relación recíproca entre los datos y la teoría. Hay que dejar que los datos generen proposiciones en una manera dialéctica que permita el uso de marcos teóricos *a priori*, pero que al mismo tiempo evite que un marco teórico particular se utilice como el envase al cual se vierten los datos (p.267).

Aunque los radicales-críticos utilizan los mismos métodos que las dos posiciones anteriores, enfatizan dos tipos de métodos en particular: métodos que contribuyen a la reflexividad sistemática y los que contribuyen a lo que Lather (1986) llama la "validez catalítica".

La reflexividad sistemática

En lugar de tratar de negar o contrarrestar los sesgos teóricos el etnógrafo crítico los incluye como parte del estudio. Así la reflexión sistemática puede dar alguna indicación de como una teoría *a priori* ha sido modificada por los datos. Normalmente esta reflexión sistemática se logra con un diario reflexivo en el cual el etnógrafo lleva un registro de información sobre la subjetividad del propio investigador, sobre decisiones metodológicas, y sobre el desarrollo de teorías *a priori*.

La validez catalítica

La validez catalítica se refiere al grado de "concientización" del estudio (Freire, 1970). Según Lather (1986) se ha logrado la validez catalítica si los participantes, a través de su participación en el estudio, logran profundizar su conocimiento de su mundo y aumentar su nivel de auto-determinación. Según Montero (1985),

La investigación cualitativa, por su propia concepción, habilita a los propios participantes para encarar los cambios sociales que fueren necesarios y no los toma como referentes de información. Por el contrario, les provee de mayores recursos para interpretar su propia realidad (p.30).

El uso de la validez catalítica es más común entre etnógrafos feministas (Mies, 1983) y entre algunos investiga-

dores latinoamericanos que sostienen el enfoque de la sección siguiente. Con la introducción de la validez catalítica entramos en una posición participativa en que la investigación, la acción política, y la acción educativa se juntan.

La posición participativa

La posición participativa tiene sus orígenes en un grupo de investigadores chilenos a fines de la década de los 60' los que, siguiendo el trabajo de Freire, participaban en lo que Gajardo (1985) llama la "investigación temática". Se trataba de estudiar el "pensar del pueblo, sus ideales, inquietudes, su temática" (Fiori, 1968).

Para Freire, la aprehensión, por parte de profesionales y campesinos, del "universo temáticos significativo" y de los 'temas generadores', debía permitir la profundización de la toma de conciencia de los individuos en torno de los problemas económicos y sociales, sus causas y alternativas de solución. Con esta acción conjunta, Freire proponía superar la dicotomía sujeto-objeto presente en los procesos de investigación social y educativa, transformando a comunidades, grupos y/o organizaciones campesinas en actores de los procesos de investigación y participes directos en la gestión y desarrollo de su propia educación (Gajardo, 1985, p.401).

La investigación temática fue seguida por la investigación-acción y la investigación "militante" en el resto de Latino América durante la década de los setenta, y culminó en la investigación "participativa" en la década de los 80'. Aunque el espacio no permite un análisis de cada tendencia dentro de esta línea de investigación(3) todas tienen en común una crítica a,

la unidad de método entre ciencias sociales y ciencias naturales, la preeminencia de una visión parcelada y unidimensional de la realidad social, la separación radical entre lo científico y lo político, la desvinculación total en el quehacer científico de teoría y práctica y la manipulación de la información para evitar la participación colectiva en los procesos de gestión social y económica por parte de los grupos más desposeídos de las sociedades latinoamericanas (Gajardo, 1985, p. 404).

Tal vez la posición epistemológica de la investigación participativa la expresa mejor García Huidobro (1984),

el conocimiento es un producto que acompaña el esfuerzo por iluminar la acción, es el resultado del en-



cuentro de diferentes actores sociales, es fruto de una acción que está marcada por una intencionalidad que va más allá del 'hacer ciencia'. (p.24).

Con la excepción de algunas investigadoras feministas, los etnógrafos radicales-críticos de la sección anterior mantienen una postura de "hacer ciencia". En la mayoría de las etnografías críticas hay una relación vertical entre el investigador y los investigados. Se ha criticado al etnógrafo crítico por su postura voyerista hacia los participantes del estudio. Por otro lado, la posición participativa insiste en que idealmente las relaciones objeto-sujeto deben ser horizontales y que la investigación consiste tanto en hacer política como en hacer ciencia, el investigador se vuelve tanto activista social como científico.

Como cada investigación participativa tendrá características diferentes, es difícil hablar de métodos que corresponden a esta posición. Sin embargo, de Schutter y Yopo (1983) destacan algunas sugerencias y problemas:

La investigación participativa es más compleja que la investigación tradicional, ya que involucra activamente a toda una comunidad. Sin embargo, el proceso de diálogo y el conocimiento resultante deben presentarse en tal forma que la misma comunidad pueda comprenderlos y utilizarlos.

Los investigadores que promueven la participación organizada en el sentido del proceso de la toma de decisiones que modifican las relaciones de poder, pueden entrar en conflicto con las instituciones que no han adoptado estrategias democráticas en sus programas de desarrollo.

Debido a su carácter participativo, el proceso de investigación es muy lento. Hay que enfrentar entonces la impaciencia de la comunidad, asimismo de las organizaciones auspiciadoras y de la institución en la que se realiza la investigación.

La preparación del investigador debe ser más integral, ya que tendrá que interactuar con fenómenos sociales, económicos, políticos, culturales y sociológicos. No obstante, todavía no existe una formación académica para la investigación participativa.

La investigación participativa no puede satisfacerse con una buena aplicación de un marco teórico, ni con una programación de acciones de transformación social o de dinamización de las organizaciones de base. Necesita adaptar e incorporar las acciones a las

limitaciones propias del contexto y conjugarlas en una praxis social (pp. 66-67).

Conclusión

A pesar de tanta polémica epistemológica, este autor sospecha de que si pudiéramos observar etnógrafos de cada una de las primeras tres posiciones epistemológicas trabajando en el campo, que utilizarían básicamente los mismos métodos de investigación. Algunas diferencias provendrían más de mera idiosincrasia que de posiciones epistemológicas. Otras diferencias provendrían de posiciones epistemológicas, pero serían más bien diferencias de énfasis y de grado que de clase. El conservador insistiría tal vez en mayores controles, el radical-idealista más confirmación de inferencias con los participantes, y el radical-crítico en mayor reflexibilidad sobre las teorías *a priori*, pero al final un buen etnógrafo es un buen etnógrafo, y un buen etnógrafo es un buen científico manteniendo una postura de observador objetivo. El etnógrafo ha reemplazado el término positivista "sujeto-de investigación" con "informante" o "participante", pero en realidad la "participación" consiste en ser investigado (sujeto) por un investigador (el etnógrafo/científico). Es más, al etnógrafo se le advierte del peligro de perder su estatus de observador, volviéndose uno de los "nativos".

Aunque no quiero presentar la posición participativa como monolítica, la tendencia de combinar la acción investigativa, la acción educativa, y la acción política rompe con las epistemologías anteriores y tiene implicaciones metodológicas interesantísimas y poca elaboradas(4). Si puede romper con el voyerismo y elitismo de algunas manifestaciones de la posición radical-crítica, podría representar el comienzo de un proceso de democratización de la investigación.

No pretendo en este trabajo elaborar las posibilidades metodológicas de la investigación participativa. Sin embargo, tal vez la tendencia participativa o "colaborativa" que recién comienza en Norteamérica puede aprender de las experiencias de los investigadores participativos latinoamericanos. Es casi seguro que el próximo debate epistemológico y metodológico en Norteamérica será sobre la investigación participativa. Finalmente, tal vez, lo que el etnógrafo latinoamericano puede aprender de la polémica epistemológica norteamericana es de evitar debates epistemológicos porque parecen afectar poco la vida del etnógrafo elaborando métodos eficaces en el campo.



NOTAS

1) Últimamente, con la popularidad dentro de la antropología del "interpretivismo" (Geertz, 1983) y una tendencia de experimentación (Marcus & Fischer, 1986; Clifford & Marcus, 1986; cuestiones de "validez" se vuelven más importantes.

2) Otros autores que toman una posición parecida son Reason y Rowan (1981) y Smith y Heshusius (1986)

3) Para un excelente análisis de estas tendencias, vea de Schutter y Yopo (1983) y Gajardo (1985)

4) Por ejemplo, de Schutter y Yopo (1983) insisten en métodos e instrumentos objetivos para la investigación participativa,

La Investigación participativa es claramente no-neutral. Las actividades que se realizan, obedecen a razonamientos ideológicos y la interrelación entre la comunidad, los investigadores y el medio que pretenden transformar. Sin embargo, el conocimiento objetivo de la realidad es la base para su transformación. Por lo tanto, la descripción necesita un instrumental que facilite la observación de los procesos y hechos con todo rigor científico. Más problemático todavía es el empleo del diálogo en el análisis y la interpretación. No hemos encontrado aún un método y un instrumental que garantice la relevancia, y la validez de los argumentos, ingredientes necesarios para la objetividad (p.66).

BIBLIOGRAFIA

Anderson, G.L. (1989). Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions. *Review of Educational Research*, 59 (3), 249-270.

Angus, L. (1986). Developments in ethnographic research in education: From interpretive to critical ethnography. *Journal of Research and Development in Education*. 20, 59-67.

Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: McNally. Traducción española: *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2a. reimpr. 1978.

Clifford, J. y Marcus, G. (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press.

De Schutter, A. y Yopo, B. (1983). Desarrollo y perspectiva de la investigación participativa. En G.Vejerano (Ed.) *La investigación participativa en América Latina* (pp. 56-87); Pátzcuaro, Michoacán, México: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL).

Fiori, J.L. (1968). Dialéctica y libertad: Las dimensiones de la investigación temática. *Cristianismo y sociedad*. Suplemento, ISAL, Uruguay.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Gajardo, M. (1985). Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina. En M. Gajardo (Ed.) *Teoría práctica de la educación popular* (pp. 395-448). Pátzcuaro, Michoacán, México: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL).

García Huidobro, J.E. y Gutiérrez, G. (1984). *Orientaciones de la investigación educacional en América Latina*. Santiago: Centro de Investigación de la Educación (CIDE).

Geertz, C. (1983). *Local knowledge*. New York: Basic Books.

Gijaba, R.E. (1988). Acerca del debate metodológico en la investigación educacional. *La Educación: Revista Interamericana de desarrollo educativo*, 32, 81-94.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative desing in educational research*. New York: Academic Press. Traducción española: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

Kirk, J. y Miller, M. (1985). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage. Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17, 63-84.

Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Mies, M. (1983). Towards a methodology for feminist research. In G. Bowles y R. Duelli Klein (Eds.) *Theories of women's studies* (pp. 117-139). Boston: Routledge & Kegan Paul.

Montero, M. (1985). La investigación cualitativa en el campo educativo. *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 28, 19-31.

Reason, P. y Rowan, J. (1981). Issues of validity in new paradigm research. En P. Reason y J. Rowan (Eds.), *Human inquiry: A sourcebook of new paradigm research* (pp. 239-262). New York: John Wiley.

Smith, J.K. y Heshusius, L. (1986). Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers. *Educational Researcher*, 15 (1).



**CONSIDERACIONES INICIALES SOBRE ALGUNAS
FORMAS DE COMUNICACIÓN DE LA PRÁCTICA
DOCENTE Y LA ELABORACIÓN DE ESCRITOS ACADÉMICOS**



PRESENTACIÓN DE LA TERCERA UNIDAD

Los contenidos de la unidad III apoyan el proceso de reflexión de la práctica docente trabajado en el curso, mediante el tratamiento de algunas formas de comunicación de la práctica docente como son: la descripción, la narración y la argumentación.

El primer texto de Susana González Reyna que integra esta unidad ubica al lenguaje como la facultad del hombre para comunicarse y es a partir de ahí que se plantean como necesarias las formas de comunicación ya mencionadas a partir de fragmentos de las obras de Jaime Giraldo Angel y Gonzalo Martín Vivaldi.

En un segundo momento en la unidad se presentan algunas recomendaciones de carácter general acerca de la redacción de escritos académicos, las cuales resultan de gran ayuda en el momento de formalizar el producto del trabajo realizado en el curso y en los de las materias correspondientes al primer semestre.

TEMA: La comunicación de la práctica docente

LECTURA: EL LENGUAJE COMO SISTEMA DE COMUNICACIÓN*

La lectura que presentamos se encuentra en la obra de Susana González Reyna, *Manual de Redacción e Investigación Documental*, en ella, la autora describe de manera sencilla algunas formas de expresión, abordando por una parte, el aspecto teórico a la vez que sugiere ejercicios que pueden contribuir a apoyar el aprendizaje de la redacción.

Para cumplir con el propósito de esta unidad, se ha seleccionado del capítulo 1 Lenguaje, el tema titulado: *El lenguaje Como Sistema de Comunicación*, el cual apoyará en la comprensión de la importancia que reviste el lenguaje en la comunicación humana y la forma en que nos expresamos, de tal manera, que al ir avanzando en el estudio de nuestra práctica docente, podamos hacerlo cada vez con mayor dominio del lenguaje escrito.

LENGUAJE 1

Dentro del campo de la lingüística hay un apartado que estudia el origen del lenguaje. Existen muchas teorías al respecto, todas de suma importancia.

No se hablará a favor o en contra de ellas, ni mucho menos de planteará una nueva teoría. En ese manual se considerará al lenguaje como algo que, desde los inicios

* Susana González Reyna. "El Lenguaje Como Sistema de Comunicación" en González Reyna Susana. *Manual de Redacción e Investigación Documental*. México, Ed. Trillas. 1991 pp. 15-36

de la civilización, se ha manifestado de muy distintos modos y con diversos grados de complejidad.

El lenguaje, además de ser una facultad del hombre, es un producto social. El niño aprende a hablar intuitivamente y por imitación; sin embargo, este aprendizaje no podría realizarse si en la persona misma no existiera la posibilidad biológica y mental de realizarlo. Por otra parte, aunque el individuo tenga la facultad de procurarse un sistema de comunicación, éste no podría funcionar si no se establecieran las relaciones humanas. De aquí se desprende que:

Comunicación = facultad humana + relaciones sociales

De este modo, para que dos individuos puedan comunicarse son indispensables: la facultad humana para hacerlo y las condiciones sociales para desarrollarlo. Un niño aislado desde su nacimiento emite sonidos guturales que evidencian su facultad para manifestarse, pero carece de un lenguaje, es decir, de un sistema que le permita comunicar lo que piensa y lo que siente.

La lengua se aprende a través del sentido auditivo. Por esto, las personas analfabetas pueden emplear el lenguaje oral para comunicarse, aunque de manera rudimentaria; en cambio, el niño que desde su nacimiento está privado del oído y de la vista, no podrá hacer uso de su lengua si ésta no se le enseña adecuándola a sus necesidades.

DESARROLLO DEL LENGUAJE

El desarrollo del lenguaje tiene dos etapas:

- La que corresponde a la intuición, donde se imita el comportamiento verbal.
- La que corresponde a la convivencia, donde se aprenden la lógica y la gramática.

Se dice que la lengua es intuitiva, porque el hombre, al prenderla inicialmente, no conoce reglas gramaticales

ni lógicas para su expresión. Adquiere este conocimiento en los primeros años de su instrucción escolar.

Al respecto, Martín Alonso dice: "Aprendemos durante la primera infancia, en la convivencia familiar, el idioma castellano, por imitación de las personas que nos rodean, por selección de sonidos articulados y por asociación de significados. El caudal de vocablos y la traza de construirlos es fruto del instinto".¹

El segundo periodo del desarrollo lingüístico es producto de la convivencia social. El vocabulario inicial aumenta y la construcción gramatical se hace más compleja: pasa de la espontaneidad a la reflexión sencilla.

"En los niños comienza con la distinción del número, como fenómeno más obvio: *niño, niños; juguete, juguetes*; y con la práctica de las formas verbales del indicativo y del imperativo: *hablo, como, juego, ven, vete, dame, trae*, etcétera; siguen luego el pretérito perfecto reducido a participio como forma general del pasado, el futuro y las diferencias de género.

"Con la aparición de las primeras reflexiones suele coincidir el uso de la copulativa y el elemento unitivo de los vocablos. Al traducir los resultados del análisis incipiente surge la conjunción *porque*. Sólo en una frase de gran desarrollo aparecen las partículas *inales, condicionales y consecutivas*. La formación de la frase perdura en el adulto, y en general, todas las etapas de yuxtaposición de elementos y adaptación de la palabra-frase, por donde ha pasado la adquisición del lenguaje personal, subsisten en la madurez de la vida con más o menos fuerza evolutiva. El empleo de los recursos constructivos del idioma distingue socialmente al individuo, tanto como la correcta pronunciación y el eficaz adiestramiento en el vocabulario. Muchas personas incultas no pasan de determinadas fases del desarrollo lingüístico."²

SIGNO LINGÜÍSTICO

Según Ferdinand de Saussure, el signo lingüístico está compuesto por la combinación del concepto y de lo que él llama la imagen acústica.³

El signo lingüístico no es la palabra que designa la cosa, sino la combinación de dos estímulos interrelacionados: el significante, es decir, la imagen acústica, que es la parte del signo percibido a través del oído o de la vista; y el *significado*, es decir la imagen conceptual, que es la idea producida por el impacto sensorial. El significado, por ser el contenido semántico del signo, no es visible; en cambio, el significante puede ser visible o audible según se trate del lenguaje escrito o del lenguaje oral, razón por la cual se le confunde con la totalidad del signo mismo.

De esta manera:

Signo = significante + significado

Significante = imagen acústica

Significado = imagen conceptual

El signo lingüístico tiene la característica de ser lineal; es decir, los signos no pueden pronunciarse en forma simultánea, tampoco las unidades acústicas que los forman, sino que se suceden unos a otros de acuerdo con ciertas convenciones: las reglas lógicas y gramaticales. De ahí que el lenguaje oral y el escrito constituyan una serie lineal de signos acústicos o gráficos, respectivamente.

La significación, que es el lazo de unión entre significante y significado, es, al mismo tiempo, arbitraria y perdurable.

Significación arbitraria: Obedece a convenciones sociales.

Permite la asociación fortuita entre el concepto y la imagen acústica.

Significación perdurable: Ha sido heredada y se legará a las generaciones futuras.

La relación arbitraria actual establecida entre significante y significado, perdurará y seguirá siendo útil aunque no esté presente la motivación original. Desde luego, no se descarta la posibilidad de que, en el transcurso del tiempo cambie la función que cumple determinada significación. A pesar de esto, el lazo de unión entre significante y significado será el mismo.

La arbitrariedad entre los dos planos de los signos lingüísticos no significa desorden; depende, o deriva, de una convención que los hombres están dispuestos a obedecer, con el objeto de tener una eficaz comunicación.

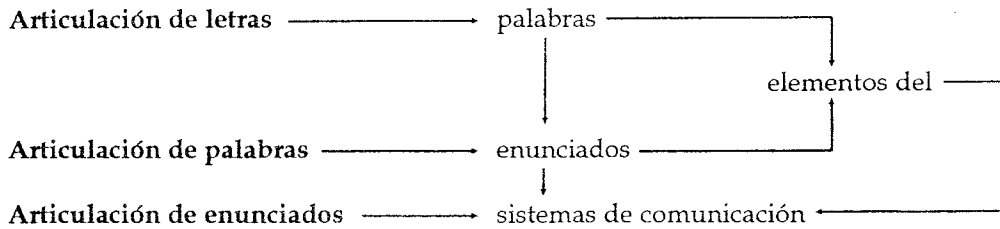
Pero, a fin de que realmente se produzca la comunicación, es preciso articular los signos de manera determinada, dándoles orden específico. Aunque las palabras: *pan, mesa, quiero, el, sobre, está y la*, por sí solas tienen significado total o parcial, en el orden en que aparecen no comunican una idea del conjunto; para que esto ocurra es necesario ordenarlas y obtener el siguiente pensamiento: *Quiero el pan que está sobre la mesa*. Esta ordenación ya tiene significado.

La comunicación entre los hombres es compleja. No basta con enunciar las palabras que designan los objetos o las conductas, sino que, además, es preciso relacionarlas de acuerdo con un orden específico. Con el ordenamiento se integran expresiones de pensamientos y de sentimientos demandantes, en cierto modo, de una respuesta manifiesta u oculta, inmediata o mediata, por parte del receptor.⁴

Las palabras y los enunciados, como elementos del sistema de comunicación, no tienen significado en sí mismos si se toman aisladamente. El lenguaje no está constituido por palabras aisladas, sino por elementos (palabras enunciados) conectados íntima e interdependientemente. El lenguaje es una *estructura* cuyos elementos interactuantes se conectan de una manera específica para lograr la comunicación.



CUADRO



LENGUA

Si el lenguaje es la facultad desarrollada por el hombre para comunicarse con sus semejantes, *todos los hombres*, en su relación social, *emplean* el lenguaje como *instrumento* para comunicar a otras personas lo que piensan y lo que sienten.

Sin embargo, cuando se hace un viaje al extranjero, o simplemente cuando se sale del territorio, región o ciudad en que uno vive, se nota que el lenguaje tiene variantes. Cumple la misma función, pero no siempre logra su propósito. A veces no se entiende lo que se dice; se emplean los mismos sonidos y las mismas letras, pero no es posible establecer una comunicación. Esto se debe a que existen distintas *lenguas*.

Rebasaría este estudio examinar el origen de la diversidad de lenguas y su desarrollo en el curso de la historia; debido a ello, para cumplir con los objetivos de aprendizaje fijados, basta con distinguir entre lenguaje y lengua.

Lenguaje = facultad humana de comunicación.

Lengua = convención social de un sistema, supeditada a la geografía.

La lengua, como uso témporo-espacial del lenguaje, constituye también un sistema en constante interacción con el medio que lo rodea.

"La lengua como sistema -históricamente formado- de fenómenos y normas, siempre aparece en la práctica de la comunicación como idioma vivo en el cual las palabras y los vínculos gramaticales figuran determinados en su contexto. Este siempre permite verificar la puntualización requerida, y los individuos llegan así a comprenderse cabalmente".⁵

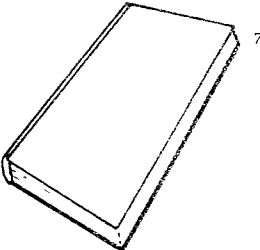
La lengua, al ser un sistema de comunicación, está determinada por tres factores: el código, la raza y la cultura del grupo social.

El código se aprende como se aprende el lenguaje. El niño, al adquirir un lenguaje, aprende simultáneamente una lengua sujeta a las convenciones propias del grupo social dentro del cual se encuentra. La dependencia de una lengua hacia el código establecido en una región, el origen étnico y la cultura del grupo social, da lugar a las

comunidades lingüísticas resultantes de comunidades culturales. Es decir, se establece una correlación marcada y estrecha, aunque no necesaria, entre la lengua, el grupo social y la cultura de ese grupo.

"Las lenguas se diferencian entre sí por los sonidos y la estructura de las palabras, por las distintas formas de las combinaciones, de los cambios, por las diferentes estructuras de las oraciones. La diferencia de las lenguas entre sí radica en la diversidad de significados gramaticales y, más aún, en los modos de su expresión; es decir en la diversidad de recursos gramaticales".⁶

Sin embargo, *diversos significantes* con el *mismo significado* representan lenguas distintas, cuyos conceptos se pueden traducir de una a las otras. Por ello, los conceptos se pueden traducir de un idioma a otro:

| Lengua | Significante | Significado |
|----------|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| española | libro |  |
| inglesa | book | |
| francesa | livre | |
| alemana | buch | |

Traducir un idioma o lengua implica el conocimiento profundo de la misma así como de aquélla a la cual se va a traducir. De igual modo, una buena traducción requiere del conocimiento de la realidad social que envuelve a todas las lenguas.

Cabe señalar, sin embargo, que no se puede tener el dominio absoluto en el tiempo y en el espacio sobre una lengua, porque su capacidad generativa, como bien lo señala Chomsky, es infinita.

Desde su inicio todas las lenguas han tenido grandes o pequeñas modificaciones *en el tiempo y en el espacio*. El español que se habla hoy no es igual al que se hablaba en el siglo XVII; del mismo modo, la manera de hablar en México. Distrito Federal distinta a las formas también

diferentes entre sí usadas en Mérida, Monterrey, Guadalajara, y otras ciudades y regiones de la República Mexicana.

Algunos de los cambios en las lenguas se deben a los préstamos lingüísticos entre naciones, como resultado de las relaciones culturales, comerciales e inclusive, bélicas; otros se deben al desarrollo interno propio de cada lengua. El uso popular de la lengua desempeña un papel central como factor de cambio.

Una lengua varía { en el tiempo
en el espacio

Las variaciones *temporales* originan cambios de significado.

Las variaciones *espaciales* originan cambios de significado y de *significante*. Por ejemplo, en Nicaragua se le dice *bombilla* al *foco*; en este caso el significado es el mismo pero el *significante* varía. En Venezuela se la llama *torta* al *pastel*, y en México esta palabra tiene otro significado.

La lengua, además, tiene variaciones horizontales y verticales. Las primeras se deben a diferencias regionales, y originan dialectos; las segundas se deben al desarrollo interno de la lengua, y origina la jerga, el argot y el caló.

En síntesis:

| | | | |
|--------------------|---|----------------|------------------------|
| Variaciones | { | en el tiempo: | cambios de significado |
| | | en el espacio: | cambios de significado |
| | } | horizontales | dialectos |
| | | verticales | jerga argot caló |

Dialecto

El *dialecto* constituye una variedad regional de la lengua. El término tiene un significado muy amplio, puesto que es dialecto cualquier lengua con alguna diferencia gramatical o de vocabulario respecto a la lengua original. Debido a esto, es muy difícil delimitar algunos dialectos, sobre todo si se hallan regionalmente cercanos. Por ejemplo: hay más diferencia entre el español de México y el de España que entre el español de las distintas regiones de la República Mexicana.

Jerga y argot

Pueden utilizarse como sinónimos; sin embargo, los lingüísticos distinguen la jerga del argot en función del tipo de lenguaje y del nivel cultural de las personas que la

usan. De este modo, llaman argot al lenguaje formal de los profesionistas en sus diferentes especialidades. En cambio, llaman *jerga* al lenguaje informal de las personas que desempeñan determinados oficios o actividades. Por ejemplo, el lenguaje especializado de los médicos, los abogados, los ingenieros y otros profesionales en sus respectivos congresos, es argot; y el lenguaje informal de los estudiantes, profesores, locutores deportivos, es jerga.

Caló

El caló es el lenguaje popular que se basa en los modismos. Se usa principalmente en los estratos sociales más bajos.⁸

El habla

No todas las personas hablan igual, aunque habiten dentro de una misma región. Utilizan un lenguaje sujeto a las mismas convenciones gramaticales de su lengua; sin embargo, se expresan de distinta manera. Esto se debe a que, no obstante vivir en un sistema social donde actúan, se comunican e influyen constantemente unas sobre las otras, cada persona conserva siempre algo que le es propio y la distingue de las demás; tiene una *personalidad* que se refleja en la sección y la articulación de sus palabras.

Un mismo pensamiento o sentimiento puede expresarse de diferente manera.

EJEMPLO:

Tengo hambre y quiero comer.
Siento apetito, quiero comer.
Me gustaría comer porque tengo hambre.

Y aún quedarían muchas y distintas maneras de manifestar el mismo deseo.

Esta diferencia en la sección de las palabras y en la manera de relacionarlas es lo que constituye el *habla*.

Entonces:

Habla = expresión individual de la lengua.

De aquí que sea posible distinguir el habla desde varios puntos de vista; por ejemplo, el generacional, el cultural y el sexual.

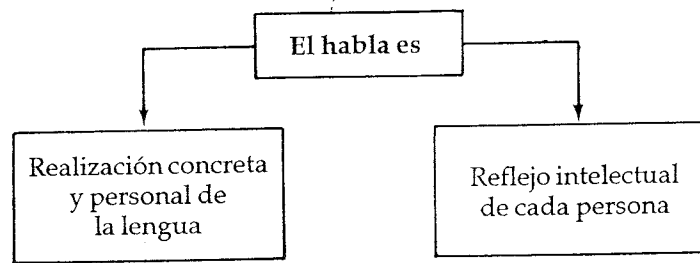
Generacional: habla adulta, habla juvenil, habla infantil.

Cultural: habla culta, habla analfabeta.

Sexual: habla masculina, habla femenina.

Roland Barthes define el habla como: "las combinaciones gracias a las cuales el sujeto hablante puede utilizar el código de la lengua para expresar su pensamiento personal"⁹





Toda persona aprende una lengua, pero el manejo óptimo y selecto que haga de ella depende de su enriquecimiento lingüístico personal y del medio socioeconómico en donde se encuentre. De ahí que el habla refleje el nivel cultural del individuo.

En el momento en que una persona aprende a hablar, su interpretación del mundo depende de la realidad social, económica, política y cultural en que se desenvuelve. Así, ante una situación se producen diferencias o desacuerdos entre las personas, no sólo en cuanto a creencias, sino también en sus actitudes. Aristóteles se refirió a este fenómeno, y señaló que no es lo mismo llamar a *Orestes el matador de su madre, que el vengador de su padre*.¹⁰

La distinción entre lenguaje, lengua y habla obedece únicamente a razones didácticas. Es imposible referirse a una u otra sin implicar a las demás.

El individuo emplea el *habla* para comunicarse mediante el uso de una lengua, la cual puede ser la materna o bien cualquier otra. Esto es posible debido a la facultad humana de comunicación, al instrumento lenguaje que le permite lograrla.

Lenguaje + Lenguaje + Habla = Comunicación
En el *proceso de la comunicación*, la persona:

- *Selecciona* y articula determinadas palabras.. **Habla**
- ... de acuerdo con una *convención geográfica*... **Norma**
- ... que forman parte de un *sistema* creado por los hombres para entenderse. **Lengua**

LENGUAJE MÍMICO, LENGUAJE ORAL Y LENGUAJE ESCRITO

Toda persona emplea la mímica para comunicar sus ideas, sus emociones y sus deseos. El uso de la mímica puede cumplir una función complementaria, por ejemplo, enfática; o bien, puede ser vehículo informativo, como en el caso de los sordomudos.

Dentro de los distintos tipos de lenguaje: mímico, oral y escrito, la mímica es el menos completo. Sin embargo, es auxiliar emotivo e importante, del lenguaje oral.

La mímica, como complemento de la comunicación oral, es el uso regular de gestos faciales y manuales. Las personas, cuando hablan, hacen gesticulaciones tanto in-

formativas como expresivas. Es difícil encontrar a una persona que al hablar no mueva las manos; incluso llaman la atención quienes lo hacen poco o quienes abusan de ello.

La comunicación por medio de la mímica es incompleta, porque no representa en su totalidad los sentimientos, los deseos y los pensamientos de la persona. Sin duda, un gesto resulta en ocasiones mucho más comunicativo que las palabras; pero, para que así ocurra, es necesario un contexto específico. De otra manera no se entiende su significado.

Cuando la mímica constituye el único vehículo para la comunicación, como en el caso de los sordomudos, pierde su carácter emotivo para adquirir un sentido esencialmente informativo.

En este caso es necesario que el receptor conozca el *código* y lo use para responder al estímulo. Por ejemplo, la comunicación entre un sordomudo y un ciego es casi imposible sin la intervención de una tercera persona.

Hemos dicho que el lenguaje oral se auxilia de la mímica para lograr mayor expresividad y énfasis en la comunicación. Su uso no es necesario para el entendimiento básico de la información, pero las personas rara vez prescindirían de ella al hablar.

El lenguaje oral resulta mucho más completo que el mímico, y tiene la ventaja de articular los sonidos con otro elemento complementario, que amplía la información, este elemento es la *entonación*. Cuando una persona habla, además de la información contenida en sus palabras, por el tono de su voz se conoce su estado de ánimo: enojo, entusiasmo, tristeza, alegría, dolor...

Si una persona al hablar mantiene las manos ocupadas en algún trabajo y su interlocutor no se halla frente a él, caso en el que la mímica no se usa como auxiliar, el tono de la voz permite captar el estado de ánimo, además de que proporciona la información contenida en las palabras.

El lenguaje no puede desprenderse de la entonación, aunque su uso varíe. Por ejemplo, si una persona al decir: "estoy cansada", levanta el tono de su voz y recalca las palabras, se sabe que, además de *cansada*, está *enojada*.

La lengua escrita cumple la importante función de transmitir los conocimientos de una generación a otra. Existen muchas costumbres, muchos comportamientos sobre los cuales no hay escrito alguno; sin embargo, se



manifiestan en distintos fenómenos sociales. El aprendizaje de estos comportamientos se trasmite por medio del lenguaje oral, y corre el riesgo de perderse en cualquier momento, si en algún eslabón de la cadena se interrumpe la función comunicativa.

La importantísima cualidad de permanencia del lenguaje escrito aumenta cuando, además de usar la escritura como vehículo informativo, ésta llega a ser una manifestación artística; tal es el caso de la literatura.

Algunos estudiosos han considerado al lenguaje oral como un canal idóneo para la expresión poética, debido al papel que desempeñan los gestos y la entonación. Por otra parte, hay quienes consideran la escritura como la forma de expresión más completa, gracias a su permanencia en el tiempo y en el espacio. Este último argumento se ha debilitado con el actual avance tecnológico en el campo audiovisual, que permite no sólo el registro de la imagen y el sonido, sino también su almacenamiento y, por tanto, su permanencia.

El lenguaje oral y lenguaje escrito son igualmente importantes y completos. Ambos tienen ventajas y desventajas, de ahí que los factores decisivos para elegir el más adecuado en el proceso comunicativo sean: *el destino del mensaje; el propósito de éste y la clase de auditorio al que se dirige.*

Algunas características de estos lenguajes pueden ser, por ejemplo, las siguientes:

1. En la comunicación cotidiana el lenguaje oral es momentáneo, fugaz y puede manifestar una mayor carga emocional que el escrito.

2. A fin de asegurar la recepción del mensaje, la articulación y la sección de palabras en el lenguaje escrito son distintas de las del lenguaje oral, así lo exige el hecho de que uno se capta con la vista el otro con el sistema auditivo.

3. En el acto comunicativo, el lenguaje oral exige con frecuencia mayor variedad de signos lingüísticos que el lenguaje escrito.

4. La lengua hablada es mucho más repetitiva que la escrita. A veces se utiliza mayor cantidad de palabras en la lengua oral que en la escrita para expresar una misma idea; sin embargo, para suplir la entonación del lenguaje hablado, la escritura requiere de más palabras.

5. La construcción gramatical del lenguaje escrito necesita más cuidado que la del lenguaje oral. La escritura usa con más frecuencia las conjunciones para articular las ideas, en tanto que el lenguaje hablado puede auxiliarse de la mímica, de la entonación y de las pausas con el mismo objeto.

En síntesis, el lenguaje puede ser:

Mímico

se usa como instrumento de comunicación
complemento del lenguaje oral

Oral Escrito

son formas más completas de comunicación.

LENGUAJE FORMAL, LENGUAJE COLOQUIAL Y LENGUAJE VULGAR

El uso del lenguaje no es privativo de determinadas clases sociales; sin embargo, como ya se había señalado, la lengua sí se manifiesta de muy diferentes maneras, de acuerdo con las distintas circunstancias sociales, como por ejemplo: las relaciones de trabajo, la profesión, las relaciones familiares, etcétera.

Convencionalmente se distinguen tres niveles en el uso de cualquier lengua: formal, coloquial o informal (llamado también conversacional), y vulgar.

El nivel formal es el que observa estrictamente las reglas gramaticales y adopta un tono serio. No admite contracciones (pa'que quiúbole) ni expresiones o modismos que rompan con las normas fonéticas, morfosintácticas y ortográficas del lenguaje. En este caso, la *formalidad* está dada por la selección del vocabulario y la construcción sintáctica adoptada, y no por la seriedad o formalidad de una situación. Cabe la aclaración, pues a menudo se confunden estos dos ámbitos.

Por ejemplo, la carta está redactada empleando un lenguaje formal:

México, D.F., a 6 de agosto de 1979

Sr. Lic. Eduardo Reygonza

Popocatépetl No. 15-308

Guadalajara, Jal.

Muy estimado colega:

Tengo el agrado de informarle que su cuento titulado "El otro niño", ha sido aceptado por la Comisión Selectora para concursar en el presente mes.

Ruégole me envíe tres copias de éste y adjunte una lista de su producción literaria. Es preciso que incluya toda la documentación solicitada en el folleto anexo a ésta.

Sin otro particular, aprovecho la oportunidad para reiterarle las seguridades de mi atenta y distinguida consideración.

Javier Valsan

Jefe del Departamento de Difusión Cultural

También el siguiente párrafo constituye un ejemplo del uso formal del lenguaje:

"Hay con todo tres exigencias principales, sin las que toda alabanza vale tan solo por gaianteo y adulación: primero que no se alabe más que lo sólidamente merecedor de encomio; segundo que se aduzcan sumas probabilidades de que tales dones asistan real y manifiestamente a las personas a quienes se atribuyen; y finalmente que quien alaba, declarando su efectiva persuasión en lo que tal escribe, pueda demostrar que no dice lisonja."¹¹

En ocasiones el lenguaje científico puede ser ejemplo de lenguaje formal. Aunque dos hombres de ciencias se



comuniquen ente sí, con lenguaje coloquial, en su comunicación profesional podrían emplear el lenguaje formal exigido por la naturaleza de su profesión.

EL LENGUAJE COLOQUIAL

Llamado también informal o conversacional, el lenguaje coloquial es el que emplean las personas en su comunicación diaria, y no obedece de manera rígida las reglas lógicas y gramaticales.¹²

De acuerdo con Alfonso Reyes “— el coloquio es aquel producto del lenguaje, material biológico-social, de vinculación concreta en un idioma determinado..., destinado a los usos prácticos, caracterizado por su actual indiferencia para el valor fonético y el estilístico, que admite sustituciones ilimitadas dentro del sentido común”¹³

La incorrección tanto lógica como gramatical del lenguaje coloquial es producto del uso diario y común de la lengua, que permite cambios fonéticos y gráficos sin alterar el significado.

Las personas se lamentan con frecuencia de no entenderse. Es muy común oír entre dos amigos que uno le diga al otro: “No, no me has entendido”. Muchas veces esto es un problema del emisor y no del receptor. La expresión no se entiende porque las deficiencias lógicas y gramaticales la oscurecen.

Sería absurdo y poco práctico que para hacerse entender en la comunicación diaria e informal, la persona recurriera al lenguaje formal. No es necesario hacerlo. Para lograr una buena comunicación basta con usar la lengua coloquial, sin descuidar la claridad, la precisión y la coherencia.

Ejemplos de lenguaje coloquial se tienen en las actividades diarias y en todas partes donde haya conversación. Para ilustrarlo, la siguiente es la misma carta que aparece en páginas anteriores, sólo que escrita en lenguaje coloquial:

México, D.F., a 6 de agosto de 1979

Sr. Lic. Eduardo Reygonza

Popocatépetl No. 15-308

Guadalajara, Jal.

Estimado amigo:

Le comunico con agrado que su cuento titulado “El otro niño” fue aceptado por la Comisión Selectora para concursar este mes.

Por favor mande tres copias del mismo y una lista de toda su producción literaria, y envíe toda la documentación que se le solicita en el folleto que anexamos a esta carta.

Atentamente

Javier Valsan

Jefe del Departamento de Difusión Cultural

En síntesis, el lenguaje formal observa rigurosamente las reglas lógicogramaticales; en cambio, el lenguaje coloquial o informal frecuentemente las observa, pero es mucho más flexible y en ocasiones las ignora. Así, este tipo de lenguaje, hablado por un mayor número de personas en cada país, es el motivador de los cambios en las normas lingüísticas. El dicho popular de que el uso y la costumbre hacen la ley, es válido en este caso.

Por último, el lenguaje vulgar es el usado por un determinado grupo social para su comunicación. Este lenguaje es más frecuente, aunque no privativo, entre las personas de educación escolar deficiente.

Este nivel del lenguaje se opone o ignora cualquier forma artística, y el hecho de que existan obras literarias en las cuales se emplea, se hace a manera de ilustración, ya sea poniéndolo en boca de algunos personajes o bien usándolo como la forma más fiel, descriptiva y real de transmitir los sentimientos del autor.

EJEMPLOS:

a) ¡Épale! Esto sí que está de la fregada. Nadie le entlige a las movidas chuecas que se hicieron.

b) Naiden sabe por qué se juyó apenas en la mañanita.

c) ¡No seas tarugo, pa' qué crees que son estas chivas!

d) La cosa está rete canija, dizque lo agarraron con las manos en la masa.

e) Entonces vino y, este, dijo que ayer había, este, pasado el examen de panzazo. Entonces, yo le dije que, este, tenía que ponerse buzo porque si no, este, la cosa se iba a poner negra.

El lenguaje vulgar resulta ofensivo cuando se usa con esa finalidad (ejemplo c), aunque su propósito puede ser sólo informativo (ejemplos d y e). La circunstancias que rodean el empleo de este tipo de lenguaje son determinantes para considerarlo como ofensa o como instrumento de comunicación diaria predominante, más no exclusiva de algunos estratos sociales. Es decir, no es lo mismo emplear el lenguaje vulgar, que darle un uso vulgar al lenguaje.

Además expresiones como “no seas vulgar” y “no seas pedante” provienen de un uso del lenguaje en un nivel que no se adecua a las circunstancias que rodean al individuo.

Por ejemplo, tanto para fines artísticos como para fines informativos, el siguiente uso es totalmente inadecuado:

“Guardia noctámbulo, aligerad vuestros pies con las alas de Mercurio, y haced vibrar el bronce cóncavo y plañidero, antes de que el más voraz de los elementos incinere mi paupérrima morada”¹⁴

Este párrafo no pierde información si se dice:



Velador, corra a tocar la campana, antes de que el fuego acabe con mi pobre casa.

Igualmente absurdo resultaría que en una junta de cancilleres, uno saludara a otro diciendo: ¡Quiúbole, cuatle!

LENGUAJE INFORMATIVO, LENGUAJE EXPRESIVO Y LENGUAJE DIRECTIVO

Según lo dicho hasta el momento acerca del lenguaje, se desprende que el hombre le da múltiples usos. Los más frecuentes y comunes son los usos informativo, expresivo y directivo.

Las personas se valen del lenguaje para manifestar sus pensamientos, sus deseos y sus emociones, por ello su contenido depende del propósito que se persiga en la comunicación.

Cuando se emplea el lenguaje con fines informativos, sea que el contenido se refiera a pensamientos o a emociones, pero con la idea de *informar* acerca de la persona o de sucesos ambientales, la formulación de las proposiciones es precisa.

Nótese que el contenido de las siguientes proposiciones es muy variable, sin embargo la función del lenguaje en todas ellas es informativa:

- a) La administración pública es un instrumento de cambio importante dentro del sistema político.
- b) El análisis de la opinión pública presupone el conocimiento de fenómenos persuasivos.
- c) La niña se asustó con los payasos del circo y empezó a gritar, aterrada
- d) Ya pasó un mes y la tristeza que envuelve a la familia, desde el accidente, no ha disminuido.
- e) La viabilidad del Derecho Internacional depende de las buenas relaciones entre los países, no obstante tener sistemas políticos y económicos distintos.

Cuando las personas manifiestan sus emociones o buscan despertar alguna emoción en el receptor (lector o auditor), emplean el lenguaje expresivo. No es lo mismo informar sobre un sentimiento que manifestarlo a través del lenguaje.

En síntesis, cuando la intención es meramente emotiva, es decir, manifestar o despertar determinados sentimientos, el lenguaje que se usa es el expresivo. Pero cuando se habla sobre alguna emoción sólo para informar acerca de ella, más no para hacerla "sentir", entonces se usa el lenguaje informativo.

Aunque la poesía es el mejor que ilustra el uso expresivo del lenguaje, también se la emplea en otras muchas formas de comunicación.

En los siguientes textos se le da un uso expresivo al lenguaje.

1. "El sitio se presta tanto para meditar y mi espíritu está tan bien dispuesto a pensar, que es un mundo de ideas las que se agolpan en mi mente disputándose la preferencia por salir a la escena y aquí me tienes que es tanto lo que tengo que platicar que ya no hallo cómo empezar"¹⁵

2. "Partiste, pero seguirás siendo para mí, el amor, que, como la vida misma es canto mágico de eternidad; porque la vida, cuando es luto, nos eleva a la Divinidad en el vuelo de la oración empapada en lágrimas"¹⁶

3. "No soy de los que exprimen su corazón en un lugar violento. Soy de los que atestiguan la belleza y la muerte de la rosa"¹⁷

En la comunicación diaria e informal, las personas le dan ambos usos al lenguaje, e inclusive los mezclan. Y, según las circunstancias, predomina alguno de ellos. Nuestra conversación no es solamente informativa o solamente expresiva a menos que su propósito esté determinado por una situación especial. En líneas anteriores se dijo que mediante el tono de voz se manifiesta un estado emocional específico. En este caso el uso del lenguaje puede ser informativo, aunque en la comunicación también se transmite expresividad.

1. "Trabajadores de mi patria: tengo fe en Chile y su destino. Superarán otros hombres este momento gris y amargo, donde la traición pretende imponerse. Sigán ustedes sabiendo que, muchos más temprano que tarde, se abrirán las grandes alamedas por donde pase el hombre libre para construir una sociedad mejor.

¡Viva Chile, viva el pueblo, vivan los trabajadores!

Estas son mis últimas palabras, teniendo la certeza de que el sacrificio no será en vano. Tengo la certeza de que, por lo menos, habrá una sanción moral que castigará la felonía, la cobardía y la traición"¹⁸

2. "Así va a ser la historia concreta. Preparémonos para ella y preparemos a nuestro pueblo —en cada rincón de México y de América para luchar con todas las armas a su alcance contra cualquier genocidio que es intento por el fascismo y el imperialismo. ¿Y quiénes más que nosotros querríamos que los pueblos ganen por su propia fuerza y sin recurrir a la violencia? Pero si los persiguen, también vencerán. Si los humillan, también vencerán. ¿Que lo sepan los fascistas en la intimidad de su cerebro? Los pueblos vencerán. De hoy en adelante. Vencerán? cada vez más aprisa. Vencerán"¹⁹

3. "Pues es sabido que todo hombre que hubiera catado el saber confesará sus hartos medios de aventajamiento por curso de aquellos que, no contentándose con recetas manidas aciertan a conseguir y a manifestar nuevas posiciones al mundo. Y aunque no fueran ellos sino polvo y cenizas de nuestros pies, mientras puedan servir en tal condición para el pulimento y brillo de la armadura de la Verdad, aun por esta causa no deberán ser totalmente desechados"²⁰



Además del uso informativo y expresivo del lenguaje, éste puede emplearse también para demandar la ejecución o la suspensión de alguna conducta. En este caso el lenguaje es directivo.²¹ Los maestros diariamente, además del lenguaje informativo, usan el lenguaje directivo; los anuncios publicitarios también lo emplean en gran medida.

Los siguientes textos ilustran el uso directivo del lenguaje:

a) Piensa bien lo que vas a decir, puedes lamentarlo luego.

b) "Conventirán sus espadas en rejas de arado, y sus lanzas en podones; ninguna nación levantará la espada contra otra nación, ni harán la guerra nunca más".²²

c) Avísame antes de que te vayas a la escuela. Necesito que lleves unos libros a la biblioteca.

d) Su rostro es bello porque usa productos X. Usted también puede ser bella. ¡Pruébelos y se convencerá!

e) "La manifestación de la idea no será objeto de ninguna inquisición judicial o administrativa, sino en el caso de que ataque la moral, los derechos de tercero, provoque algún delito o perturbe el orden público"²³

El lenguaje, entonces es un instrumento de comunicación de uso variable según el contenido y el propósito del mensaje. Por lo general se emplean simultáneamente el lenguaje informativo y el directivo (por ejemplo: una cátedra), el emotivo y el informativo (por ejemplo: algún discurso político de campaña), o bien, el emotivo y el directivo (por ejemplo: anuncios comerciales).

| | |
|-------------------|-------------|
| Usos del lenguaje | informativo |
| | (hechos) |
| | Expresivo |
| | (emociones) |
| | Directivo |
| | (mandatos) |

OTROS CÓDIGOS

La época en que vivimos hace necesario el mencionar otras formas de comunicación humana distintas del lenguaje, tal y como lo hemos venido estudiando hasta el momento.

Desde que nace la comunicación y antes de que ésta se estudie de manera sistemática, el hombre además de usar el lenguaje para la expresión de sus deseos, emociones y pensamientos, emplea una serie de signos que complementan o sustituyen la articulación de las palabras en el proceso de la comunicación.

Estos signos pueden ser luces, dibujos, sonidos, ademanes... Las distintas luces de un semáforo indican a los conductores que pueden pasar o que deben esperar; las señales de tránsito en la carretera marcan la velocidad a

la cual deben ir, si es o no es posible rebasar, si la curva es peligrosa, etc., un paño color rojo colocado en la calle o carretera, significa peligro; el sonido de la campana de una iglesia, es el llamado de los fieles al servicio religioso; una persona en la calle haciendo señas a los conductores con el dedo pulgar, está solicitando "un aventón".

No obstante que todos estos signos constituyen sistemas de comunicación, la sustentación de todos ellos es el lenguaje mismo.

El hombre para comunicarse emplea:

El lenguaje

palabras, enunciados, argumentaciones

Sistemas de comunicación completo

y

otros signos

luces, dibujos, sonidos, etc.

Sistema de comunicación complementario

Los sistemas de las computadoras constituyen otra forma de comunicación: la del hombre con las máquinas.

Mucho se ha hablado acerca de que la comunicación animal implica o no el uso de un lenguaje. También se ha planteado la duda de si la computación constituye un lenguaje. Dichas cuestiones rebasan el propósito de este trabajo. Por ello, sólo diremos que el lenguaje es único y propio del hombre, en tanto posee una capacidad innovadora que puede adecuarse a nuevas situaciones y es autocontrolable.

Un hombre nunca se expresa de igual manera que otro hombre, es más, nunca es repetitivo en la articulación de las palabras, a menos que se lo proponga. Además, ante el cambio de las situaciones ambientales, el individuo reacciona adecuando su sistema de comunicación a las nuevas circunstancias. Asimismo, su respuesta a los estímulos (emisiones) no es mecánica, sino el resultado de un proceso mental selectivo ante diversas alternativas.

Los otros sistemas de comunicación, porque indudablemente lo son, constituyen modalidades del lenguaje que nacen y se sustentan en él. No interesa discutir si estos sistemas constituyen o no un lenguaje. Baste con saber que la facultad humana de comunicación es muy grande, y por lo mismo puede adoptar un sinnúmero de modalidades, según las exigencias demandadas por los emisores o los receptores.

Entonces, la música, la pintura, la danza, el sistema Morse, la lógica matemática, los sistemas de computación, etc., son modalidades del lenguaje, que emplean distintos códigos o convenciones basadas en él.

Ahora bien, algunas de estas formas resultan más expresivas que informativas (danza, pintura, música...)



mientras que otras son más informativas que expresivas (sistema Morse, lógica matemática..).

Al respecto, P. H Riviere dice que "las calculadoras son simples instrumentos en las manos de los hombres, puesto que no pueden efectuar más que las operaciones programadas, es decir, las que son la realización de un código enteramente formalizado por el hombre; si en apariencia pueden parecer creadoras, al dar respuesta a los problemas que la inteligencia del hombre no podría resolver, es únicamente porque sus capacidades *cuantitativas* son superiores a las de la memoria humana y porque pueden hacer en un tiempo récord un número considerable de operaciones idénticas, sólo con tal de que el hombre haya programado correctamente el código de estas operaciones. Pero en el plano cualitativo, es decir, el de la variedad del código y el de la diversidad de las operaciones, las máquinas no son creadoras; son incapaces de superar las limitaciones del programa e incapaces también de programarse a sí mismas. No hay nada que pueda surgir de una máquina que el hombre no haya puesto primero en ella, al menos virtualmente, bajo la forma de una regla de juego. Por tanto, es abusivo hablar de «lenguaje» tanto en el caso de las máquinas como en el de los animales. La utilización de la palabra, en cualquiera de los dos casos, tiene un valor únicamente metafórico..."²⁴

Además de estos sistemas de comunicación, en la literatura se le está dando otra modalidad al lenguaje: con base en los fonemas y las gráficas convencionalmente aceptadas, se crean nuevas palabras, y con ellas se cambia solo la sonoridad de un significado ya conocido, o bien se crea un nuevo concepto que adquiere sentido en relación con todo el contexto literario. Ejemplo de esta modalidad es el siguiente texto:

"Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba en clémiso y caían en hidromurjas, en salvajes ambonios, en sustalos exasperates. Cada vez que él procuraba reclamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara el novalo, sintiendo cómo poco a poco las arnillas se espejunaban, se iban apeltranando, reduplicando, hasta quedar tendido como el trimalciao de ergomanina al que se le han dejado caer unas filulas de cariaconcla. Y sin embargo era apenas el principio, porque en un momento dado ella se tordulaba los hurgalios, consintiendo en que él aproximara suavemente sus orfelunios. Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayuxtapaba y paramovía, de pronto era el clinón, las esterfurosa convulcante de las mátricas, la jadehollante embocapluvia del orgumio, los esproemios del marpasmo en una sobrehumítica agopausa. ¡Evohé! Volposados en la cresta del murelio, se sentían balparamar, perlinos y márulos. Temblaba el troc, se vencían las marioplumas, y todo se resolviraba en un profundo pínice en niolamas de argutendidas gasas, en carinias casi crueles que los ordopenaban hasta el límite de las gunfias"²⁵

Muchas palabras de este texto son de nueva creación y se desconoce su significado preciso: pero en conjunto permiten comprender el mensaje.

El llamado lenguaje audiovisual constituye también otra modalidad interesante. En este caso, la imagen ocupa el lugar principal y la complementan el lenguaje hablado o algún otro sonido (música). Se caracteriza porque pone en juego la simultaneidad y la sucesividad en el mensaje.

Actualmente, los nuevos métodos de enseñanza se apoyan en gran medida en el material audiovisual para completar las exposiciones del maestro y el intercambio entre profesor y alumno.²⁶

Notas:

¹ Martín Alonso. *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*, pág. 15.

² *Ibidem*, pág. 16.

³ Ferdinand de Saussure inicia la lingüística científica con su libro *Curso de lingüística general*; en él emplea el término signo en vez de palabra para precisar más este concepto.

⁴ El punto extremo del estructuralismo, en lingüística, está representado por L. Hjelmslev, quien concibe la lengua como un sistema universal de puras relaciones abstractas. En su sistema, las categorías de la lengua carecen de contenido real, existen de por sí, fuera de toda relación con el mundo exterior, con la vida de la sociedad humana. La cuestión radica, no en los sonidos o signos y significados como tales, sino en las correlaciones exis-

tentes entre ellas en la cadena del discurso y en los paradigmas de la gramática. Estas correlaciones son, precisamente, las que constituyen el sistema de la lengua..." Dice que "el método estructuralista en la lingüística se halla estrechamente relacionado con una determinada corriente científica que ha adquirido cuerpo en absoluta independencia respecto a la ciencia de la lengua... y esta es la teoría logística del lenguaje, surgida de razonamientos matemáticos y elaborada, sobre todo, por Alfred Whitehead y por Bertrand Russell, así como por la escuela logística de Viena, especialmente por Carnap, actualmente profesor de la Universidad de Chicago, cuyo último trabajo sobre sintaxis y semántica posee indiscutible trascendencia para el estudio de la lengua". D.P. Gorski, *Pensamiento y lenguaje*, pág. 364.

⁵ *Ibidem*, pág. 103.

⁶ *Ibidem*, pág. 339.



⁷ El dibujo del libro no es el significado, es sólo un recurso para representar la imagen conceptual.

⁸ Existen términos para designar otras variedades de la lengua: se denomina jerigonza, a aquel lenguaje difícil de entender; algunos autores aplican este nombre al lenguaje que utiliza palabras de mal gusto. El galimatías, llamado también baturrillo, guirigay o cantinflismo, es el lenguaje que, por incoherencias o mal uso de la gramática, resulta confuso. La germanía o caliche, es el lenguaje de los ladrones y rufianes.

⁹ Roland Barthes. *Elementos de semiología*, pág. 20

¹⁰ Alfonso Reyes. "El deslinde" en *Obras completas*, vol XI, pág. 216

¹¹ John Milton. *Areopagítica*, pág. 7

¹² Éste lenguaje se caracteriza por el uso de construcciones sintácticas demasiado simples, poca riqueza de vocabulario, uso de barbarismo, neologismos y otras faltas a las reglas de la lengua.

¹³ Alfonso Reyes *Op cit.*, pág. 246

¹⁴ José Rubén Romero. *La vida inútil de Pito Pérez*, pág. 114

¹⁵ Luis R. Reyna. Rosario Sentimental, *Apuntes*, s/e, pág. 39.

¹⁶ Luis R. Reyna. *Op cit.*, pág. 39

¹⁷ Rosario Catellanos. *Poesía no eres tú*, pág. 37.

¹⁸ Salvador Allende. *El más alto ejemplo de heroísmo*, pág. 37

¹⁹ Pablo González Casanova. "Discurso sobre la derrota del fascismo", pág. 52

²⁰ John Milton. *Op cit.*, pág. 99

²¹ Irving M. Copi. *Introducción a la lógica*, págs. 34-37

²² Horacio Shipp. *Creencias que han movido al mundo*, pág. 51.

²³ *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Art. 6o.

²⁴ P.H. Riviera. *Lingüística y nueva cultura*, pág. 95

²⁵ J. Cortázar. *Rayuela*, pág. 428

²⁶ Se recomienda para más información acerca de la creación de nuevos códigos la lectura del libro *Otras adquisiciones*, de Jorge Luis Borges. "El idioma analítico de John Wilkins", pág. 13.



LECTURA: LA DESCRIPCIÓN*

La descripción se manifiesta como un elemento importante en la reflexión de la práctica docente, dado que un momento inicial es el reconocimiento de la misma, a través de la descripción, por lo que en esta unidad se trabajan algunos tipos de descripción y ejemplos de ellas a partir del texto de Jaime Giraldo Angel "Metodología y Técnicas de la Investigación Bibliográfica".

Esta obra está escrita especialmente para apoyar la actividad investigadora de estudiantes universitarios y es producto de la labor del autor en la Universidad de los Andes.

La descripción puede tener las siguientes modalidades:

1.4.1 Descripción de un fenómeno.

La cual consiste en la presentación de las características cualitativas y cuantitativas del mismo, como cuando se describe un cuerpo químico por su sabor, color, olor, consistencia, volumen, etc., o un conjunto de fenómenos por los promedios resultantes de la medición de las características de los distintos individuos que lo integran, como cuando se describe una clase por el promedio de edad cronológica, edad mental, estatura, rendimiento, etc., de los alumnos que la componen.

Las características que se utilicen deben ser presentadas en grupos homogéneos, de acuerdo con un criterio lógico de clasificación. No estaría bien decir, por ejemplo, que una persona es alta, inteligente, delgada y simpática. Estas características se deben agrupar así: Desde el punto de vista psíquico inteligente y simpática, y desde el punto de vista físico alta y delgada.

El contenido de la disertación en la descripción está constituido por la presentación de cada una de las características en la forma más intuitiva posible, de tal manera que el lector pueda "percibir las" imaginativamente. Para ello puede ser muy útil relacionar las características del fenómeno que se está describiendo con la de otros fenómenos que sean familiares al lector.

EJEMPLO:

* Jaime Giraldo Angel: "La descripción". en Giraldo Angel Jaime. *Metodología y Técnica de la Investigación Bibliográfica*. Bogotá; Ed. Librería del Profesional. 1992, pp. 14-26

TEXTO No. 4*

Todo computador cuenta con cuatro partes claramente diferenciables entre sí en su función y en su forma, las cuales describimos a continuación:

La C.P.U. (Unidad Central de Procesamiento). Es la parte que efectúa todas las operaciones aritméticas y cálculos, maneja los archivos de información, maneja la impresora y usa la memoria.

Todas las partes de un computador deben estar enchufadas a la C.P.U para que ésta las opere.

Físicamente la C.P.U. es una caja en la cual están los componentes electrónicos que realizan las diferentes funciones; la parte principal es el microprocesador que tiene el tamaño de una estampilla; las demás son accesorios de éste.

La unidad de almacenamiento de información se compone de un sistema en el cual podemos guardar información (cifras, archivos, etc.), y que permite consultar el contenido, variarlo, copiarlo o borrarlo.

El sistema físicamente está compuesto por las unidades de disco que son grabadoras similares a las de cinta, pero en vez de cassettes tenemos un disco de plástico que está cubierto por un óxido magnético igual al de las cintas magnetofónicas. En este disco se graba y se toma la información.

La terminal es el medio por el cual se comunica una persona con un computador. Consiste en un teclado igual al de una máquina de escribir en todos sus aspectos, y una pantalla de televisión que puede ser corriente (T.V. casero), o de color verde, que es más cómodo para la visión. La persona escribe en el teclado, en la pantalla ve lo que está escribiendo, y lo que escribe llega a la C.P.U. por un cable que los une. En la pantalla se puede consultar igualmente el contenido de las unidades de disco.

La impresora es el equipo que nos permite obtener reportes escritos o listados de los cálculos que efectuamos, o de los archivos de información.

Su forma es como la de una máquina de escribir corriente, pero sin teclado, pues los caracteres a escribir llegan en forma de impulsos eléctricos, como en los teletipos, y provienen de la C.P.U.

El sistema de impresión es el de margarita, de bola o de matriz de puntos, como en las máquinas de escribir modernas.

La estructura lógica de este texto es la siguiente:

Tema: Partes de un computador.

Subtemas:

a) La C.P.U., que es la que efectúa todas las operaciones. Esta compuesta por una caja, cuya parte principal es el microprocesador.

b) La unidad de almacenamiento de la información, que permite guardar los datos que van a ser consultados posteriormente. Está compuesta por unidades de disco.



c) La terminal, que es el medio de comunicación de las personas con el computador. Consiste en un teclado a través del cual se dan las órdenes al computador, y una pantalla en donde aparece la información que éste suministra.

d) La impresora, que es el equipo que permite obtener reportes escritos de la información contenida en el computador. Su forma es como la de una máquina de escribir, pero sin teclado.

SEGUNDO EJEMPLO:

TEXTO No. 5

De acuerdo con las investigaciones realizadas tanto por entidades oficiales como por entidades privadas la congestión de la justicia penal es en realidad un problema que ha adquirido dimensiones alarmantes.

No es un secreto para las personas que de una manera u otra se encuentran o han estado vinculados a la administración de justicia, el abrumador número de expedientes que reposan en los despachos judiciales. En efecto, el 31 de diciembre del año de 1976, según inventario realizado por la Procuraduría General de la Nación, se encontraban acumulados en los despachos judiciales 1.215.000 negocios sin resolver.

Si para 1975 había en el país 2,310 jueces, habremos de concluir que cada uno de ellos debe ocuparse en decidir un promedio de 525 procesos. Pero como durante 1975 los 2,310 jueces evacuaron 54,193 procesos, cada juez evacuó un promedio anual de 24 negocios, lo que quiere decir que tardarían todos los jueces del país 24 años en ponerse al día, siempre que no recibieren durante dicho lapso ningún otro negocio.

De lo anterior se desprende que el número de procesos que termina cada año es inferior en gran porcentaje al de aquellos que se inician; así durante el año de 1976 ingresaron al aparato de la justicia un total de 278,351 negocios, de los cuales salieron en ese mismo año por sobreseimiento definitivo, cesación de procedimiento, archivo y sentencia, un total de 82,068 negocios.

Esto implica que por año solo se tramita el 29.4% de los negocios que entran, quedando represados en los despachos judiciales el 70.6% de los mismos.

La estructura lógica de este texto es la siguiente:

Tema: La congestión de la justicia penal.

Subtemas:

a) Número total de negocios: el 31 de diciembre de 1976 había un total de 1,215.000 negocios acumulados.

b) Tiempo que se emplearía para tramitar estos procesos: Si se considera que el promedio de negocios resueltos por cada juez es de 24 por año, se necesitarían 24 años para descongestionar la justicia penal, siempre que no entraran nuevos negocios.

c) Acumulación anual de negocios: En el año solo se tramita el 29.4% de los negocios que entran.

1.4.2 Descripción de un procedimiento o un proceso.

Para describir un procedimiento o un proceso se deben agrupar las distintas actividades en etapas, que son unidades funcionales relacionadas entre sí por cuanto cada una de ellas es un eslabón para alcanzar un fin determinado.

El procedimiento de ingreso a la Universidad, por ejemplo, se divide en las siguientes etapas: inscripción, exámenes de admisión y matrícula. Obsérvese cómo cada etapa tiene en sí una finalidad propia, pero al mismo tiempo es parte de una cadena que se orienta a un fin más remoto.

Dentro de cada etapa se describen las distintas actividades que la integran, en función del fin que le es propio a aquéllas. Por ejemplo, en la etapa de inscripción se describe el desplazamiento del interesado hasta la Universidad, su llegada al sitio en donde se debe inscribir, el retiro del formulario, su diligenciamiento y su entrega.

En síntesis, en la descripción de un procedimiento o de un proceso se agrupan las distintas actividades en etapas, y se describe cada actividad en función del fin de la etapa a la cual corresponde.

La estructura lógica de la descripción de un procedimiento o de un proceso está constituida por las etapas que los integran, siendo pertinentes solo las que estén relacionadas con el fin que aquéllos persiguen.

El orden en que se deben describir las etapas está dado por la relación funcional, lógica o cronológica que exista entre ellas.

PRIMER EJEMPLO:

TEXTO No. 6

El procedimiento de medidas de protección social es aplicable en los casos en que sean aprehendidas personas que estén ejerciendo la mendicidad en lugares públicos o abiertos al público, o por carencia de ocupación lucrativa lícita por incapacidad, o perturbación de la tranquilidad pública en estados de intoxicación por drogas o alcohol, o en caso de perturbación mental (Art. 1o. al 5o., Decreto 1136 de 1970).

En estos eventos los agentes de policía proceden a la aprehensión de la persona que se encuentra en alguna de las situaciones mencionadas, la que deberán conducir ante el Alcalde o uno de los Inspectores de Policía de la localidad, a quien la entregarán con el informe respectivo.

El funcionario que recibe la persona dispondrá la realización de un examen médico-legal, el cual se debe practicar dentro de los diez días siguientes a la fecha en que se ordene.

En el mismo acto designará la persona que debe asistir al aprehendido en las diligencias que sea necesario practicar.

La decisión sobre las medidas que se deben aplicar al aprehendido se toma en una audiencia pública convo-



cada para el efecto con antelación, en la cual se oirá al aprehendido, a la persona designada para que lo asista, y a cualquier compareciente que pueda declarar sobre la situación.

Estructura lógica del texto:

Tema: Procedimiento en medidas de protección social.

Subtemas:

a) Este procedimiento es aplicable a mendigos, inválidos, drogadictos, alcoholizados o dementes.

b) Etapas:

1. Aprehensión de la persona: las personas aprehendidas por la policía serán puestas a disposición del Alcalde o de un inspector de Policía.

2. Tramitación del caso. El funcionario que recibe al aprehendido dispone la práctica de pruebas y designa la persona que debe asistirlo.

3. Decisión, El funcionario toma la decisión sobre las medidas que se deben aplicar al interesado en audiencia pública, en que se oye a los interesados.

SEGUNDO EJEMPLO:

TEXTO No. 7

Desde 1798, con el movimiento de los Comuneros, se puso de manifiesto el descontento general que existía en las colonias americanas por el Gobierno español, pero fue en 1810 cuando se proclamó la independencia de éstas, con pronunciamientos en la Nueva Granada y Venezuela.

Luego de la reconquista española por el ejército realista, con un alto costo en vidas americanas, se organizó el ejército libertador al mando del General Simón Bolívar, y del cual hacían parte altos oficiales de los países de la Gran Colombia y un grupo de oficiales europeos. Esto ocurre en el año de 1816, iniciándose entonces la gesta libertadora.

La primera batalla se dio en territorio de la Nueva Granada, el 7 de agosto de 1819, en el sitio denominado "Puente de Boyacá", venciendo allí el ejército patriota comandado por el General Bolívar y el General Francisco de Paula Santander. Esta batalla significó la independencia de la Nueva Granada y el retiro de su territorio de las tropas realistas.

El mismo ejército se desplazó hacia la capitanía de Venezuela, y el 24 de junio de 1821 tuvo lugar la batalla de Carabobo con nuevo triunfo de los patriotas, consiguiendo la libertad de este territorio.

Continuando su acción, Bolívar formó un nuevo ejército bajo el mando del General Antonio José de Sucre, el cual se dirigió al sur, hacia la capitanía del Ecuador. La primera gran batalla de este ejército fue librada en las laderas del volcán "Pichincha", el 24 de mayo de 1822, asegurando la independencia del Ecuador.

Este mismo ejército se encaminó luego al Virreinato del Perú, y después de algunas escaramuzas, se dieron dos

grandes batallas: la primera tuvo lugar el 6 de agosto de 1824 en la meseta peruana denominada "Junín", la que constituyó un paso decisivo en la lucha; la segunda se llevó a cabo en el sitio denominado "Ayacucho", el 9 de diciembre de 1824. Aquí, en el mismo campo de batalla, fue firmada por el Comandante español la rendición de las tropas y el reconocimiento de la independencia del Perú.

Con esta última gran batalla se aseguró la emancipación de todo el territorio de la Gran Colombia, pues los reyes españoles, convencidos de la inutilidad de una nueva reconquista, evacuaron la totalidad de las tropas destacadas en estas colonias.

Estructura lógica del texto

Tema: Emancipación de la Gran Colombia.

Etapas:

a) Movimiento de los "Comuneros".

b) Declaración de independencia de 1810.

c) Batalla de Boyacá: Independencia de la Nueva Granada.

d) Batalla de Carabobo: Independencia de Venezuela.

e) Batalla de Pichincha: Independencia de Ecuador.

f) Batalla de Junín y Ayacucho. Independencia del Perú.

g) Fin de la dominación española en la Gran Colombia.

1.4.3. Descripción de un fenómeno en distintos estadios de su desarrollo.

Lo que se debe destacar desde el punto de vista lógico en este tipo de descripción es que la disertación se desenvuelve en la comparación de los distintos estadios evolutivos de un fenómeno para ver qué cambios se presentan, por lo que las características que se describen en cada uno de ellos deben ser las mismas, o al menos debe destacarse el hecho de que a partir de determinado estadio aparece una característica que no existía, o desaparece una que estaba presente. No estaría bien, por ejemplo, que al describir las características del crecimiento de la población en nuestro país antes de 1968 y después de esa fecha, se dijera que "en la primera etapa había una tasa general de 40 nacimientos por cada mil habitantes, lo que implicaba un crecimiento demográfico del 3.1% ,y que en la segunda el número promedio de hijos por mujer era solo 4", porque como se cambian las características que sirven para describir cada estadio, no se puede establecer qué modificaciones hubo de uno a otro.

EJEMPLO:

TEXTO No. 8

Para analizar el desarrollo intelectual del niño y del adolescente lo dividiremos en tres etapas, siguiendo para ello a Piaget, así:



La primera etapa, que denomina de operaciones sensorio-motoras, va del nacimiento a los dos años de edad, y se caracteriza por una progresiva adaptación de la respuesta que da el niño a los estímulos ambientales, pasando de una reacción masiva a una diferenciada frente a cada uno de ellos.

La segunda etapa, que denomina de operaciones concretas, va de los dos a los once años, y se caracteriza por una relación objetiva con los distintos estímulos del mundo, facilitándose la satisfacción de sus necesidades.

En esta etapa se inicia el pensamiento lógico, pero circunscrito al mundo de las relaciones externas.

La tercera etapa, que se inicia a los once años y se proyecta durante la adolescencia, se denomina de operaciones formales, pues en ella la actividad intelectual se libera del mundo de lo concreto para proyectarse al mundo de las relaciones abstractas.

En esta etapa ya el adolescente no se detiene en las cosas, sino que se adentra en las relaciones que existen entre ellas por la naturaleza esencial de las mismas a través de un proceso de abstracción intelectual. En la abstracción el objeto pierde su carácter contingente de la facticidad para perpetuarse en la idea, la cual, por su carácter intemporal, lo proyecta hacia el futuro, haciendo que su conducta se decida ya no tanto por los estímulos concretos e inmediatos, como ocurre en el niño, sino por estímulos abstractos y proyectados al futuro.

Estructura lógica del texto:

Tema: Etapas del desarrollo intelectual del niño y del adolescente.

Subtemas:

Primera etapa: Del nacimiento a los dos años. Pasa de una reacción masiva frente a los estímulos, a una de diversificación frente a cada uno de ellos.

Segunda Etapa: De los dos años a los 11 años. Relación objetiva con los estímulos del mundo y aparición del pensamiento lógico.

Tercera etapa: A partir de los once años. Paso de las relaciones del mundo de lo concreto al mundo de lo abstracto. Iniciación de la proyección del futuro.

1.5 ANÁLISIS Y CLASIFICACIÓN DE FENÓMENOS

En este tipo de disertación se trata de dividir un fenómeno complejo en sus partes constitutivas, o de clasificar en subgrupos homogéneos elementos heterogéneos.

Tanto el análisis como la clasificación se hacen para lograr un objetivo determinado, de tal manera que el criterio que se utilice para hacerlas debe ser útil para dicho fin. Por ejemplo, si se va a clasificar los habitantes de una ciudad para adelantar programas de alfabetización, podrán hacerse grupos teniendo en cuenta si pueden asistir a clases diurnas o a clases nocturnas, pero sería irrele-

vante la clasificación que se hiciera de acuerdo al tipo de oficio desempeñado.

Si se utilizan varios criterios de división o clasificación, ellos deben ser complementarios entre sí, y útiles para el fin que se pretenda con su realización. -En el ejemplo anterior los habitantes podrían clasificarse no solo por su posibilidad de asistir a clases diurnas o nocturnas, sino también por su condición de ser adultos o menores, pues esto también incide en la planeación del programa de alfabetización.

El propósito del autor no solo determina el criterio de clasificación que se debe utilizar, sino también la forma como se debe describir cada clase. Así, si se van a clasificar los estudiantes de la Universidad para efectos de organizar los cursos de inglés, el criterio podría ser el nivel de conocimientos en esta materia de cada uno de ellos, y la descripción de cada clase podría hacerse por la incidencia de estos niveles en la organización de los distintos cursos.

EJEMPLO:

TEXTO No. 9

Para efectos de elaborar programas de bienestar social para los estudiantes de la Universidad, conviene agruparlos de acuerdo con los problemas más frecuentes y de mayor importancia para su desarrollo personal.

El primer grupo estaría integrado por quienes tienen problemas económicos. Como en la Universidad el valor de la matrícula se liquida de acuerdo con la declaración de renta de los padres, esto ha permitido el ingreso de muchos estudiantes de bajos recursos económicos, los que tienen muchas limitaciones para la adquisición de textos de clase y material de estudio.

El segundo grupo estaría integrado por los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje. Bien sabido es que en nuestro país la enseñanza primaria y la secundaria se desenvuelven fundamentalmente con base en el aprendizaje mnemotécnico. Por eso cuando los estudiantes llegan a la Universidad, la mayoría tratan de asimilar de memoria volúmenes muy grandes de información, lo que solo les genera una gran angustia y un rendimiento académico muy pobre.

Para cada uno de estos dos grupos se pueden desarrollar programas especiales, encaminados a resolver los problemas que los caracterizan.

Estructura lógica del texto:

Tema: Clasificación de los estudiantes para la programación de actividades de bienestar social.

Subtemas:

a) Grupo de estudiantes con problemas económicos, integrado por quienes poseen bajos ingresos.

b) Grupo de estudiantes con problemas de aprendizaje, integrado por quienes durante la primaria y la secundaria se han acostumbrado a estudiar mnemotécnicamente."



Notas:

* Tomado de un trabajo de clase elaborado por el alumno Antonio Schieferl.

PROCURADURÍA GENERAL DE LA NACIÓN. Cit. por el Instituto SER de Investigación. En fundamentos

empíricos para una reforma de la Justicia. Bogotá, Edición mimeografiada, 1978. pág. 27

DANE. *Boletín Mensual de Estadística*. Bogotá (Col.), No. 317, Dic./77, pág. 24.



LECTURA: LA NARRACIÓN Y SU TÉCNICA*

Una más de las formas de expresión es la narración, a través de ella se tiene la posibilidad de relatar sucesos que son significativos para la vida profesional.

Como apoyo a esta actividad de narración, se seleccionó del texto de Gonzalo Martín Vivaldi curso de redacción; del pensamiento a la palabra, un fragmento donde se menciona que la narración obedece a unos principios formales y depende de ciertas reglas psicológicas, los cuales tendrán que adaptarse al tema.

Se enfatiza que lo nuevo y específico de la narración es el principio de la acción y que las leyes principales del arte narrativo son la unidad y el movimiento.

Finalmente, se expresa que de estas dos leyes se derivan otras.

El tratamiento que se hace en el texto de la narración se enfoca desde el punto de vista literario, no obstante, consideramos que plantea de manera clara y breve una forma de hacer narraciones aplicable al propósito de narrar los saberes de los profesores.

INTRODUCCIÓN

Aunque en este curso de Redacción -según se dice en la advertencia previa al primer capítulo de esta obra- "no se pretende forjar escritores ni artistas de la pluma", no obstante, parece oportuno dar un toque, si quiera sea elemental y esquemático, al estilo narrativo o arte de narrar.

Pocas reglas prácticas caben en este apartado. *Narrar es algo tan personal que escapa a toda didáctica. ¿Enseñar a narrar?... Parece casi imposible.* Sin embargo, la mayoría de los tratados de Redacción dedican uno o varios capítulos a la narración. Por ello, para no desentonar en el concierto pedagógico, en las páginas que siguen se recogen algunas ideas de autores de reconocida solvencia. Sólo recomendamos que no se tomen tales ideas al pie de la letra: valgan como orientación, no como enseñanza irrefutable.

Lo que se aprende y lo que no se aprende

En nuestra vida diaria, todos -unos más y otros menos- solemos actuar como narradores en más de una ocasión.

* Gonzalo Martín Vivaldi "La narración y su técnica" en Martín Vivaldi Gonzalo. *Curso de redacción; del pensamiento a la palabra.* México, Ed. Paraninfo 1983.

Si se nos apura, diríamos que, en el habla corriente y popular, casi todo es narración. Se cuenta, por ejemplo, a un amigo el argumento de una película; se dice a otro lo que nos ha pasado, hace unos instantes, al salir del cine; contamos, al llegar a casa, como fue la extracción de muelas que acabamos de sufrir; narramos, con más o menos detalles, el viaje que acabamos de hacer por una región determinada de España o del extranjero; reproducimos, con diálogo más o menos chispeante, la anécdota de un tipo célebre de la localidad, etcétera.

Todos conocemos a ciertas personas que, espontáneamente, como por un impulso natural, se pasan la vida narrando. Tales individuos, cuando nos cuentan algo, lo hacen con tal viveza que no parece sino que *estamos viendo* lo que nos narran. En estos casos, se trata, en realidad, de auténticos narradores -modernos juglares en prosa-, aunque ellos digan, si se les pone en el aprieto, que son incapaces de escribir lo que acaban de contarnos. Pero esta incapacidad, las más de las veces, es sólo aparente y obedece casi siempre a una falta de método. Si estos narradores espontáneos se decidiesen a coger la pluma y trasladasen al papel, con la mayor fidelidad posible, lo que acaban de contarnos, quedarían luego, al leer su escrito, asombrados de sus propias dotes. Verdad es que sus escritos tendrían faltas de estilo o de simple redacción -todas ellas corregibles y evitables-; pero lo fundamental, el nervio de la narración, *lo que no se aprende*, estaría, fijo ya para siempre, en las cuartillas.

Hemos dicho "lo que no se aprende". Con ello tocamos un punto muy interesante del arte narrativo.

El buen narrador, como todo artista -y perdónese el socorrido y repetido tópico-, *nace y se hace*. Lo innato es lo que no puede enseñarse. Lo artístico, lo genial en la narración, no cabe en formulario alguno. Pretender descubrir la "fórmula" de *El Quijote* o de *Los hermanos Karamazov*, de un relato de Edgar Allan Poe o de un cuento de *Chejov*, es ardua empresa. Y aun suponiendo -en el mejor de los casos- que hubiésemos dado con la fórmula narrativa de los escritores citados, sería imposible intentar aplicarla a un caso determinado, entre otras razones porque sería ir contra los principios de originalidad y sinceridad (estudiados en este capítulo, al referirnos al arte de escribir). Además, cada narrador es un caso diferente con su modo de hacer típico y personalísimo. ¿Imitar a Dickens, a Balzac o a Kafka?... Nadie ni nada nos lo impide. Pero tal imitación no pasará de ser una copia, es decir, algo sin fuerza, sin vida propia. Las copias, las imitaciones, tienen todas una existencia efímera porque les falta el sello personal del autor, es decir -repetiendo-, la originalidad y la sinceridad. Como simple ejercicio, puede imitarse a éste o a aquél escritor, aunque siempre sea más práctico *imitarnos a nosotros mismos*. (1)

A pesar de lo dicho, la narración, como todo arte, tiene que someterse a un orden determinado. Toda cons-

trucción, por muy sutil que sea su andamiaje -desde una casa rústica hasta una sinfonía-, obedece a unos principios formales y depende de ciertas leyes psicológicas. Tales leyes y principios del proceso creador narrativo es lo que nos proponemos estudiar a continuación, sin pretensiones de exactitud matemática. Entre otras razones porque esas leyes y principios tendrán siempre que adaptarse al tema. No surge lo mismo ni puede desarrollarse igual la idea de un cuento que la de una novela; la de un drama que la de un poema narrativo. (2)

En suma, por ser esta materia muy discutible, nos limitaremos en las páginas que siguen a ofrecer al lector una recopilación de lo más interesante y práctico que conocemos sobre el tema de la narración, con algunas notas y opiniones personales y, siempre, sin pretensiones de dogmatismo.

LECCIÓN 60

ESQUEMA DE LA NARRACIÓN

Narrar es contar una o varias acciones. La narración es una escena compleja, y, también, un encadenamiento de escenas. La diferencia fundamental entre *descripción* y *narración* reside, esencialmente, en el juego de un factor que se resume en dos palabras: *vida interior*. Mientras la descripción -según Hanlet-se contenta con fijar el aspecto externo de los hechos percibidos por nuestros sentidos, la narración intenta averiguar o conocer, además de las acciones, sus causas morales; los sentimientos, el carácter, en suma, que impulsa a actuar a los personajes en un sentido determinado.

Según Schoekel, "lo primero que hacemos con la descripción para convertirla en narración, es *ampliarla*... Antes, era describir un parque con surtidor, árboles y yedra; ahora, me toca narrar toda la escena que se desenvuelve en aquel marco natural; antes describía un patio de butacas y ahora narro las escenas que allí suceden; antes, describía un barco que navega en noche serena; ahora narro cómo José y el hidalgo navegan para arrojar al mar el escudo señorial".

Narrar -dice González Ruiz- es "escribir para contar hechos en los que intervienen personas. Narrar el desarrollo de una tempestad, sin aludir más que al espectáculo de las fuerzas movilizadas, es describir una tempestad. La narración necesita al hombre, aunque en algunos casos pueda pasarse sin él cuando *personifica* individuos del reino animal o vegetal y nos cuenta las aventuras de un perro o de una rosa, a los que en realidad *se humaniza*".

Lógicamente, en toda narración hay también descripción. Por tanto, se puede aplicar aquí la técnica descriptiva, sobre todo en lo que se refiere a la *observación y selección* de datos. (1)

Lo nuevo y específico de la narración, según Schoekel, es el *principio de la acción*. El que narra debe excitar el interés. Mantener la atención, despertar la curiosidad: Mas, antes de estudiar este aspecto psicológico del tema, conviene que veamos cuáles son las leyes principales del arte narrativo.

Leyes de la narración

Según Hanlet, *la unidad y el movimiento* son las leyes fundamentales de la narración de las que se derivan todas las demás:

1) La unidad de la narración se consigue con la *búsqueda del punto de vista*, es decir, el centro de interés de las ideas y de los hechos. Al igual que en la descripción, el punto de vista nos servirá de guía para seleccionar ideas: las útiles serán conservadas; las inútiles, rechazadas. Esta es, en esencia, la *ley de la utilidad*.

Unas veces, el centro de interés de la narración será el personaje; otras, lo será la acción central; en ocasiones atraerá nuestra atención un objeto del mundo material; otras veces, será un problema moral el nudo fundamental de la narración.

Los detalles útiles, es decir, conformes con el punto de vista, habrá que buscarlos entre los elementos de la narración; éste es el trabajo que los autores llaman *invención o búsqueda de ideas*. No se olvide que una narración consta de actores, acción, circunstancias de lugar y tiempo, causas o móviles de los hechos, modo o manera de ejecución, resultado y juicio, (implícito o explícito) de tales hechos. (Recuérdese lo dicho en la lección 54 al referirnos a las seis preguntas-clave de la información).

2) Pero la narración no es una construcción fija, sino algo que se mueve, que camina, que se desarrolla y transforma. Este movimiento progresivo está regulado por la *ley del interés*. Porque narrar es contar una cosa (un hecho o un suceso) con habilidad, de tal modo que se mantenga constantemente la atención del lector.

Ahora bien, ¿Cómo se logra el interés?, ¿Cómo se mantiene la atención? He aquí un pequeño "intrínquis" que descansa en tres principios fundamentales: arrancar bien, no explicar demasiado y terminar... sin terminar rotundamente.

a) *Arrancar bien* significa que el principio -el buen comienzo-es esencial en toda narración. Evítense los principios blandos, explicativos, lentos. Búsquese, desde la primera línea, un hecho, una idea, una escena o un dato significativos, que atraigan la atención del lector. (1)

b) *No explicar demasiado*, porque una narración no debe confundirse nunca con una información ni con un comentario. En el reportaje informativo se debe descubrir todo; en la narración -según Schoeckel- hay que "descubrir a medias un objeto nuevo". No lo descubramos del



todo porque muere la curiosidad. Narrar, pues, no es explicar, sino sugerir, es decir, explicar a medias para que el lector colabore con el autor en la comprensión de la tesis que se le muestra en el relato.

c) *Terminar sin terminar rotundamente*; es decir, que la buena narración no debe tener un final definitivo, seco, matemático. Es más bello, más artístico, el final indeterminado, impreciso, un tanto vago. En nuestra vida nada acaba de golpe y porrazo; todos los episodios de nuestra existencia *acaban sin acabar*, y en ocasiones, esos finales son el principio de otro episodio. La vida, en suma, es una cadena, cuyos episodios o trances, son a modo de eslabones. Ni siquiera la muerte es un final definitivo.

Además conviene dejar al lector un tanto en suspenso para que él con su imaginación, colabore con el autor en la construcción definitiva del final inconcluso.

Ejemplo de final inacabado:

De *la mujer de otro*, de Dostoiewski: el protagonista, marido celoso, vuelve a su casa a hora avanzada de la noche. Su mujer, en contra de lo que él esperaba, está en la casa, acostada ya. El buen hombre, sudoroso, echa mano al pañuelo; pero, al sacarlo del bolsillo, sale también el cadáver de un perrillo faldero, muerto durante las aventuras nocturnas de este infeliz Otelo:

-¿Qué es eso? -gritó su mujer-. ¡Un perro muerto! ¡Dios Santo! ¿De dónde lo has sacado?... ¿Qué has hecho? ¿Dónde has estado? ¿De dónde vienes? ¡Díme en seguida de dónde vienes!

-¡Vida mía -balbució Ivan Andrevitch-. ¡Amor mío!...

Pero dejemos en este punto a nuestro héroe... Algún día reanudaremos y daremos cima al relato de sus desventuras. Pero convendrán ustedes, queridos lectores, en que los celos son una pasión imperdonable; más aún: una desgracia, una verdadera desdicha..."

Maestro indiscutible en el arte de terminar es también Antón Chejov. Señalamos aquí, como finales ejemplares, los de sus novelas cortas: *Ionitch*, *Una historia anónima* y *La señora del perro*.

He aquí los párrafos finales de "La señora del perro", de Antón Chejov:

"El amor de Anna Sergueevna y el suyo eran semejantes al de dos seres cercanos, al de familiares, al de marido y mujer, al de dos entrañables amigos. Parecía que la suerte misma les había destinado el uno al otro, resultándoles incomprensible que él pudiera estar casado y ella casada. Eran como el macho y la hembra de esos pájaros errabundos a los que, una vez apresados, se obliga a vivir en distinta jaula. Uno y otro se habían perdonado cuanto de vergonzoso hubiera en su pasado, se perdonaban todo en el presente y se sentían ambos transformados por su amor.

Antes, en momentos de tristeza, intentaba tranquilizarse con cuantas reflexiones le pasaban por la cabeza. Ahora no hacía estas reflexiones. Lleno de compasión, quería ser sincero y cariñoso.

-¡Basta ya, pobre mía! -le decía ella-. ¡Ya has llorado bastante! ¡Hablemos ahora y veamos si se nos ocurre alguna idea!...

Después invertían largo rato en discutir, en consultarse sobre la manera de librarse de aquella indispensabilidad de engañar, de esconderse, de vivir en distintas ciudades y de pasar largas temporadas sin verse...

"¿Cómo liberarse, en efecto, de tan insoportables tormentos?... ¿Cómo?..."

-se preguntaba él, cogiéndose la cabeza entre las manos-. ¿Cómo?..."

Y les parecía que pasado algún tiempo más, la solución podría encontrarse... Que empezaría entonces una nueva vida maravillosa...

Ambos veían, sin embargo, claramente, que el final estaba todavía muy lejos y que lo más complicado y difícil no había hecho más que empezar."

El interés humano

La ley del interés, cuyos recovecos vamos descubriendo, encierra otro problema: el de la *curiosidad*. Y para despertar la curiosidad del lector, es preciso que haya novedad.

Pero ¿qué es lo nuevo?

Lo nuevo, en la narración, no es, como en la información, lo noticioso, sino lo humano. Lo nuevo es lo fuerte, lo vigoroso. No depende, pues la novedad del argumento, sino de cómo y cuánto se cale en dicho argumento. Lo nuevo es el enfoque personal -sincero y original- de un hecho o de una idea. Los argumentos posibles de una narración son limitados. Lo ilimitado es la dimensión humana de tales hechos. Es preciso convertir lo individual, en general; lo local, en universal. Sólo así, el relato de algo que no me ha sucedido a mí, podré sentirlo como algo mío, a lo que yo asisto y cuyo desarrollo me interesa.(1)

Al referirse al *interés humano*, dice González Ruiz que dicho interés reside "en la comprensión de los hechos en relación con los tipos de manera que todos sintamos, al leer, ese estremecimiento que nos produce el toque directo en un fondo común de humanidad. Sucesos trágicos o pequeños episodios apacibles tienen interés humano, pero éste procederá siempre de la lógica interna de la acción narradora, en la cual veamos al hombre enfrentarse con los problemas que a todos nos agitan en nuestro pequeño vivir diario".

"Si logramos hacer verdaderamente real el objeto -dice Schoeckel-, tenemos esperanzas de novedad, porque todo lo real es individual y, por lo tanto, nuevo, distinto de todo lo demás. El argumento descarnado: 'Se enamoran, tienen dificultades, se casan', es cosa viejísima... Pero el enamoramiento de estos dos individuos concretos, en



su ambiente concreto, su época concreta, etcétera, es un singular, tiene valor de novedad o al menos posibilidad de tal valor."

En suma -y volviendo a repetir-, *lo nuevo es lo humano*, si el que narra sabe calar en el fondo y sacar a relucir lo que de "novedoso" late siempre en todo lo que acontece a los hombres.

EJEMPLO:

Un hombre pescando a la orilla de un río, como acontecimiento humano, es un hecho trivial, corriente. Sin embargo, si yo sé acercarme espiritualmente a ese pescador, si acierto a bucear en su alma, puedo descubrir algo nuevo. Y ese detalle nuevo puede estar en el modo peculiar de pescar que tiene ese hombre, en sus gestos, en lo que haga o diga. Veámoslo:

"Su aspecto es triste. Lanza el anzuelo al agua con gesto cansado, infinitamente cansado, como si ya no pudiera hacer otra cosa en el mundo. Sus manos, huesudas y delgadas, tiemblan ligeramente con el propio temblor de la caña. Sus ojos diríase que no miran, están como hipnotizados por el agua. Y allí, en la superficie tersa de este remanso del río, se refleja un rostro de hombre de unos cuarenta años: los ojos hundidos en las cuencas, marcadas arrugas y un pelo prematuramente canoso... Este hombre no está pendiente de los peces, no parece estar pescando, sino dejándose llevar por la pesca..."

Estoy a unos metros de él y no se ha dado cuenta de mi presencia, tan absorto está, tan ensimismado, tan apartado de todo... Me acerco y toso ligeramente para despertarlo de su letargo.

Al toser yo, el pescador se ha revuelto rápidamente, como si lo hubieran sorprendido cometiendo una acción punible. Me mira fijamente, como reprochándome esta intromisión en su soledad...

No sé como dirigirme a él y sólo se me ocurre la consabida frase: - ¿Qué?... ¿Pican?

Y entonces él, con una mirada dura, acerada (tiene los ojos grises); una mirada en la que se mezclan la dureza y el sarcasmo, me contesta: -Mal pueden picar..., el hilo no tiene anzuelo...

Etcétera, etcétera..."

Este principio podría dar lugar a un relato interesante. Lo nuevo no consiste en que este hombre intente pescar sin anzuelo. Lo que interesa saber es "por qué" lo hace así. De mi acierto en responder a esta pregunta dependerá el interés de la narración.

Cómo se gana la atención del lector

Escribimos para que se nos lea. Y se nos leerá si conseguimos ganarnos, *atraer* la atención del lector. (1)

Los psicólogos -según recuerda Schoeckel- suelen señalar como cualidades de la atención: la intensidad, la

extensión o número de objetos abarcados y la constancia o duración.

La extensión es limitada; es decir, que si atendemos a muchos objetos, no nos concentramos suficientemente en ninguno. Lo cual, aplicado a la narración, quiere decir que no se deben multiplicar los elementos de una escena ni las incidencias de la acción. "La acción tiene que ser una desde el principio al fin, y una en cada escena. Lo contrario es dispersar la atención, es decir, disminuirla, y amenguar el interés".

Lo dicho podría resumirse en el siguiente principio físico, aplicable a lo literario: *Lo que se gana en extensión, se pierde en intensidad*.

Complemento de la anterior, es la regla siguiente: *La constancia es inversa a la intensidad*. Si la atención es muy intensa tiende a relajarse. Lo que significa que no conviene abusar de la excitación intensa, sino alternarla con momentos "más suaves".

También se relaja la atención si versa sobre un mismo objeto. Por ello, *conviene ir variando la acción única en escenas, incidentes, episodios, etcétera*.

"Un cielo siempre despejado cansaría -dice Guyau-; hacen falta nubes. De las nubes provienen los innumerables tintes, las infinitas coloraciones del cielo; sin el prisma de la nube, ¿qué sería un crepúsculo, un amanecer? La sombra es, pues, una amiga de la luz."

En resumen, la atención se regula según los tres principios siguientes: *extensión limitada, intensidad modulada y objeto variado*.

Verdad y verosimilitud en la narración

"La narración viva y verdadera -dice Hanlet- saca su interés, su movimiento, de la realidad, es decir, del recuerdo de unos hechos directamente observados: es la ley de la verdad."

Este principio conviene comprenderlo en su exacto sentido. La ley de la verdad, bien entendida, no significa que la verdadera narración tenga que ser una reproducción, lo más exacta posible, de la realidad. *El realismo puro sería el del reportaje filmado: en arte no se da nunca*. Nadie copia la realidad exactamente, sino que todos las interpretamos, cada uno a nuestro modo o manera, según nuestra personal "estimativa". Ni siquiera el documental cinematográfico es realismo puro; lo que tales documentales nos ofrecen, por muy fieles a la realidad que sean, siempre estará limitado por el enfoque personal del "cameraman".

La famosa actriz de la Comedia francesa, Raquel, allá por el año de 1843, escribió la siguiente frase en el álbum del escritor danés H:C: Andersen: "El arte de la verdad. Espero que este aforismo no parecerá paradójico a un escritor tan distinguido como el señor Andersen".



Pero ¿qué es *la Verdad* en arte?... Sencillamente: nuestra verdad (ahora con minúscula), nuestro modo especial y específico de enfocar el mundo y la vida, es decir, la verdad subjetiva. La verdad objetiva pertenece al mundo de la Ciencia, no al del Arte.

El principio enunciado quiere decir que no se debe escribir sobre temas, ideas, asuntos hechos, paisajes o personas que no se conozcan personalmente. Esta es la realidad que hay que respetar. Es lo que los filósofos llaman "la vivencia". Tener vivencia de algo es requisito esencial para escribir sobre ese "algo".

Narrar, en suma, es evocar lo conocido, aquello de que tenemos experiencia propia. Incluso los más fantásticos relatos tienen que apoyarse en esa ley de la verdad, sostén y cimiento de los mismos.

No obstante lo dicho, podemos vernos en la situación de tener que narrar un suceso del que no hemos sido testigos presenciales. En este caso, lo mejor es contar el asunto tal y como nos lo hayan narrado quienes lo vivieron y lo vieron. Como ayuda, la imaginación puede servirnos, siempre que tengamos en cuenta situaciones análogas a la narrada.

Un ejemplo: se nos plantea el caso de narrar lo que ha sucedido a una señora que, al subir al autobús y al arrancar éste súbitamente, quedó apresada por la puerta automática, con el consiguiente alboroto y protestas de los demás viajeros del autobús.

Aunque no hayamos sido testigos presenciales de tal escena podemos narrarla con visos de realidad, siempre que hayamos presenciado alguna vez, en el autobús, estos repentinos arranques con el consiguiente bamboleo de los viajeros.

NOTAS COMPLEMENTARIAS SOBRE LA VEROSIMILITUD

"Lo que suele llamarse inverosimilitud, no es un inconveniente en el género novela basta con que haya congruencia. La verosimilitud estética, es la congruencia interna del microcosmos creado con el autor, no la coincidencia del libro con el detalle del mundo que hay fuera". (José Ortega y Gasset. Notas sobre "el obispo leproso", de Gabriel Miró.)

"Las almas de la novela no tienen para que ser como las reales; basta con que sean posibles." (J. Ortega y Gasset. "Espíritu de la letra".)

"Ningún drama puede empezar a vivir en mi espíritu, si no lo sitúo en los sitios en que he vivido siempre."

"¿Por qué condenarse a la descripción de un medio que se conoce mal?... Que cada uno explote su campo, por pequeño que sea, sin buscar la evasión."

"Cada vez que en un libro describimos un suceso tal como lo observamos en la vida, entonces, casi siempre, es cuando la crítica y el público lo juzgan inverosímil e

La ley de la verosimilitud, según Hanlet, se expresa así: "No basta con que los hechos sean verdaderos, es preciso que lo parezcan para ser bien comprendidos; hay que presentarlos como verosímiles, indicando causas y motivos de las acciones y el modo como tales hechos se han producido.

Lo verosímil, en esencia, es lo que impresiona por su verdad aunque no haya sucedido nunca. O como se dice el conocido adagio italiano "Se non é vero é ben trovato".

Cuando una narración no responde a estos principios de *verdad y verosimilitud*, se dice que es *falsa*. Pero la falsedad no depende ni está en relación directa con la exactitud realista. Un relato puede ser de una exactitud ejemplar y, sin embargo, *sonar a falso*. Se cae en falsedad porque no se vio el hecho narrado, es decir, porque no se comprendió su íntima y esencial realidad.

Tampoco quiere decir la verosimilitud que, para convencer al lector, sea preciso razonar los hechos como lo haría un filósofo: basta con presentarlos de tal modo que el lector *asista* a tales hechos como espectador convencido de su verdad, por muy fantásticos que tales relatos sean. Un ejemplo: las narraciones de Edgar Allan Poe.

He aquí, finalmente, lo que, al referirse a la verosimilitud, decía Quintiliano: "En primer lugar, tenemos que interrogarnos atentamente a nosotros mismos para no decir nada que no esté de acuerdo con lo natural; después hay que dar causas y antecedentes, no de todos los hechos, sino de los importantes. Finalmente, hay que poner a los personajes y su carácter en armonía con los acontecimientos, hacer que concuerden con el lugar, tiempo y otras circunstancias semejantes".

imposible. Lo que demuestra que la lógica humana que regula el destino de los héroes de la novela apenas si tiene que ver con las leyes oscuras de la verdadera vida..."

(Francois Mauriac. "Le romancier et ses personnages".)

"Antes de escribir un cuento, se debe prestar el juramento sagrado de no escribir sobre personajes o lugares que no se conozcan perfectamente."

"De todos mis mil cuentos, no escribí ni uno realmente cierto..., pero tampoco escribí nunca sobre una persona o lugar que no hubiera quedado impreso en mi memoria por mi propio conocimiento y observación." (Consejos que da Jack Sait, según artículo publicado en la revista "Meridiano", de Madrid, en febrero de 1947.)

"En todo caso, más vale elegir cosas naturalmente imposibles, con tal que parezcan verosímiles, que no las posibles, si parecen increíbles." (Aristóteles, "El arte poética", cap. IV.)"



Notas. Gonzalo Martín Vivaldi

(1) Véase lo que decimos en la lección 41, Capítulo IV; "La composición literaria".

(2) "...No hay apenas una verdadera técnica del oficio", dice Francisco Ayala en su trabajo "el arte de novelar", publicado por Taurus. "La técnica de hacer novelas -continúa- resulta ser tan abierta, tan libre, que cualquiera la halla a mano para los fines de cualquier relato, con el sólo pertrecho que le haya proporcionado la enseñanza primaria, y aun ésta le sobra si tiene genio; de tal ilustre novelista se sabe, cuya ortografía no era muy católica... En fin, esa técnica se reduce a usar cada uno, según su talante, de los recursos que el lenguaje común ofrece a todos."

Y Wolfgang Kayser dice que "sin sensibilidad especial para el fenómeno poético, resultarían vanas y estériles todas las nociones de la ciencia de la literatura y faltaría la verdadera comprensión, la que nos habilita para dominar por completo un asunto".

Leyes de la narración

(1) La "exposición" -escribe Albalat- debe ser lo más rápida posible; abreviar los preliminares, ir derecho al grano, entrar rápidamente en materia, sacrificar lo inútil y desdeñar los preámbulos. Procurar la sencillez, no inflar el tono, no prometer demasiado. Cicerón dice que la exposición debe brotar del asunto como la flor de su tallo.

El interés humano

(1) Un ejemplo de lo que decimos lo tenemos en los cuentos del escritor ruso Antón Chejov. Sus relatos se desarrollan en la lejana Rusia anterior a la revolución marxista. Sus personajes tienen nombres rusos. El ambiente ruso. Pero de tal modo se ha calado en el alma

humana que, en estos cuentos, vivimos problemas que podían haber acontecido a un Pérez o a un García cualquiera en una provincia española. Chejov resulta ser así el maestro supremo en el arte de destilar el interés humano universal en una narración.

Cómo se gana la atención de un lector

(1) "Pensar que hay reglas para producir el interés del lector -escribe Pío Baroja- parece cándido. Es como suponer que puede haber reglas para que una persona sea simpática. Puede haber reglas para lo negativo; por ejemplo, para no ser impertinente o descortés en sociedad; para lo positivo, para atraer, para cautivar, no las hay". ("La intuición y el estilo", pág. 153.) Naturalmente que la opinión de Baroja es discutible, pero hay en ella un sentido lógico que debe tenerse en cuenta.

(2) Como la escena "dice W. Kayser", también el cuadro es una unidad. Es cierto que siempre es preferida la descripción y, muchas veces, ella sola forma un cuadro. Sus características son la unidad de conjunto, la plenitud objetiva, el aislamiento del tiempo o, si se quiere, la estática, y, por último, una riqueza especial de significado... A causa de la estática, el cuadro desempeña en la épica un papel relativamente pequeño; pero cuando se presenta en todo su esplendor, es de un efecto sorprendente. Ejemplo de "cuadro" en "Pepita Jiménez", de Juan Valera:

"...la huerta de Pepita ha dejado de ser huerta, y es un jardín amenísimo con sus araucarias, con sus higueras de la India, que crecen aquí al aire libre, y con su bien dispuesta, aunque pequeña estufa, llena de plantas raras.

El merendero o cenador, dondó comimos las fresas aquella tarde, que fue la segunda vez que Pepita y Luis se vieron y se hablaron, se ha transformado en un airoso templete, con pórtico y columnas de mármol blanco. Dentro hay una espaciosa sala con muy cómodos muebles", etc. etc.



LECTURA: LA TÉCNICA DE LA DISERTACIÓN ARGUMENTATIVA*

Parte del objetivo de esta unidad es que el maestro, después de analizar los saberes que le posibilitan desarrollar su práctica, pueda decidir cuáles son los saberes que requieren ser modificados y cuales siguen siendo valiosos para el desempeño de su docencia.

Para esta tarea, la argumentación se presenta como elemento indispensable, ya que por un lado los obliga a ustedes como investigadores de su propia práctica a tener claridad sobre lo que están haciendo; y por otra, de fundamentar las aseveraciones que se hacen (por escrito) para convencer a quien se interese por nuestro trabajo.

2. LA TÉCNICA DE LA DISERTACIÓN ARGUMENTATIVA*

2.1 Los tipos de argumentación.

El propósito fundamental de una argumentación es el de convencer al lector o al interlocutor de que acepte nuestras tesis sobre determinado problema.

Sin embargo, los juicios argumentativos no son todos de la misma naturaleza: hay juicios fácticos, en los que se afirma que un fenómeno se presenta como consecuencia de otro que se da como su causa; juicios políticos en los que se sostiene la necesidad de utilizar determinados medios para alcanzar ciertos fines; juicios lógicos, en los que la tesis se da como un corolario que se deduce de un principio general, etc.

Aunque desde el punto de vista formal las distintas argumentaciones tienen estructuras semejantes, desde el punto de vista de su contenido cada juicio es diferente, razón por la cual estudiaremos estos dos aspectos en forma separada.

2.2. La estructura formal de la argumentación.

Una argumentación se compone de una tesis, un fundamento, juicios de aceptabilidad del fundamento y juicios de validez de la relación entre la tesis y el fundamento. Veamos cada uno de estos elementos.

2.2.1 La tesis es la afirmación o negación que constituye el tema central de la disertación, alrededor de la cual se estructura todo el trabajo.

* Jaime Giraldo Angel. "La técnica de la disertación argumentativa" en Giraldo Angel Jaime, *Metodología y Técnica de la investigación bibliográfica*. Bogotá Ed. Librería del profesional 1992, pp. 27-46

En una disertación hay muchas afirmaciones o negaciones, pero no todas están sustentadas, pues la mayoría son los supuestos que se acepta "a priori" para construir sobre ellos la tesis que se plantea. Solo las afirmaciones o negaciones que aparecen fundamentadas dentro del texto constituyen "tesis".

2.2.2 Los fundamentos son los asertos que sustentan empírica o lógicamente la tesis. Para localizarlos dentro de un texto basta hacer la pregunta "por qué", seguida de la tesis. La respuesta o respuestas que se den son los fundamentos.

2.2.3 Los juicios de aceptabilidad son los razonamientos teóricos o empíricos encaminados a hacer que el lector acepte la veracidad del fundamento. Para localizarlos en un texto basta preguntar "es cierto que", seguido del respectivo fundamento. La respuesta o respuestas que se den, son juicios de aceptabilidad.

2.2.4 Los juicios de validez de la relación entre la tesis y el fundamento son los razonamientos teóricos o empíricos encaminados a establecer la congruencia lógica que existe entre ellos. Para encontrar dentro del texto los juicios de validez basta preguntar "por qué", seguido simultáneamente del fundamento y la tesis.

EJEMPLO:

Los trabajadores deben participar en las utilidades producidas por las empresas, pues este instrumento de política económica permite elevar la productividad de las mismas, la que en este momento ha descendido a niveles tan bajos que no permite competir en el mercado internacional.

El alza en el rendimiento productivo es consecuencia necesaria del mayor interés que el trabajador pone en la realización de su labor, haciendo un mayor esfuerzo para crear más y mejores mercancías en un lapso menor de tiempo.

Tesis: Los trabajadores deben participar en las utilidades producidas por las empresas.

Fundamento: Para elevar la productividad de las mismas.

Obsérvese cómo el fundamento responde a la pregunta "por qué los trabajadores deben participar en las utilidades de las empresas?"

Juicio de aceptabilidad: la productividad ha descendido a niveles tan bajos que no permite competir en el mercado internacional.

Este juicio responde a la pregunta: "Es cierto que se debe elevar la productividad de las Empresas?"

Juicio de validez: El alza en el rendimiento productivo es consecuencia necesaria del mayor interés que el trabajador pone en la realización de su labor.

Este juicio es respuesta a la pregunta: "Por qué para elevar la productividad de las empresas, los trabajadores deben participar en las utilidades de las mismas."



No es necesario que en un texto aparezca siempre los juicios de aceptabilidad y los de validez, pues el autor muchas veces considera que el fundamento, o la validez de la relación, son evidentes.

2.3 La estructura material de la argumentación

Las posibles relaciones existentes entre las tesis y fundamentos son de cuatro tipos: de causalidad, teleológica, excluyente y de equivalencia. La estructura lógica de cada una de ellas es distinta, razón por la cual es necesario aprender a diferenciarlas, para que se facilite la lectura comprensiva de textos argumentativos. Vamos a exponer cada una de ellas.

2.3.1 Relación de causalidad

Con este epígrafe comprendemos tanto las relaciones de causalidad eficiente como las de causalidad final, pues para los propósitos de este Manual no ofrece ninguna utilidad diferenciarlas.

En este tipo de relación la tesis es un efecto, y el fundamento la causa del mismo. Cuando decimos, por ejemplo, que los bancos atuneros de la Costa del Pacífico están desapareciendo porque la corriente de Humboldt los ha obligado a emigrar a otras regiones, la tesis es "los bancos atuneros de la Costa del Pacífico está desapareciendo", y el fundamento corresponde a la causa de este efecto, es decir, "por la corriente de Humboldt".

En este tipo de relación no solo se requiere que se establezca el juicio de aceptabilidad del fundamento, sino también el de la tesis. Dichos juicios responderían a las preguntas: "Es cierto que los bancos atuneros de la Costa del Pacífico están desapareciendo?". "Es cierto que existe la corriente de Humboldt?".

El juicio de validez, por su parte, se encamina a establecer si realmente es la corriente de Humboldt la causa de que estén desapareciendo los bancos atuneros de esa zona. En este caso sería la siguiente: "Sí porque los ha obligado a emigrar a otras regiones".

EJEMPLO:

TEXTO No. 10*

La bonanza cafetera colombiana durante los años de 1976 a 1978 se dio principalmente debido a las heladas en el Brasil en los años de 1975 y 1978.

El hecho que muestra claramente que se dio el fenómeno de la bonanza, es la subida excesiva de los precios de café en el mercado internacional. El producto se llegó a cotizar hasta US\$ 3.20 la libra. En la tabla 1 se puede observar que desde el año de 1976 el precio del café por libra aumentó considerablemente, llegando a un promedio de US\$ 2.36 por libra en el año de 1977.

TABLA 1. Precio externo del café en Estados Unidos. Promedio anual 1973-1979.

| Años | Centavos de dólar por libra: |
|------|------------------------------|
| 1973 | 64.30 |
| 1974 | 67.84 |
| 1975 | 67.41 |
| 1976 | 144.75 |
| 1977 | 236.67 |
| 1978 | 164.82 |
| 1979 | 175.53 |

Fuente: FEDECAFE. Economía cafetera, Federación Nacional de Cafeteros de Colombia, Vol. 11 No. 9, p. 2. Septiembre/1981.

En el año de 1975, y luego más adelante en el año de 1978, se produjeron fuertes heladas en el Brasil que afectaron en forma dramática su producción de café. En la tabla 2 se muestra claramente que en el año 1974-75 la producción alcanza a 27.5 millones de sacos de 60 kilos; luego en el 75-76 desciende a 23 millones, y en el 76-77 ésta llega a su nivel más bajo de 9.3 millones. Sin embargo en el mercado mundial solamente se ve afectado en sus precios en los años 75-76 y 76-77, - porque el Brasil acude a vender las existencias acumuladas en los años anteriores.

TABLA 2. Producción de café en Brasil y Colombia, 1973-1979. Millones de sacos de 60 kilos.

| AÑO CAFETERO | BRASIL | COLOMBIA |
|--------------|--------|----------|
| 1974-75 | 27.5 | 9.0 |
| 1975-76 | 23.0 | 8.5 |
| 1976-77 | 9.3 | 9.3 |
| 1977-78 | 17.5 | 9.8 |
| 1978-79 | 20.0 | 10.1 |

Fuente: FEDESARROLLO. Economía Cafetera Colombiana. Bogotá, Ed. Andes, 1982, p. 31.

Como resultado de las heladas del Brasil y de su baja en la producción de café, se produce un alza de precios en el mercado internacional del grano, como se vuelve mayor que la oferta, situación que Colombia aprovecha para vender además de su producción habitual, sus existencias retenidas que anteriormente no tenían mercado. Consecuencialmente el país vio crecer en forma nunca antes registrada en su historia, las reservas internacionales al pasar más o menos de 400 millones de dólares año por concepto de exportaciones de café, a casi 2,000 millones.



La estructura lógica del texto anterior es la siguiente:

Tesis: Durante los años de 1976 a 1978 hubo en Colombia una bonanza cafetera.

Fundamento: Debido a las heladas que hubo en el Brasil en los años 1975 y 1978.

Juicios de aceptabilidad de la tesis: El hecho que muestra claramente que se dio el fenómeno de la bonanza es la subida excesiva de los precios del café en el mercado internacional, que se llegó a cotizar hasta US\$ 3.20 la libra.

Juicio de aceptabilidad del fundamento: En el año de 1975, y luego más adelante en 1978, se produjeron fuertes heladas en el Brasil.

Juicio de validez: Como resultado de las heladas, la producción del café del Brasil se redujo de 27.5 millones de sacos en el período de 1974-1975, a 9.3 millones en el período 1976-1977, lo que determinó que la demanda en el mercado mundial fuera mayor que la oferta, produciendo un alza en el precio internacional del grano.

2.3.2 Relación teleológica.

Toda hipótesis normativa está constituida por la afirmación de la conveniencia de adoptar un específico medio (tesis), para alcanzar un fin (fundamento). Por ejemplo, se puede afirmar la conveniencia de implantar el divorcio (tesis), como un medio adecuado para preservar la salud mental de los hijos (fundamento).

En la relación teleológica los juicios de aceptabilidad se encaminan a establecer si existe o no realmente el problema planteado en el fundamento, el cual se pretende resolver con la medida que constituye la tesis, y si es conveniente que él sea resuelto. La aceptabilidad del fundamento depende, por consiguiente de dos juicios complementarios. En el ejemplo anterior las preguntas que se deben formular para localizar los juicios de aceptabilidad son: "Es cierto que hay problemas de salud mental en los hijos?". "Se debe evitar tales problemas?".

Los juicios de validez se orientan a establecer la capacidad del medio para alcanzar el fin, y las ventajas que ofrece dicho medio. En el mismo ejemplo anterior la pregunta que se debe formular para localizar los juicios de validez es: "Para preservar la salud mental de los hijos se debe implantar el divorcio?".

EJEMPLO:

TEXTO No. 11*

En 1973 el precio del petróleo se cuadruplicó en los mercados mundiales, y los países de la OPEP pasaron a ejercer la hegemonía del insumo estratégico más importante en la actividad económica moderna. Desde entonces, las naciones desprovistas de recursos energéticos propios, y obligadas a importar petróleo, buscan afanosamente la for-

ma viable de utilizar fuentes alternativas de energía. Comparten este empeño de búsqueda los países más avanzados de la Comunidad Europea, los Estados Unidos, Japón y los de mayor desarrollo entre los del Tercer Mundo.

En nuestro país, para reducir el uso específico del petróleo mientras se mantiene un alto ritmo de actividad económica, la energía solar podría ofrecer, junto con otras fuentes no convencionales de energía, soluciones alternativas. A continuación examinaremos esta importante fuente energética analizando sumariamente el estado actual de la tecnología aplicada a la producción, su viabilidad económica y la posibilidad de utilización en los países en desarrollo, que, como el nuestro, no escapan a la crisis energética mundial.

Colombia, de país exportador, ha pasado a ser importador de petróleo en una proporción cada vez más alarmante. Actualmente estamos importando 14 millones de dólares mensuales de petróleo crudo y gasolina de varios países: Perú (Petroperú), Caimán (Ecson), Bolivia, Curacao (Shell) y Venezuela (Corpoven). Ecopetrol produce tan solo el 45% del consumo nacional y se sostiene con la venta de parafina, ácidos nafténicos, lubricantes, asfaltos oxidados y petróleo crudo procesado (fuel oil No. 6). Esto le resulta muy costoso al país, ya que el precio de la gasolina oscila entre 0.98 y 1.5 dólares por galón sin incluir costos de seguro y transporte, y el Diesel (ACPM) que estamos importando de Curacao (Shell) tiene un precio de 1.22 dólares por galón, o sea, más alto que el de la gasolina. A su vez, el crudo tiene un precio de 33.20 dólares por barril (42 galones).

Los estudios más recientes demuestran que la radiación es la fuente de energía más abundante, menos dañina al medio ambiente y más aprovechable con escasa tecnología, de las que hoy en día se conocen. Hasta cuando comenzó a difundirse la utilización de unidades pequeñas para satisfacer la demanda doméstica de calefacción y electricidad, el aprovechamiento de la energía solar se limitaba a ser una posibilidad altamente especulativa. A raíz de la subida del precio del petróleo en varios países importadores, se iniciaron diversos experimentos. Las técnicas de mayor eficacia y productividad fueron desarrolladas en Israel y el Japón. De fabricación prácticamente artesanal, los pequeños equipos japoneses han contribuido a reducir las importaciones de petróleo y a permitir el reemplazo de la energía convencional en forma económica y eficiente en más de dos millones de hogares y pequeños negocios.

Dado el funcionamiento de este sistema que no requiere instalaciones de infraestructura, puesto que las unidades operan en forma independiente, su uso es lo suficientemente flexible para extenderse a comunidades rurales, mineras o de pescadores. Estas comunidades, por su aislamiento, no tiene acceso a las redes de transmisión eléctrica integrada.



Otra ventaja de importancia que ofrece la utilización de la energía solar a los países en desarrollo, estriba en la posibilidad de construir equipos con un mínimo de componentes importados y en talleres relativamente modestos. Aunque no existe información confiable sobre costos de producción, es de presumir que las unidades para suministro de agua caliente y hasta un kilovatio de electricidad, tengan un precio de mercadeo que facilite su adquisición a familias de escasos recursos en zonas rurales, o de medianos ingresos en zonas urbanas.

La experiencia japonesa en la provisión de este tipo de equipos a los sectores modestos de la población, agrega otro valor esencial al sistema: su contribución al mejoramiento de la calidad de vida y a la satisfacción de las necesidades sociales en segmentos tradicionalmente marginados. El auge registrado en el mismo sentido en Israel, Austria y en menor escala en México, Perú, El Salvador, así como en algunas repúblicas africanas, son ejemplos de los cuales Colombia puede derivar grandes beneficios.

Estructura lógica del texto.

- a) Tesis: Nuestro país debe utilizar la energía solar.
- b) Fundamento: Para compensar el déficit en su producción petrolera.
- c) Juicios de aceptabilidad del fundamento: Actualmente estamos importando 14 millones de dólares mensuales en petróleo crudo y gasolina. Ecopetrol produce tan solo el 45% del consumo nacional.
- d) Juicios de validez: Los pequeños equipos japoneses han contribuido a reducir la importación de petróleo y a permitir el reemplazo de la energía convencional en forma económica y eficiente en más de dos millones de hogares y pequeños negocios. Su uso es lo suficientemente flexible para extenderse a comunidades rurales, mineras o de pescadores. Es posible construir equipos con un mínimo de componentes importados y en talleres relativamente modestos.

2.3.3 Relación excluyente

Se da este tipo de relación cuando la argumentación se encamina a demostrar la tesis no por razones que la fundamenten, sino porque las otras alternativas que podrían ser posibles no son ciertas o no son aceptables. Así, se puede afirmar que "este ente es mineral, porque no es vegetal ni animal"; o que "se debe implantar la pena de muerte para los delitos atroces, porque las penas privativas de la libertad son ineficaces".

Como se puede observar, en este tipo de argumentación no se pretende demostrar la tesis, sino la imposibilidad de aceptar las otras alternativas planteadas.

El juicio de aceptabilidad está conformado, por consiguiente, por el conjunto de razonamiento que se orientan a demostrar la falsedad, la inconveniencia, o la ine-

ficacia de las otras alternativas. En el ejemplo anterior la pregunta para localizar los razonamientos que integran este juicio sería: "Es cierto que las penas privativas de la libertad son ineficaces?".

El juicio de validez se reduce a establecer que con relación al problema planteado no pueden existir sino las alternativas presentadas en la tesis y en el fundamento. La pregunta para encontrar el juicio de validez en el ejemplo anterior sería: "Por qué si las penas privativas de la libertad son ineficaces para combatir los delitos atroces, se debe implantar la pena de muerte?".

EJEMPLO:

TEXTO No. 12*

El país debe adoptar el sistema federal, pues un siglo de régimen centralista ha mostrado ampliamente su inoperancia.

En primer lugar, la planificación del desarrollo del país se ha hecho sin tener en cuenta las necesidades regionales. Las decisiones se toman de acuerdo con las proyecciones futuras de la capital de la República, y quizás de dos o tres ciudades más, lo que implica dejar por fuera todo el resto de los municipios, pues ellos no pueden equipararse ni cualitativa ni cuantitativamente a las ciudades que sirvieron de base para formular el plan.

Por otra parte, la centralización de las funciones operativas ha sido uno de los factores que más han incidido en la ineficacia del Estado en el cumplimiento de sus funciones, pues la consecución de los bienes necesarios para la ejecución de las obras o la prestación de los servicios, y la vinculación del personal, suelen ser labor de meses y aún de años.

Y no solo es la demora lo que incide en la ineficacia del Estado; es también la no utilización de los recursos humanos de la región lo que hace inadecuada las decisiones tomadas por personas que desconocen toda la problemática del proyecto que se está ejecutando.

Por último, la mayoría de los recursos financieros del Estado se destinan para obras en la capital de la República, dejando a los entes territoriales en el más absoluto abandono económico.

Estando claramente demostrado que la mayoría de las dificultades que afronta nuestro país obedecen a su organización centralista, es forzoso concluir que debemos adoptar un régimen federal, pues son éstas las únicas alternativas que prevé el ordenamiento jurídico.

Estructura lógica del texto.

- a) Tesis: El país debe adoptar el sistema federal.
- b) Fundamento: Pues un siglo de régimen centralista ha mostrado ampliamente su inoperancia.
- c) Juicios de aceptabilidad del fundamento: La planificación del desarrollo del país se ha hecho sin tener en cuenta las necesidades regionales.



La centralización de las funciones operativas ha sido uno de los factores que más han incidido en la ineficiencia del Estado en el cumplimiento de sus funciones. La mayoría de los dineros del Estado se destinan para obras en la capital de la República.

d) Juicio de validez: Estando demostrado que la mayoría de las dificultades que afronta nuestro país obedecen a su organización centralista, es forzoso concluir que debemos adoptar un régimen federal, pues son las únicas alternativas que prevé el ordenamiento jurídico.

2.3.4 Relación de equivalencia

Se da este tipo de relación cuando la tesis se deduce lógicamente del fundamento, o cuando aquélla es una aplicación práctica de éste. Son de este tipo las siguientes argumentaciones: Juan piensa, porque el hombre piensa. El vidrio sirve para hacer ventanas, porque es transparente.

También se da la relación de equivalencia cuando del sujeto de la tesis se predica algo en razón de que del sujeto del fundamento, que es análogo al sujeto de la tesis, se ha predicado lo mismo. Tal es, por ejemplo, la argumentación en que se dijera: "La concubina tiene derecho a los bienes de su compañero, porque la esposa tiene derecho a los bienes de su marido". El sujeto de la tesis en esta argumentación es la concubina, de la cual se predica que tiene derecho a los bienes de su compañero, en razón de que su situación es análoga a la de la esposa, que es el sujeto del fundamento, quien tiene derecho a los bienes de su marido.

El juicio de aceptabilidad en esta relación se encamina a establecer la veracidad del fundamento. En los ejemplos anteriores sería la respuesta a las siguientes preguntas: "Es cierto que el hombre piensa?". "Es cierto que el vidrio es transparente?". "Es cierto que la esposa tiene derecho a los bienes de su marido?".

El juicio de validez se encamina a demostrar que tanto la tesis como el fundamento son de la misma naturaleza en los dos primeros casos, o de naturaleza análoga, en el tercero. La pregunta que se haría para buscar estos juicios en los ejemplos anteriores sería la siguiente: "Por qué si el hombre piensa, Juan piensa?"; "Por qué si el vidrio es transparente, sirve para hacer ventanas?"; "Por qué si la esposa tiene derecho a los bienes de su marido, la concubina tiene derecho a los bienes de su compañero?".

EJEMPLO:

TEXTO No. 13

La moderna ciencia penitenciaria considera que las cárceles deben ser centros de rehabilitación, porque las personas que delinquen lo hacen fundamentalmente por razones económico-sociales.

En efecto, si se mira el fenómeno de la delincuencia en general, sobre todo en los países subdesarrollados como el nuestro, se encontrará que más de la mitad de los delitos son contra la propiedad, y más de la cuarta parte de lesiones personales.

Igualmente, si se analizan estos delitos se constata que la mayoría corresponden a hurtos menores y a lesiones producidas por motivos de embriaguez, lo que pone de relieve que tales manifestaciones delictivas no son más que expresión de un gravísimo problema social de supervivencia económica ante el incremento del desempleo, y de la costumbre de nuestros campesinos y obreros de gastar sus salarios en bebidas embriagantes.

Si ello es así, las cárceles no pueden ser centros de castigo sino de rehabilitación, en donde se trate de erradicar las causas que generan el delito, dando capacitación técnica a los reclusos para que puedan encontrar un lugar en el mercado laboral, y educándoseles para que tengan un manejo más responsable de sus ingresos.

Estructura lógica del texto.

a) Tesis: Las cárceles deben ser centros de rehabilitación.

b) Fundamento: Porque las personas que delinquen lo hacen fundamentalmente por razones socioeconómicas.

c) Juicios de aceptabilidad: Si se mira el fenómeno de la delincuencia en general se encontraría que más de la mitad de los delitos son hurtos menores, y más de la cuarta parte lesiones personales producidas por motivos de embriaguez, lo que pone de relieve que tales manifestaciones delictivas son causadas por el incremento del desempleo y por la costumbre de nuestros campesinos y obreros de gastar sus salarios en bebidas embriagantes.

d) Juicio de validez: Las cárceles deben dar capacitación técnica a los reclusos para que puedan encontrar un lugar en el mercado laboral, y educarlos para que tengan un manejo más responsable de sus ingresos.

2.3.5 Las relaciones subyacentes

Hay ocasiones en que la estructura lógica de la argumentación no coincide con alguno de los cuatro tipos de relaciones aquí expuestos, porque en ellas falta la fundamentación, o los fundamentos son juicios de no aceptabilidad o de no validez de una relación que se está criticando.

Se da el primer caso cuando el autor no menciona el fundamento porque lo considera evidente.

Veamos un ejemplo:

Se debe implantar la carrera administrativa, pues ella permite el ingreso al servicio público de los más capaces, y el ascenso por méritos en el desempeño de las funciones.

En este texto la relación lógica subyacente es la siguiente:

Tesis: Se debe implantar la carrera administrativa.

Fundamento: Para garantizar la eficiencia de la administración pública.

Lo que en el texto aparece como fundamento es el juicio de validez, que responde a la pregunta: "Por qué para garantizar la eficiencia de la administración pública se debe implantar la carrera administrativa?". Porque "ella permite el ingreso al servicio público de los más capaces, y el ascenso por méritos en el desempeño del cargo".

Se da el segundo caso cuando la tesis del autor es el rechazo de una tesis subyacente, ya sea porque considera que el fundamento no es aceptable, o porque rechaza la validez de la relación.

EJEMPLO:

No consideramos que se deba decretar la prescripción de los negocios penales que tengan dos años de iniciados y en los cuales no haya sindicato conocido, en primer lugar porque en gran medida la congestión es ficticia, pues la mayoría de los negocios que hay actualmente en los juzgados está prescritos o deben ser archivados, de acuerdo con las normas procedimentales ya vigentes.

En segundo lugar, es tan reducido el número de negocios que cumplirían los dos requisitos que se exigen para decretar la prescripción extraordinaria que se propone, que ninguna incidencia tendría en la solución del problema que se plantea.

En este texto la tesis subyacente es la siguiente:

Tesis: Se debe decretar la prescripción de los negocios penales que tengan dos años de iniciados y en los cuales no haya sindicato conocido.

Fundamento: Para descongestionar la justicia.

En el texto se rechaza la tesis en primer lugar porque no es aceptable el fundamento, y en segundo lugar porque no es válida la relación. Veámoslo:

Juicio de no aceptabilidad: "La congestión es ficticia".

Juicio de no validez: "Es tan reducido el número de negocios que cumplirán los dos requisitos que se exigen para decretar la prescripción extraordinaria que se propone, que ninguna incidencia tendría en la solución del problema que se plantea".

EJEMPLO:

TEXTO No. 14*

El problema universitario es quizá uno de los problemas más delicados que tiene el país, tanto por su influjo inmediato en la vida y en las instituciones nacionales, como por los efectos postergados que equivocadas soluciones pueden ocasionar.

La solución que está más en boga es la de conceder a las universidades total autonomía y dejar que éstas se gobiernen. Esta solución es aparentemente la más acertada, pues le quita de encima al gobierno nacional el problema y deja a cada institución autonomía para conducir sus actividades y determinar su futuro desarrollo.

La tesis de la autonomía universitaria se basa en un principio democrático fundamental: el auto-gobierno. El pueblo tiene derecho de gobernarse; luego, por analogía, toda institución, en un régimen democrático, debe gozar de auto-gobierno; sumadas todas las partes que gozan de autonomía, el resultado final es la quintaesencia de la democracia.

Así, la tesis es que el gobierno de las universidades debe ser ejercido por los estamentos que constituyen la institución; los estudiantes, los profesores y los trabajadores administrativos. Estos estamentos son los tres cuerpos que, en conjunto, forman la universidad. Luego es a ellos a los que les corresponde decidir autónomamente, sin interferencia de otros cuerpos o de otros intereses, cómo ha de gobernarse y en qué dirección debe desarrollarse la institución universitaria. Así debe ser para satisfacer el anhelo democrático del auto-gobierno.

Pero quizá en algunos casos lo que es bueno para los estamentos, no es bueno para la sociedad. Los intereses de aquéllos pueden ser muy distintos y aún contradictorios a los de ésta, lo cual puede llevarnos a pensar que el auto-gobierno no es conveniente para la sociedad, asumiendo que los intereses de ésta son siempre superiores a los de cualquier estamento.

Tomemos el caso de los profesores. Estos, como empleados remunerados de la universidad tienen ciertos intereses - Coinciden estos intereses necesariamente con los de la sociedad a la cual sirve la institución universitaria? De ninguna manera. Los profesores, como gremio, tienen intereses creados en su remuneración y condiciones de trabajo que en muchos casos pueden ser antagónicos a los de la institución universitaria como órgano de servicio de la sociedad.

Lo mismo y con más razón se puede decir de los estamentos administrativos. En el caso de los profesores se puede alegar la cátedra libre y la investigación científica para exigir la autonomía aun cuando sabemos por experiencia que estos hermosos conceptos, en muchos casos, también sirven para defender las poderosas roscas profesionales que tienden a incrustarse en las facultades y que una vez consolidadas es difícil, si no imposible, deshacerlas, con grave perjuicio para el nivel académico de la institución. Pero en el caso de los empleados de la cafetería o de la contabilidad no hay nada que recomiende que representantes de éstos estén en el Consejo Directivo, tomando parte en la determinación de sus condiciones de trabajo. Todo lo contrario: parece difícil que una institución de servicio social sobreviva, si sus trabajadores remunerados van a ser los que controlen el presupuesto y determinen sus propias condiciones de trabajo. Como dice el refrán, no se puede repicar y andar en la procesión.

-Y qué decir del papel de los estudiantes en el gobierno de la universidad? Se podría alegar que la universidad son ellos, puesto que es para ellos que la sociedad ha creado la institución. Luego son ellos los llamados a decidir cómo ésta ha de gobernarse y en qué dirección debe desarrollarse.



Aquí, sin embargo, también podemos hacer algunas observaciones que muestran cuán débiles son estos argumentos.

La mayoría de los estudiantes sólo permanecen en la institución dos o tres años. De los que se matriculan en primer año un treinta por ciento quizá permanece los cinco años que exige la carrera. Los otros salen de la universidad en el segundo y tercer año, salvo los que permanecen en ella como agitadores profesionales. Luego, por qué va a estar en manos de un grupo tan transitorio los destinos de una institución social tan vital para la sociedad?.

La verdad es que la institución universitaria no pertenece a los estudiantes, ni a los profesores y, menos aún, a los trabajadores administrativos. Pertenece a la sociedad y su gobierno corresponde por lo tanto a los representantes políticos de ésta, debidamente elegidos por el proceso democrático: al Congreso y al Ejecutivo.

Esto no quiere decir que la universidad la deben manejar el Congreso y el Ejecutivo autocráticamente. Los más elementales principio de relaciones humanas indican que los distintos estamentos de una institución en la cual se supone que debe primar la cátedra libre y la investigación científica, deben tomar parte muy activa de su gobierno. Pero no existe ningún argumento político ni de conveniencia social que justifique que la institución universitaria deba ser entregada a los intereses creados de los profesores y trabajadores administrativos, en colaboración con un grupo de jóvenes que incidentalmente se encuentran inscritos como estudiantes.

En esto, como en todo, los marxistas son muy prácticos. Exigen el auto-gobierno universitario cuando están en la oposición, pero, llegados al poder, alegan que el auto-gobierno es capricho burgués, que la universidad es un órgano político del Estado marxista. En ello tienen razón y así debe un régimen democrático mirar la universidad. Esta es un servicio a la sociedad. Corresponde a los representantes de ésta, debidamente elegidos, determinar cuáles son sus funciones y su orientación y fijar las pautas de su desarrollo. A nadie más corresponden estas funciones. El gobierno, marxista o democrático, que entrega el manejo de la universidad a otros estamentos, está abdicando sus responsabilidades.

Estructura lógica del texto.

Notas:

* Aquí solo hablaremos de los elementos que integran una argumentación para que el alumno aprenda a captarlos y a presentarlos dentro de un orden lógico. El análisis crítico de la argumentación (juicios de validez y juicios de aceptabilidad) se puede consultar en el Manual de Metodología y Técnica de la Investigación Sociojurídica.

El texto tiene dos tesis que vamos a presentar por separado, aclarando que la segunda no es subyacente, sino de equivalencia.

a) Tesis subyacente: El gobierno de las universidades debe ser ejercido por los estamentos que constituyen la institución (los estudiantes, los profesores y los trabajadores administrativos), porque es un principio democrático fundamental, que el pueblo debe gobernarse.

b) Juicio de no validez de la relación subyacente: No es cierto que haya analogía ente el gobierno de los pueblos y el gobierno de las universidades, pues los estamentos tienen intereses que pueden ser contrarios a los de la sociedad y a los de la universidad.

a) Segunda tesis: El gobierno de la universidad corresponde a los representantes políticos de la sociedad, debidamente elegidos por el proceso democrático: al Congreso y al Ejecutivo.

b) Fundamento: Porque la universidad pertenece a la sociedad.

c) Juicio de aceptabilidad del fundamento: No hay.

d) Juicio de validez de la relación: El gobierno, marxista o democrático, que entrega el manejo de la universidad a otros estamentos, está abdicando de sus responsabilidades.

2.4 Disertaciones complejas

Todos los ejemplos de disertación presentados en el capítulo anterior y en el presente, se ocupan de un solo tema, analizado desde un único punto de vista. Pero en la mayoría de las disertaciones el tema suele dividirse en subtemas, cada uno de los cuales se estudia para distintos propósitos.

La organización lógica de los distintos subtemas y de los diferentes enfoques de análisis constituye el plan, cuya técnica de elaboración analizaremos a espacio en el siguiente capítulo.

Nuestro propósito en este acápite es el de presentar varios ejemplos de disertaciones complejas por razón de los diferentes propósitos en el desarrollo de un mismo tema, a fin de mostrar la incidencia que esa diversidad de enfoques tiene en la estructura lógica del discurso, buscando combinar en tales ejemplos las distintas técnicas de las disertaciones expositivas y argumentativas.

* Tomado de un trabajo elaborado por la alumna Sylvia Fajardo G.

* Tomando de un trabajo de clase del alumno Alfredo Giordanelli.

* ECHAVARRIA OLOZAGA, Hernán. El Tiempo. Bogotá, mayo 29 de 1972, pág. 4.



TEMA: Recursos para la redacción de escritos académicos.

LECTURA: DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ESTUDIANTE; CÓMO SE DESARROLLA UNA REDACCIÓN*

Una de las situaciones de mayor dificultad a que se enfrentan los estudiantes es la elaboración de un escrito. Redactar no solo implica plasmar las ideas, sino que requiere organización, coherencia y cohesión de las mismas.

Esta dificultad que enfrentamos nos lleva a evadir frecuentemente la responsabilidad de escribir aunque tengamos ideas importantes que comunicar.

No existe una fórmula mágica que nos ilumine en el momento de escribir es más bien una disciplina que tenemos que practicar en base en normas generales.

Sin embargo, al que escribe quien imprime en sello personal al escrito. Es en este sentido que se seleccionó el texto. "Desde el punto de vista del estudiante, cómo se desarrolla una redacción" de Ma. Teresa Serafini quien nos presenta de manera didáctica cómo desarrollar los trabajos escritos.

La autora presenta varias fases progresivas del proceso de redacción que pueden ayudarles en esta actividad. No obstante cabe aclarar que esta secuencia es una de las múltiples alternativas que existen para este fin.

Saber hacer una redacción es muy importante en el sistema escolar: en todas las edades y en todos los tipos de escuelas, con frecuencia los estudiantes son evaluados en función de la calidad de sus redacciones. Sin embargo, y a pesar de su innegable primacía, la redacción es un "objeto misterioso": no tiene una tradición didáctica propia, y es así como muchos estudiantes y profesores se encuentran afrontando la redacción sin ningún trabajo preparatorio. Casi fatalmente, los estudiantes que "no saben escribir" acumulan pesados lastres mientras los profesores o los padres, preocupados, no saben bien qué hacer para ayudarlos. El malestar de los profesores respecto a la redacción proviene de la falta de puntos de referencia y de comparación; el malestar de los estudiantes deriva de la dificultad de entender exactamente cuáles son las expectativas del profesor y cuáles son los medios para mejorar su propia capacidad de escribir.

* Ma. Teresa Serafini. "Desde el punto de vista del estudiante; cómo se desarrolla una redacción" en Serafini Ma. Teresa. *Cómo redactar un tema Didáctica de la escritura*. México. Ed. Paidós 1993 pp. 23-107.

En mi primera experiencia en la enseñanza, en octubre de 1978, viví en propia carne el típico embarazo del profesor con respecto a la redacción. Quería proponer un tema y luego corregirlo y evaluarlo, tal como hacían mis colegas. Muy pronto me di cuenta que cada uno seguía criterios absolutamente personales; incluso en los libros de texto (antologías, literatura y gramática) era imposible encontrar alguna indicación. Recuerdo haber comprado un libro de redacciones ya desarrolladas para tratar de hacerme una idea sobre los títulos de las redacciones más tarde descubrí, familiarizándome con los demás profesores, que muchos de ellos recogían cuidadosamente en un cuaderno los títulos de antiguas pruebas de madurez, hermosas frases recortadas de libros o periódicos, títulos inventados; con algunos de ellos surgió espontáneamente un intercambio y una comparación. Pero este intercambio se limitaba a una lista de títulos de las redacciones, sin llegar a afrontar los problemas, mucho más importantes, de la didáctica de la composición y de los criterios de corrección y evaluación.

Aparentemente, el malestar de los profesores con respecto a la redacción se supera con la experiencia, cuando el muestrario de redacciones conocidas se hace suficientemente amplio. El malestar de los estudiantes, en cambio, se puede prolongar a lo largo de todos sus estudios. Periódicamente se encuentran frente a una nueva redacción que resolver, y, casi fatalmente, los estudiantes menos capaces vuelven a estar en dificultades. Una nueva redacción es sólo la ocasión para un nuevo intento que fracasa en la mayor parte de los casos. Falta un conocimiento claro de las técnicas de escritura, un método que pueda servir de guía para conseguir una mejora progresiva. Muchos estudiantes deben afrontar la redacción como autodidactas, ya que el profesor no proporciona ninguna norma específica. Y entonces deben especular con los diferentes criterios de evaluación de los profesores: hay quien premia la riqueza de ideas, otros la coherencia del razonamiento y otros la corrección de los períodos.

En un intento de disminuir su inquietud respecto a la redacción, sobre todo antes de la prueba de madurez, algunos estudiantes recurren a los libros de redacciones desarrolladas. En esos libros se encuentran desarrollos-modelo, algunos bastante buenos, otros retóricos y ya superados. Es un poco dudoso que estos libros puedan ser realmente útiles para aprender un método. Es más frecuente que los estudiantes pongan sus esperanzas en estos libros, confiando encontrar un tema similar al que les será propuesto en el examen.

La tarea del profesor no termina con la indicación del título de una redacción: un buen profesor, en realidad, debe hacer aprender a los estudiantes técnicas concretas de com-

posición. Para muchos profesores, la didáctica de una lengua escrita coincide con la gramática y la sintaxis del período, por lo que el estudiante debe aprender autónomamente a usar estos elementos básicos en la estructuración de una redacción. Por el contrario, la didáctica de una lengua escrita debe ser mucho más articulada: aprender a escribir significa adquirir gradualmente la capacidad de hacerlo, de la misma manera que se aprende, por ejemplo, a esquiar. Al principio todo parece difícil, el instructor indica desplazar el peso, adelantar la espalda, doblar las rodillas, pero ningún movimiento se produce automáticamente. Sólo después de varios intentos, con ejercicio, buena voluntad y tiempo, se baja con desenvoltura, logrando realizar los diferentes movimientos con naturalidad. También para escribir existen operaciones elementales: organizar las ideas, escribir existen operaciones elementales: organizar las ideas, escribir el esquema, asociar cada idea a un párrafo, desarrollar los propios razonamientos, revisar y hacer más legible lo que se ha escrito. Se trata de descomponer un problema, que se presenta como un conjunto muy complejo, en subproblemas parciales y simples, que en un primer momento se abordan separadamente y que se reúnen luego en el contexto del complejo problema de origen.

La producción de un escrito bien logrado es el resultado de un trabajo largo y difícil que requiere mucho esfuerzo. El lector común mantiene ciertos estereotipos sobre el esfuerzo y la angustia de escribir, pero generalmente los asocia a los escritores frustrados y no a los que terminan felizmente su trabajo. Por una parte está el escritor protagonista del film *El resplandor* (*The shining*) de Kubrick, que busca inútilmente la concentración para escribir en un hotel aislado, rodeado de montañas de nieve. Por otra, está el mito romántico del escritor que, en estado de éxtasis, produce su texto impulsado por la inspiración: fóscolo, que escribe sin interrupción. *Las últimas cartas de Jacopo Ortis*, Proust, que escribe días y días aislado del mundo en su habitación de paredes de corcho, siempre llena de vapores. En realidad, cada texto nace con esfuerzo y por aproximaciones sucesivas; en la mayor parte de los casos escribir es un oficio, un trabajo como otro cualquiera, que requiere mucha técnica y mucho esfuerzo. Hay ejemplos, siempre entre los escritores famosos, como C. José Cela y J. Goytisolo para los cuales escribir es un trabajo que se desarrolla frente a la mesa todas las mañanas, en forma regular como si fuesen empleados.

Es interesante el testimonio que algunos escritores profesionales hacen sobre su aprendizaje. Un ejemplo de ello es Giorgio Bocca, periodista prolífico y de agradable lectura, que da la impresión de crear sus artículos con la mayor facilidad. Bocca cuenta que ahora escribe sus editoriales directamente en la máquina de escribir, pero que cuando comenzó su carrera reescribía un archivo varias veces y con frecuencia se sentía descorazonado porque el texto era inferior a sus expectativas.

Al estudiante de instituto se le debe presentar la composición como una técnica que se aprende poco a poco, muchas veces con esfuerzo. Para aprender a hacer buenos escritos es necesario saber considerar que cada escrito no es un objeto que ha visto la luz acabado y completo, sino que es el producto de una serie de operaciones. Este libro está basado en la convicción de que *es posible enseñar a componer porque es posible descomponer el proceso de la composición en actividades elementales y utilizar para cada una de ellas técnicas y procedimientos específicos*.

Tanto los grandes escritores, como los campeones de esquí, son excepcionales. Sin embargo, la escuela debe proponerse como objetivo la adquisición de técnicas elementales por parte del mayor número posible de estudiantes. Para aprender a hacer una redacción es fundamental determinar las diferentes fases de su realización: planificación, reunión y organización de las ideas, escritura, revisión y redacción final.

2. LA PLANIFICACION

La fase de planificación de una redacción es generalmente poco conocida y poco utilizada por los estudiantes que algunas veces comienzan a escribir apenas reciben el título de la redacción que deben hacer, o esperan, de modo aparentemente inactivo, que llegue la inspiración, mordiendo su lapicero y mirando al aire.

La espera de la inspiración, cuando no está asociada a un razonamiento activo sobre el trabajo, se resuelve solamente en una pérdida de tiempo.

Se nos puede preguntar cuáles son las razones para realizar la planificación. El planificar podría parecer una forma de posponer el momento de la escritura del texto y, por lo tanto, una pérdida de tiempo. Por el contrario, planificar sirve para *ahorrar y distribuir el tiempo* de que se dispone. Distribuir el tiempo es indispensable para respetar el plazo de realización del escrito.

En el momento en que se planifica se está cumpliendo una operación fundamental, se nos aclaran las características de la redacción y se comprenden las instrucciones del profesor, incluso pidiendo algunas aclaraciones. Conocer todas las características de la redacción en un cuadro global nos permite afrontar mejor nuestra tarea y nos evita corregir el texto en un segundo momento, cuando de pronto nos viene a la mente un problema en el cual no habíamos pensado al comienzo.

2.1 Distribución del tiempo disponible

El tiempo disponible para una redacción suele ser muy limitado. El profesor concede a los estudiantes entre 2 y 4 horas para una redacción en clase y establece un plazo



que va desde alguno días a algunas semanas para realizar una redacción en casa.

El caso más simple para analizar es el de la "redacción en clase", con pocas horas de disponibilidad. En esas pocas horas el estudiante tiene que hacer todo: pensar, escribir y pasar la redacción en limpio. Es raro que el estudiante complete su redacción antes de que termine el tiempo de entrega. Con mucha frecuencia, en cambio, los estudiantes no logran terminar; algunos, de forma sistemática, media hora antes de la entrega todavía están escribiendo el borrador, y cuando ven que el tiempo se acaba y no van a poder terminar es frecuente ver cómo algunos se acercan al profesor y le piden que les permita continuar.

¿De dónde viene este atraso? A veces se debe a la excesiva extensión de la redacción, otras veces los estudiantes no han mirado el reloj o han perdido tiempo. En todo caso se trata de estudiantes que no han distribuido correctamente el tiempo de que disponían. Hay profesores condescendientes y pacientes que se resignan a leer el borrador, pero no es una actitud educativa, porque los vencimientos en el mundo del trabajo no tienen atenuantes y un periodista que no cumpla con los plazos nunca verá un artículo suyo publicado.

Dentro de esas tres horas de disponibilidad cada estudiante deberá tener en cuenta una fase de planificación, una de escritura, una de revisión y una de copia (si es solicitada). Cada uno debe ir ensayando hasta encontrar el equilibrio justo en relación con su forma, de escribir: se da el caso, por ejemplo, de que algunos estudiantes escriben directamente de forma prácticamente definida (y por lo tanto no tienen necesidad de mucho tiempo para la revisión); otros, en cambio, tienden a hacer primero un borrador sin cuidar de la forma y, por lo tanto, necesitan mucho tiempo para la revisión. Una distribución totalmente indicativa para una redacción en tres horas es la siguiente:

- 5 minutos de planificación
- 20 minutos de reunión y organización de las ideas
- 1 hora y 20 minutos de escritura del texto
- 30 minutos de relectura y corrección
- 35 minutos de copia
- 10 minutos de relectura del texto final

Cualquiera que sea la distribución del tiempo lo importantes es tenerla. Cuando todavía no se tiene experiencia en la organización del propio tiempo, es útil apuntar en la parte superior de la hoja del borrador los tiempos que se deben emplear en las diferentes fases (9 h: planificación, 9,25 h: escritura, 10,45 h: relectura, etcétera), y que luego se tratarán de respetar controlando el reloj.

Una situación más compleja es la de redacción en casa (u otro tipo de trabajo escrito). Consideremos el caso común de una redacción que deber ser entregada tres

días después. Una composición escrita se considera siempre una tarea comprometida, pero el estudiante se siente relativamente tranquilo cuando se la encargan porque piensa que tiene mucho tiempo a su disposición. En la realidad, el tiempo pasa y es bastante habitual que incluso el estudiante consciente comience a pensar en su trabajo la última tarde. En este caso, el problema se plantea como en la situación anterior. La tarde es breve y cuando hay otros compromisos que resolver y quizás alguna distracción más que en clase (debida al teléfono que suena, a la imprevista necesidad de un bocadillo y al programa de televisión que no se quiere perder), el tiempo efectivo a disposición es incluso inferior a las tres horas en clase.

Como la realización de un trabajo escrito está constituida por fases bastante diferentes y separadas entre sí, nada impide realizarlas en momentos diferentes. La fase de planificación puede realizarse sin papel ni lápiz se puede pensar en el problema incluso en los cortos espacios de tiempo disponibles, como por ejemplo durante el regreso a casa desde la escuela. También la búsqueda de información puede hacerse en momentos perdidos: para un tema de actualidad puede ser útil ojear los diarios y leer algún artículo que permita hacer un trabajo más rico y articulado. Si recordamos que tenemos que hacer una redacción, ¿por qué no mirar el periódico que tenemos a mano cuando estamos tendidos en el sofá durante el reposo del mediodía? Distribuir las fases de nuestro trabajo a lo largo del tiempo no significa trabajar más sólo significa trabajar mejor. Por ejemplo, es útil dejar pasar un poco de tiempo entre escritura y relectura. Como, en parte, hemos olvidado aquello que hemos escrito, somos más críticos en relación con nuestro trabajo.

Obviamente, no existen recetas. Hay quien afirma que logra trabajar sólo cuando se aproxima el vencimiento del tiempo, cuando está bajo presión. Puede ser, pero no es una buena razón para hacer las cosas en el último momento.

2.2 Determinación de las características de la redacción

Al realizar una redacción facilita mucho el trabajo el saber exactamente qué hacer. Cuando se está inseguro se pierde tiempo, ya que se oscila entre una suposición y otra. El profesor utiliza el título de la redacción para dar sus instrucciones, pero a veces el título no aclara todas las características del texto que se debe producir. En general los profesores están bien dispuestos a hacer aclaraciones además del título. He aquí una lista de puntos sobre los cuales es necesario aclarar las ideas antes de empezar a trabajar, si bien no tienen la misma importancia:

- Destinatario
- Finalidad del escrito
- Género textual



Papel de quien escribe

Objeto del tratado

Extensión del escrito

Criterios de evaluación

El *destinatario* es la persona para quien se escribe. Determinar correctamente el destinatario es un problema delicado en la mayor parte de los escritos que se llevan a cabo en el contexto escolar. En general, no está especificado pero de hecho es el profesor. Esto crea dificultades, ya sea porque el estudiante no se da cuenta o porque el profesor es la persona que evalúa el trabajo si se quiere elegir un destinatario diferente al profesor es bueno especificarlo explícitamente. En general, una redacción sobre "El estilo de Tiempo de silencio de Martín Santos" difícilmente tendrá un destinatario que no sea el profesor, pero una redacción sobre "Mis vacaciones" puede ser escrita para el profesor, para el compañero de clase o para el hermano de ocho años, y los tres casos son muy diferentes.

Cuando se hace un escrito es importante tener en claro cuál es su *finalidad*. Un escrito puede ser, por ejemplo, un instrumento de organización de informaciones que estén en nuestro poder, puede servirle al profesor como elemento de evaluación de nuestra capacidad estilística, puede querer persuadir a alguien de alguna idea, o puede divertir a los lectores. Un escrito puede tener más de una finalidad al mismo tiempo. Lo importante es tener claro la principal. Tomemos, por ejemplo, el caso de la redacción en clase de literatura: puede hacerse con el fin de mostrar un amplio conocimiento de crítica literaria, o bien de mostrar nuestra capacidad de escribir en forma organizada y sintética. Dentro del contexto escolar es importante que el profesor aclare cuáles son los fines prioritarios del escrito, incluso porque el lograrlos en mayor o menor grado es un elemento esencial de la evaluación.

El escrito que debemos hacer debe responder también a algunas convenciones relaciones con el *género textual* que utilizamos. Rara vez el profesor especifica el género textual que se debe utilizar en el escrito; de hecho, en la mayor parte de los títulos que se proponen en la escuela media superior y en la prueba de madurez requieren la realización de un ensayo del cual emerja la opinión del autor sobre un problema determinado. Pero algunos trabajos pueden realizarse utilizando géneros textuales diferentes del ensayo. El tema "Mis vacaciones", por ejemplo, puede desarrollarse en forma de relato, diálogo o poesía. La elección de géneros textuales diferentes puede permitir la realización de escritos de carácter muy incisivo. Una redacción sobre la droga, por ejemplo, puede ser realizada utilizando el diálogo como género textual, atribuyendo la entrevista a un drogadicto.

La comprensión del *papel de quien escribe* con frecuencia genera muchos problemas. Un caso típico es el de los temas de literatura; el profesor busca que el estudiante exprese un juicio autónomo: "Trata de decir en tu trabajo

aquello que piensas, y cuáles son tus impresiones y reflexiones." en cambio, también existe el profesor que sugiere, en cada caso, someterse a la crítica literaria oficial: "Ya que no tienes bastante experiencia trata de hacer una exposición objetiva transmitiendo las opiniones de los críticos que hemos estudiado." No se trata aquí de discutir cuál de los profesores tiene razón, ya que lo más probable es que sería útil aprender a escribir textos de ambos tipos, pero es necesario entender cuál es la posición del profesor. Si el profesor es el de la segunda categoría, es naturalmente poco útil escribir los trabajos en primera persona.

En el contexto escolar el *objeto del tratado* debe ser deducido del título de la redacción. En el capítulo 6 se verá que existen títulos de varios tipos; algunos, en particular, ofrecen hasta una síntesis del trabajo (título-síntesis), mientras otros sólo sugieren un tema de manera muy general (título-estimulación abierta). Un título como el siguiente expone de forma detallada el tema del tratado:

A veces son muy complicadas las relaciones entre las diferentes generaciones: los valores, los códigos de comunicación, las exigencias, los deseos y toda la visión de la vida son con frecuencia completamente diferentes. Pensando incluso en tu propia experiencia, efectúa un cuadro de los más importantes puntos de fricción entre las diferentes generaciones, intentando mostrar no sólo el punto de vista de tu generación sino también los puntos de vista de las otras generaciones.

Pero en la escuela también está muy difundidos los títulos más escuetos frente a los cuales se puede dudar. Por ejemplo, un título como "La amistad", sin explicaciones ulteriores, puede dejar dudas sobre el objeto del tratado; los estudiantes podrían contar experiencias personales o tratar el problema de forma general. Es evidente que ambos enfoques son aceptables. Pero el profesor podría preferir uno de los dos. En todo caso, el plantearse interrogantes sobre el significado del título es ya una forma de empezar a trabajar. Cuando no hay posibilidad de pedir explicaciones, en particular durante un examen, o cuando se quiere hacer una interpretación no tan obvia del título del trabajo, puede ser oportuno explicar en una introducción cómo se desean interpretar los términos del problema planteado.

La *extensión del escrito* depende esencialmente de sus fines y de la disponibilidad, capacidad y rapidez de quien escribe. No siempre escribir mucho es una prueba de habilidad. Una redacción-ensayo, por ejemplo, resulta particularmente brillante cuando es sintética y logra eliminar todos los detalles superfluos. Normalmente los estudiantes piensan que la extensión de su trabajo demuestra su empeño y su capacidad, olvidando que hay otros factores que contribuyen al logro del texto y a su buena evaluación.

Conocer los criterios de evaluación del profesor ayuda a dosificar las propias energías en una dirección justa.



En general, los profesores no explican los criterios de evaluación antes del trabajo, pero se les puede pedir explicaciones. Como se verá en el capítulo sobre la evaluación, cada profesor sigue criterios de evaluación diferentes, que pueden llegar a variar de trabajo a trabajo. En un escrito donde se pide consultar los periódicos, probablemente tenga un gran peso en la evaluación del tipo y la riqueza de la información; en una redacción sobre problemas personales es importante la espontaneidad; en un trabajo sobre un paseo es importante la secuencia cronológica de los hechos. Hay profesores que dan importancia a la corrección de lo escrito, a la gramática y a la sintaxis; otros están dispuestos a dar el visto bueno incluso en presencia de errores de ortografía si encuentran ideas originales.

3. PRODUCCIÓN DE LAS IDEAS

Una composición se realiza a través de dos fases fundamentales: una en la que se producen las ideas y otra en la que se producen las ideas y otra en la que se produce el texto. La fase de producción de las ideas, que algunos llaman preescritura, incluye el conjunto de todas las operaciones que se realizan antes de escribir el desarrollo mismo del texto. Incluye la recogida de la información que deseamos usar en nuestro escrito, la organización de las ideas, la determinación de la tesis a sostener u la redacción de un esquema.

3.1 Recogida de información

Antes de comenzar a escribir debemos recoger el material, las ideas, los hechos, las observaciones con las cuales construir nuestro texto. La información que debemos recoger puede provenir de fuentes muy diferentes. Frente a un tema del tipo "Cómo me veo a los treinta años", la única fuente de información para nuestro escrito somos nosotros mismos. En cambio, si el tema es "El crecimiento del armamento pone en peligro la paz" o "El realismo en la literatura, música y pintura de finales del siglo XVIII", debemos documentarnos usando libros y periódicos. La fase de recogida de información es muy importante: recoger información inherente al tema de nuestro trabajo tiene como fin concreto el tener en la mano el material sobre el que trabajaremos luego en la fase de redacción.

La recogida de información se debe hacer en forma muy concreta, escribiendo en un papel, ya sea en forma de lista o en otras formas que veremos, hechos, ideas, observaciones, fantasías; en resumen, todo lo que puede tener que ver con nuestro escrito.

La hoja de papel en la cual enumeramos las informaciones recogidas cumple la función de una prolongación

de la memoria en el mundo visible: es más fácil elegir y organizar una lista visible físicamente en un papel que una lista hecha mentalmente. Para entender que una operación sobre un papel es más fácil que una operación hecha mentalmente 34×56 ; no es imposible, pero memorizar los productos parciales y realizar la suma final requiere un notable esfuerzo mental. Además aumenta la posibilidad de error. Lo mismo pasa en la recogida de información y las operaciones sucesivas de organización de nuestro material: para ahorrar energía, trabajar más rápido y mejor, decidir qué elementos queremos utilizar y en qué orden, es más fácil hacerlo sobre un papel que mentalmente.

Es muy importante tener una idea precisa de lo que estamos buscando antes de emprender la búsqueda. Con este fin es útil construirse una lista de puntos que deseamos aclarar antes de comenzar la recogida de información. Una vez precisados los puntos a tratar es posible anotar junto a cada uno las fuentes de las cuales son recabadas las informaciones necesarias. Cuando hayamos logrado suficientes informaciones para un elemento será posible sacarlo de la lista. La lista inicial de los puntos a aclarar puede ser modificada o enriquecida durante la búsqueda en base a las nuevas informaciones que poseemos.

3.1.1 Listas y agrupamientos asociativos

Se ha dicho que si se quiere ahorrar energía conviene llevar por escrito todas las operaciones de búsqueda de material. Por consiguiente, en cuanto comencemos a pensar en el argumento de nuestro escrito debemos comenzar a trabajar con papel y lápiz para registrar nuestros pensamientos. Cuando afrontamos por primera vez un asunto determinado, es normal que las ideas y las observaciones que nos pasan por la cabeza estén poco relacionadas entre sí; no hay que preocuparse si lo que escribimos es un conjunto desordenado de hechos, ideas y observaciones. Lo importante es ser conciente de que ésta es solamente una primera etapa en la realización de nuestro escrito.

Usemos el tema: "El tráfico en las grandes ciudades modernas" para mostrar cómo puede ser desarrollada la fase de recolección y organización de informaciones. Una lista desordenada y casual de ideas a utilizar para este tema puede ser la siguiente:

ruido
ayer; en el atasco de la carretera de circunvalación,
anduvimos 10 km. a paso normal
contaminación
mal olor
polvo negro sobre los alféizares



sobre todo de noche, suceden muchos incidentes
 de noche la gente no respeta los semáforos rojos y a
 veces ni siquiera lo hace de día
 la gente compara coches cada vez más pequeños para
 la ciudad
 el intenso tráfico se debe a las calles muy estrechas y
 también al hecho de que todos usamos el automóvil pri-
 vado en lugar del transporte público
 cuando en Sevilla se prohibió el tráfico en algunas
 calles del centro protestaron los comerciantes
 pero los medios públicos son pocos, incómodos y lentos
 la gente no respeta el stop y no se detiene en los pasos
 de peatones
 querría una moto para no tener que tomar el autobús,
 pero los niños dicen que es peligroso
 mi tío tenía un agotamiento nervioso por el ruido y
 la barahúnda de su barrio y se fue a vivir al campo
 en París hay un metro veloz y bellissimo y no se nota
 el tráfico
 la estatua de Marco Aurelio en Roma ha quedado de-
 teriorada por la contaminación atmosférica.

Como se ve, esta lista contiene elementos muy dife-
 rentes y expuestos de forma casual, tal como han pasado
 por la cabeza. A través de un trabajo de organización, de
 eliminación de algunos elementos y de ampliación de
 otros, llegaremos al esbozo de nuestro escrito, que es la
 última operación antes del desarrollo. Muchos estudian-
 tes confunden esta lista desordenada con el esbozo, pen-
 sando que el escrito pueda surgir de ella espontáneamen-
 te. En realidad es necesario convencerse de que escribir
 no es la simple operación de transferencia de algo que
 esta presente en nuestro cerebro a una hoja de papel, sino
 que nuestras ideas deben ser progresivamente organiza-
 das y elaboradas.

¿Cómo pasamos de la "contaminación" al "polvo ne-
 gro sobre los alféizares" en la lista anterior? Ha sido una
 conexión en nuestro cerebro, una *asociación de ideas*; qui-
 zás en casa hemos oído a alguien lamentarse del hecho
 de que los coches que pasan debajo produzcan mucho
 polvo y ensucien el aire con los tubos de escape. En este
 caso la asociación ha sido bastante fácil de reconstruir;
 en otros casos es imposible reconstruirla, ya que pasamos
 de una idea a otra por medio de una relación no recons-
 truible a nivel consciente.

La asociación de ideas puede ser trasladada al papel;
 este mecanismo es la base de la técnica de *agrupamientos
 asociativos*, que puede ser usada convenientemente como
 primera etapa de recogida de las informaciones en lugar
 de la lista desordenada (Camp, 1982b). La ventaja del
 agrupamiento asociativo respecto a la lista desordenada
 consiste en que con una representación gráfica se ven las
 asociaciones entre las ideas, y se estimula su desarrollo
 y enriquecimiento.

Para hacer un agrupamiento asociativo se escribe
 en el centro de la página la idea, el hecho o la palabra
 sobre la que tenemos que trabajar. A medida que vie-
 nen a la mente las ideas relacionada con el elemento
 central, se ordenan en forma radial alrededor del cen-
 tro.

Analicemos un ejemplo de agrupamiento asociativo
 relativo al tema «La noche», que aparece en la figura 1.
 Se pueden decir infinitas cosas sobre la noche, pero, ¿por
 dónde se empieza a escribir una redacción? En el centro
 de una gran hoja de papel escribimos «la noche» rodeada
 por un círculo; en forma radial escribamos alrededor del
 círculo lo que nos venga a la mente: por ejemplo, «sue-
 ño», «poesía» (pensando en la poesía de Lorca estudiada
 recientemente), «miedo» (de la oscuridad), «la noche trae
 consejo» (proverbio siempre usado por la abuela), «de
 noche se aprenden las poesías de memoria poniendo el
 libro debajo de la almohada». Mientras escribimos estas
 ideas a través de una asociación. Por ejemplo, relaciona-
 mos con «sueño» «el insomnio de mi padre», y con «mie-
 do» relacionamos «ladrones y fantasmas», y podemos
 continuar. De esta forma nuestro agrupamiento associa-
 tivo crece.

En un momento dado tenemos que interrumpir este
 trabajo porque no tenemos más ideas, o porque las ideas
 trasladadas al agrupamiento asociativo bastan. Podemos
 considerar terminada la fase de recogida de información.

La técnica de agrupamiento asociativo, respecto a la
 simple lista de ideas, tiene la ventaja de visualizar las
 relaciones entre las ideas y ofrecer un instrumento para
 la producción de nuevas ideas. En la realización del agru-
 pamiento se está impulsando a articular el pensamiento
 extendiendo el agrupamiento hacia el exterior de varias
 maneras; por ejemplo, partiendo de una consideración
 general hacia un ejemplo particular o lo contrario. en el
 agrupamiento asociativo de la figura 1 nació primero la
 idea [[sueño]] y luego la idea [[insomnio]], que es más
 específica. Ambas ideas hubieran podido nacer también
 en un orden diferente.

Es posible convencerse de las ventajas del agrupa-
 miento asociativo en relación a una lista desordenada de
 ideas, comparando el agrupamiento relativo al tema. «El
 tráfico en las grandes ciudades», en la figura 2, con la
 lista que aparece. La ventaja de usar un agrupamiento es
 la de hacer explícitas las asociaciones que no aparecen
 de forma evidente en la lista.

3.2 Organización de las informaciones

La fase de recogida de datos está terminada. Hemos re-
 cogido las informaciones y las ideas en agrupamientos
 asociativos. Es el momento de comenzar a organizar to-
 dos estos datos, seleccionarlos y decidir su orden.



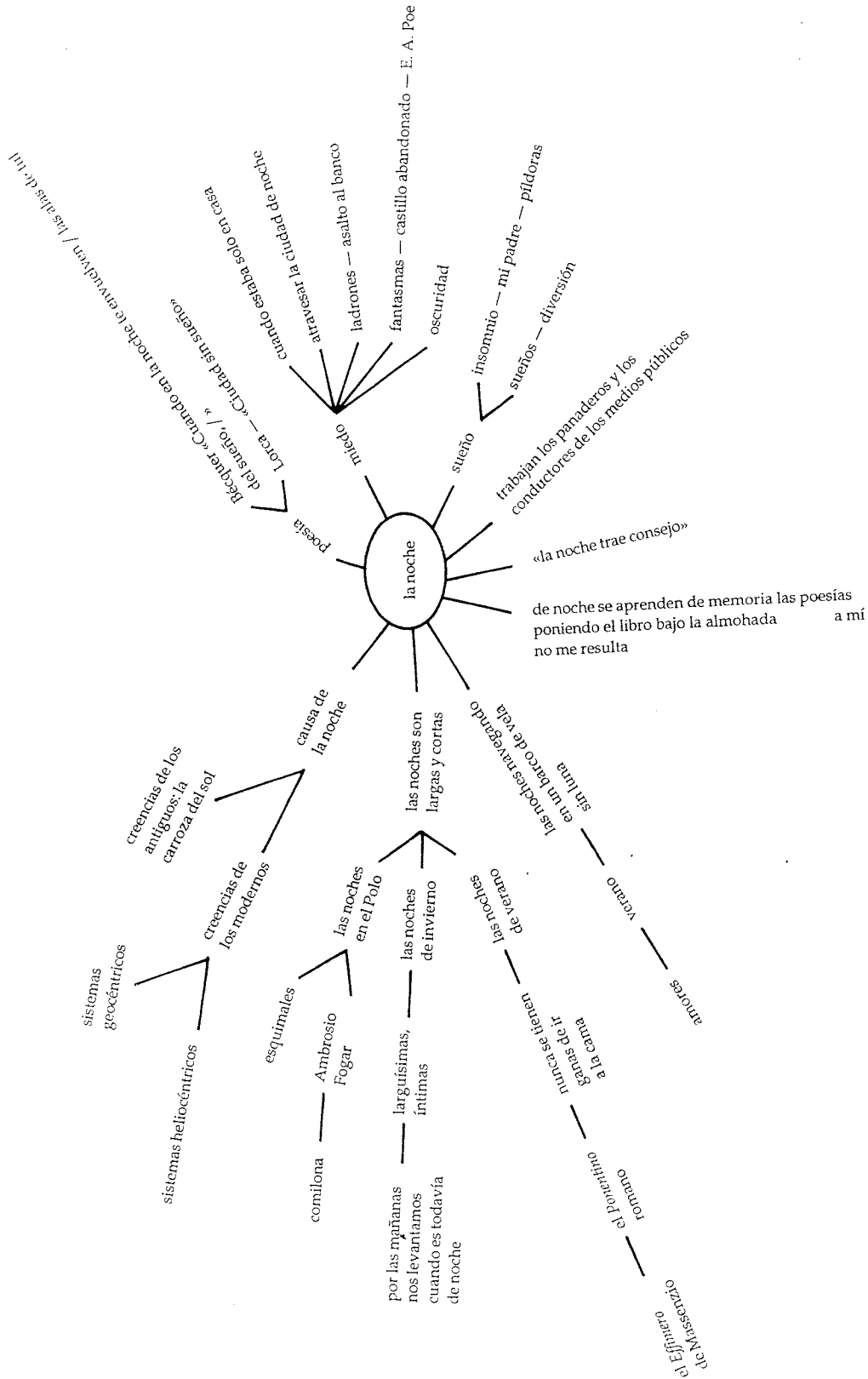


Figura 1.- Agrupamiento asociativo sobre el tema de «La noche».



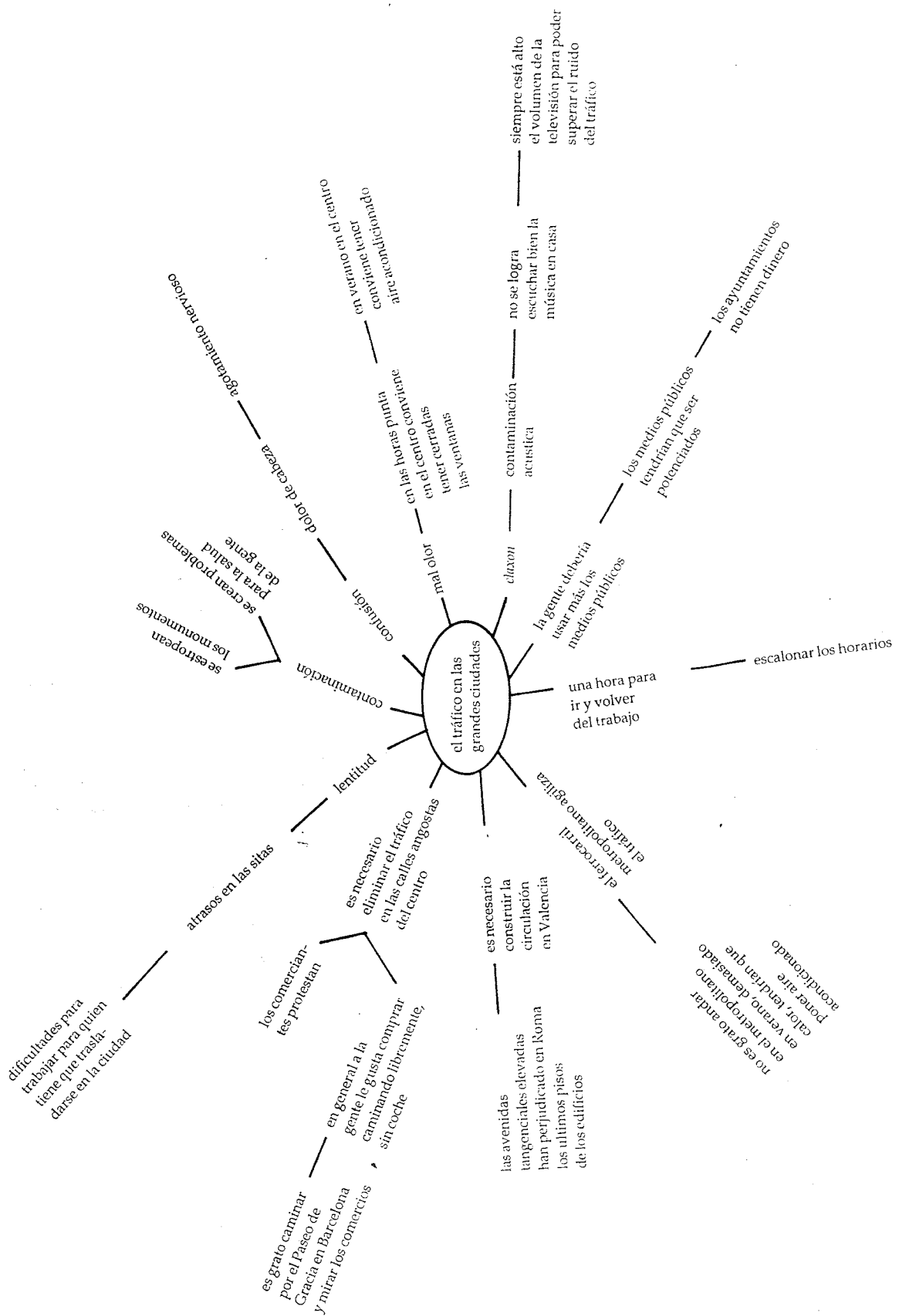


Figura 2.- Agrupamiento asociativo sobre el tema «El tráfico en las grandes ciudades.».



3.2.1 Categorización y mapa de las ideas

Continuando con el caso de la redacción sobre el tráfico, para organizar el material de una lista desordenada tenemos que encontrar la forma de reagrupar los elementos recogidos en subconjuntos, de forma que todos los elementos tengan alguna cosa en común. Una buena subdivisión para un tema como el del tráfico puede basarse en categorías tales como *causas*, *consecuencias* y *soluciones*.

—Causas del tráfico

- la gente prefiere los medios privados a los públicos
- los medios públicos son pocos
- la gente es indisciplinada (no se detiene en los semáforos rojos ni en el stop)

—las calles de la ciudad, sobre todo las del centro, son demasiado angostas

—Consecuencias del tráfico

- contaminación
- polvo sobre los alféizares
- mal olor
- ruido

—agotamiento nervioso (véase mi tío)

—incidentes

—los monumentos se deterioran por la descarga de gases de los automóviles (la estatua de Marco Aurelio en Roma)

—pérdida de tiempo

—la gente compra coches más pequeños

—Soluciones para el tráfico

- usar la moto o la bicicleta en lugar de automóvil
- preferir los medios públicos a los privados
- construir un metro (París)
- eliminar el tráfico del centro (pero los comerciantes protestan...)

Las ideas e informaciones agrupadas en las tres grandes categorías de *causas*, *consecuencias* y *soluciones* son más o menos las mismas que las de la lista anterior; sin embargo, en esta parte se tiende a generalizar, a llegar a conclusiones y a relacionar informaciones que habían llegado a la mente separadamente. Es típico de la generalización el extrapolar una idea a partir de un caso particular. En la primera lista, por ejemplo, teníamos escrito: «mi tío tenía un agotamiento nervioso por el ruido y la barahúnda de su barrio y se ha ido a vivir al campo». En la segunda lista organizada este período se convierte en: «el tráfico causa agotamiento nervioso (véase mi tío)». Con frecuencia es posible hacer generalizaciones de ejemplos específicos. Por ejemplo, de la frase «en París hay un metro muy veloz y bellísimo y no se nota el tráfico», podemos deducir la generalización: «construir un metro (como en París) es una solución para el tráfico». También nos dimos cuenta de que las frases «los apar-

camientos en lugar prohibido que obstaculizan el tráfico» y «la gente que pasa el semáforo en rojo», forman parte de la categoría más general: «causas de tráfico». Al pasar de la primera lista a la serie de sublistas elaboramos nuestras ideas, y ahora tenemos a nuestra disposición un material mejor estructurado.

Una forma útil de organizar ideas, observaciones y hechos es la de visualizar sus relaciones construyendo un *mapa*. El mapa es la racionalización natural del agrupamiento asociativo. entendemos por mapa un esquema gráfico que sobre el papel pone en evidencia las relaciones entre los diferentes elementos. con la subdivisión en categorías hemos comenzado a determinar las relaciones entre los elementos de nuestra lista inicial; con el mapa aclaramos y enriquecemos posteriormente las relaciones entre las ideas que forman parte de cada categoría. El mapa es un instrumento muy útil porque ayuda a distinguir las ideas más importantes de aquellas que van siendo cada vez menos importantes, y así nos impulsa a articular nuestro discurso. Veamos en la figura 3 cómo es posible representar por categorías nuestras sublistas en un mapa, siempre refiriéndonos al tema del tráfico.

Lo mismo que en los agrupamientos, el objeto de nuestro escrito está colocado en el centro de la figura. Alrededor se disponen los elementos relacionados con él en forma radial. La diferencia entre un agrupamiento y un mapa es que en un agrupamiento los elementos que ponemos en primer término son accidentales, son aquellos que nos han venido primero a la mente, mientras que en un mapa los elementos que ponemos alrededor del centro son las categorías que hemos establecido como fruto de un análisis. Es decir, que el mapa nace como reorganización del agrupamiento asociativo, y en él las ideas principales están más cerca de la idea central.

En nuestro mapa sobre el tráfico encontramos, en un primer nivel, las tres grandes categorías determinadas anteriormente: **causas** **consecuencias** y **soluciones**. En un segundo nivel vemos que de **consecuencias** parten dos subcategorías: «sobre las cosas» y «sobre las personas». La primera, a su vez, se divide en dos partes: «los monumentos se arruinan» y «polvo en casa»; la segunda en: «ruido», «pérdida de tiempo», «mal olor» e «incidentes». En un tercer nivel encontramos «Marco Aurelio» como ejemplo de monumento deteriorado y «agotamiento nervioso» relacionado con «ruido». Una vez construidos los primeros niveles del mapa, se enriquece nuestro material introduciendo radios ulteriores a niveles más bajos. Por ejemplo: soluciones ha sido subdividido en «actuaciones sobre la ciudad» y «actuaciones sobre las personas». La segunda categoría resultaba vacía si se consideraba solamente el material de la primera lista, pero pensándolo un momento ha sido fácil introducir «escalonar los horarios de trabajo» y «aumentar las multas por infracción de aparcamiento».



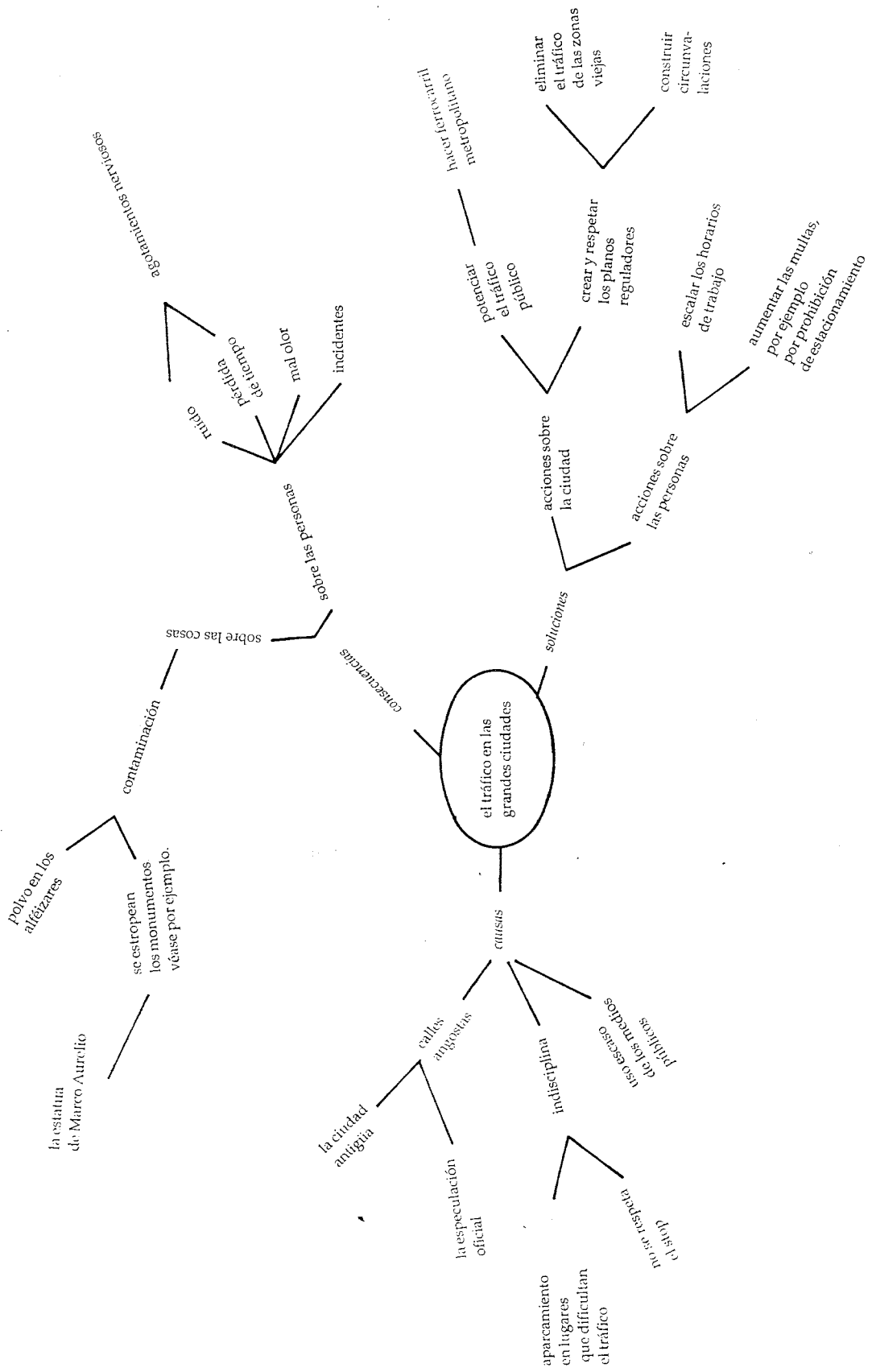


Figura 3.- Mapa de las ideas sobre el tema «El tráfico en las grandes ciudades».



En la figura 4 aparece el mapa sobre el tema «La noche», que reelabora el agrupamiento introducido anteriormente.

El mapa es un instrumento para el aprendizaje rápido no sólo útil para organizar las propias ideas en previsión de una redacción, sino también para entender mejor cualquier escrito. Está comprobado que quien utiliza el instrumento “mapa” entiende y recuerda más fácilmente artículos, libros e incluso lecciones. Ha sido utilizado con éxito en Estados Unidos incluso con niños de la escuela elemental y con estudiantes con serias dificultades de escritura (Buckley, 1982).

Como conclusión, en la figura 5 mostramos el mapa sobre el tema «mapa»: el lector puede tener claro el uso del mapa para la comprensión de los escritos a partir de este ejemplo.

Una característica esencial para el éxito de una redacción es la unidad. El elemento unificador de las redacciones argumentativas es la idea central del autor, su tesis; el elemento unificador de las redacciones descriptivo-narrativas es el punto de vista utilizado en la descripción y en la narración. Los próximos dos párrafos se ocupan de estos elementos unificadores.

3.2.2 Determinación de la tesis

Como ejemplo de escritos de tipo argumentativo podemos tomar los editoriales de El País que aparecen bajo el título “Opinión”. Leyendo uno cualquiera de estos artículos nos damos cuenta de que quien escribe hace diversas consideraciones, todas relacionadas entre sí por una idea principal que es el centro del artículo, la tesis del autor. Cuanto mejor es el periodista tanto más fácil es determinar la tesis central que nos quiere demostrar en su escrito.

Cuando escribimos debemos realizar el camino opuesto. Primero debemos determinar la idea que queremos defender, nuestra tesis, y sobre ella debemos construir el escrito.

El estudiante, todavía inexperto para escribir, no habituado a planificar su escrito y a aclarar su tesis antes de comenzar el desarrollo del trabajo, con frecuencia escribe los primeros párrafos sosteniendo una idea que luego contradice, sosteniendo una diferente que se le ha ocurrido después.

Un buen ejemplo de texto argumentativo es la sentencia de un juez en un tribunal. Si se interroga a un juez sobre la forma en que escribe la sentencia relativa a una controversia entre dos personas, oímos decir que, antes de hacer el escrito con el que argumenta su decisión, ya decidió a quién dará la razón. En su escrito, en el que define los términos del problema en forma clara y utiliza leyes y sentencias anteriores, el juez lleva al lector gra-

dualmente hacia su conclusión sobre la culpabilidad de una de las partes, pero para que la sentencia esté bien hecha, sea eficaz y sin contradicciones, la decisión debe estar bien motivada *a priori* y la organización del escrito debe estar completamente delimitada antes de comenzar la construcción de la sentencia. Es interesante notar que, como el estudiante inexperto, también el juez puede comenzar a escribir un texto que en un momento dado esté obligado a interrumpir por falta de elementos a su favor. En este caso, el juez debe reconsiderar el caso, tratando de encontrar otros elementos para apoyar su sentencia o, incluso, decidir cambiarla.

Los trabajos argumentativos no son muy diferentes de la sentencia del juez: también nosotros debemos tratar de mostrar nuestra opinión sobre el problema aunque, por fortuna, con menos responsabilidad que un juez. Con frecuencia se piensa que es posible describir solamente los términos del problema sin aclararse en ningún sentido, pero en realidad para el lector es un placer ver aparecer nuestra opinión y leer un texto que se hace unitario por la presencia de una tesis.

Hemos dicho que una tesis es una idea guía; para precisarla mejor, es útil expresarla en una frase o en un párrafo. Quien tiene experiencia puede tener clara la tesis aunque no la haga explícita, pero es mejor que los principiantes pongan en claro sus tesis.

Examinemos de nuevo el tema del tráfico. Supongamos que el estudiante plantee como tesis: «Causas, consecuencias y soluciones para el tráfico en las grandes ciudades modernas». en realidad esta frase no expresa una tesis: un texto que simplemente enumerase las causas, las consecuencias y las soluciones, en orden, quizá siguiendo el mapa, sería un texto correcto y organizado, pero ciertamente poco interesante, ya que sería una colección de datos sin un elemento unificador. Un artificio para crear la frase-tesis es tener claro que haya un sujeto y un verbo, es decir, una frase completa; al expresar una idea decimos (predecimos) algo sobre un sujeto. Otro artificio útil es intentar hacer que la frase-tesis esté precedida por «yo pienso que...»; si el nuevo texto es correcto quiere decir que nuestra frase es una tesis. En nuestro caso, obtenemos lo siguiente: «Yo pienso que causas, consecuencias y soluciones del tráfico en las grandes ciudades modernas», y entonces hemos creado un período incorrecto.

Una posible tesis partiendo de nuestro material sobre el tráfico puede ser la siguiente:

El tráfico de las grandes ciudades modernas hace insostenible la vida del ciudadano porque le daña el sistema nervioso, le hace perder tiempo, le escucia la casa y le crea un ambiente poco sano. Pero la situación puede ser mejorada interviniendo drásticamente sobre la ciudad (y marginalmente sobre los ciudada-



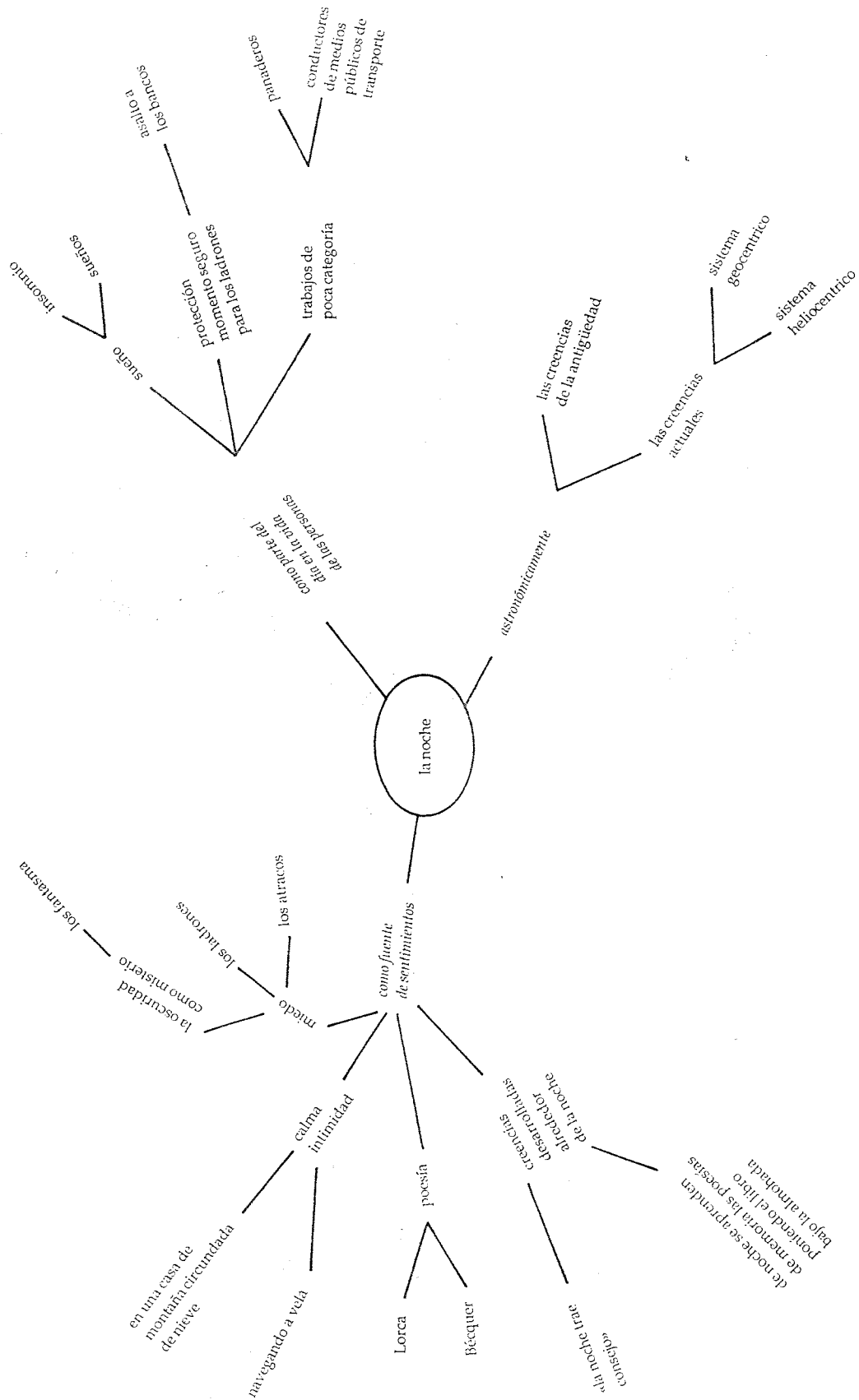


Figura 4.- Mapa de las ideas sobre el tema «La noche».



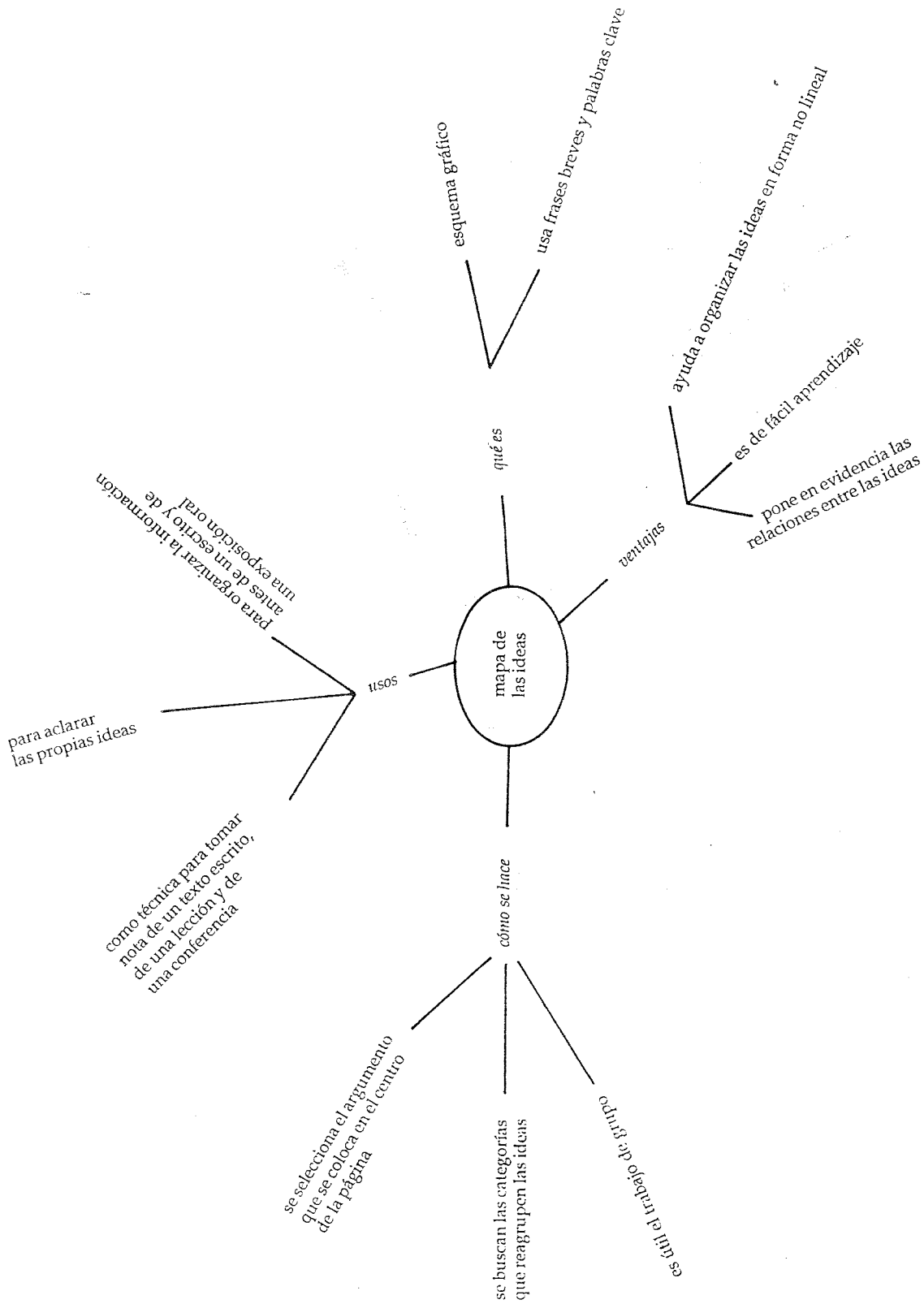


Figura 5.- Mapa de las ideas sobre los «mapas de las ideas».



nos), potenciando los medios públicos (en particular el metro), construyendo circunvalaciones e impidiendo el tráfico privado en el centro histórico.

Esta tesis acentúa la parte SOLUCIONES del mapa subrayando, con una actitud tanto combativa como optimista, que la situación del tráfico en las grandes ciudades no es un problema irresoluble. La que sigue, en cambio, es una tesis pesimista e individualista:

El tráfico de muchas ciudades modernas es producto, entre otras cosas, de la mala planificación urbanística debida a la corrupción y a la escasa previsión. A menos que se les destruya y se las reconstruya, no veo una forma válida de mejorar la situación de estas ciudades. Yo, personalmente, no deseo renunciar a la comodidad del transporte privado y cuando pueda tratará de ir a vivir a un sitio pequeño o al campo.

3.2.3 Determinación del punto de vista

Los escritos descriptivo-narrativos no presentan preferentemente ideas, sino que cuentan hechos y describen lugares y personas. La estructura de estos textos no está dada a partir de una idea, la tesis, sino a partir del punto de vista, es decir de la perspectiva desde la cual se muestran hechos y objetos. En las historias complejas y en las novelas el punto de vista también puede cambiar. Demos un ejemplo extraído del primer capítulo de *Tinieblas en las cumbres* de Ramón PÉREZ DE AYALA:

A la parte alta de la ciudad, de un lado y otro de la carretera de Castilla, escalonadas en un recuesto, retuércense dos callejuelas pinas y pedregosas, en donde moran de tiempo atrás esas que Cervantes llamó mujeres cortesanas o, por otro nombre, trabajadoras o enamoradas; a quienes los gacetilleros, con blando y amable eufemismo, dicen palomas torcaces; y el vulgo mujeres a secar, y por antonomasia.

No sólo casas de mujeres hay en este barrio de las Puertas Nuevas, Alta y Baja, sino otras muchas mansiones, pequeñuelas, humosas y miserables, moras de trabajadores y jornaleros de toda especie, casados en su mayoría y con numerosa prole; con lo cual los chicos, que pasan el tiempo al aire libre, loqueando, moqueando y berreando en el arroyo, reciben desde sus primeros años perseverante educación ocular y auricular; avézanse a la desnudez femenina sin velos ni repulgos, escuchan pintoresca fraseología de amor mercenario, y a la edad en que otros permanecen sumidos en limbos de cándida ignorancia están ellos adoctrinados en el vicio, y aún olvidados de la doctrina. Y no para aquí el sabio magisterio que la Pro-

videncia ejerce sobre estas tiernas criaturas, sino que les pone ante los ojos, junto al placer las miserias de la vida, la muerte junto al juego deleitoso, pues la carretera de castilla es camino del cementerio, y no es raro que venga a mezclarse al eco de mujeriegos carcajadas la temerosa canción de clérigos sombríos que caminan a la zaga de sinuoso ataúd (Ramón PÉREZ DE AYALA, *Tinieblas en las cumbres*).

Este texto ofrece una descripción del ambiente hecha a vuelo de pájaro ("A la parte alta de la ciudad...") como mirando un mapa geográfico o echando una mirada de conjunto desde un avión. Más adelante ("No sólo casas..."), en cambio, se da una descripción más detallada del barrio. Imaginemos que ésta sea la escenografía de un film: primero se rodaría la escena con la cámara en un avión. En la segunda escena, en cambio, la cámara se colocaría sobre el *travelling* y se desplazaría con un movimiento regular a lo largo del barrio descrito. El mismo lugar es visto al comienzo con un gran angular y luego con un objetivo de 50 mm.

En otro texto de *La ciudad de la niebla*, de Pío BAROJA, se hace una descripción desde otro punto de vista:

Estaba contemplando desde la borda el despertar del día. Mi padre dormitaba después de muchas horas de mareo.

El barco iba dejando una gran estela blanca en el mar, la máquina zumbaba en las entrañas del vapor, y salían de las chimeneas nubes de chispas.

Era el amanecer; la bruma despegada de las aguas formaba una cubierta gris a pocos metros de altura. Brillaban a veces en la costa largas filas de focos eléctricos reflejados en el mar de color de acero. Las gaviotas y los petreles lanzaban su grito estridente entre la niebla, jugueteaban sobre las olas espumosas y levantaban el vuelo hasta perderse de vista.

Tras una hora de respirar el aire libre, bajé a la cámara a ver cómo seguía mi padre (Pío BAROJA, *La ciudad de la niebla*).

El amanecer se nos presenta a través del ojo de un personaje que se desplaza con un barco por el Támesis.

Cualquier objeto cambia según el ojo que lo mira. Una mesa, por ejemplo, puede ser descrita de varias maneras. Veámoslas:

—el arquitecto ve el estilo, puede entender cuándo y por quién ha sido diseñada

—el carpintero aprecia la técnica del ensamblaje de la madera de las patas en la superficie del sobre

—el niño se pone a fantasear sobre las vetas de la madera del sobre en las que le parece ver un rostro sonriente

—el ama de casa queda impresionada por la superficie brillante del sobre donde el polvo se posa de una manera muy visible

—quien está alquilando la casa trata de evaluar las medidas

Al describir objetos complejos hay también ópticas «obligadas», relacionadas con el tipo de descripción que se desea. Por ejemplo, para describir un apartamento hay dos tipologías fundamentales, que atribuimos respectivamente a un agente inmobiliario y a un visitante. El agente dice: «Es un hermoso apartamento de cuatro habitaciones, 150 metros cuadrados, con dobles servicios distribuidos en un largo corredor». El visitante dice: «Se entra en un amplio y hermoso vestíbulo, a la derecha en el corredor se encuentra primero la sala, luego el comedor y luego la cocina. Desde la entrada, el corredor continúa hasta la otra parte, hacia los dos dormitorios y los dos baños».

En síntesis, para hacer una descripción lograda de un objeto o de un lugar debemos elegir una perspectiva; depende de nuestra sensibilidad lograr elegir un punto de vista interesante, eficaz y quizás inusual.

La estructura de un texto narrativo que cuenta una historia presenta aspectos similares a los de la descripción. Tampoco aquí existe una forma «objetiva» de contar, siempre hay una perspectiva. Imaginemos la descripción de una boda, para la cual existen muchísimos puntos de vista:

—el niño invitado y su alegría de poder comer dulces sin límites

—el fotógrafo aficionado invitado y su concentración buscando el encuadre y el momento feliz (“ahora usted se ríe demasiado desafortunadamente, de perfil tiene verdaderamente una fea nariz”)

—el juez y el fastidio de pasar delante de la décima pareja de la tarde y tener que mostrarse alegre como la ocasión lo requiere

—la esposa que reflexiona sobre las consecuencias a largo plazo de su decisión

—la modista invitada que cuando se acerca a besar a la novia observa las costuras imperfectas de la manga y mide la calidad de la seda del vestido.

Una publicidad televisiva aprovechaba un contexto nupcial para mostrar de cuántas maneras diferentes se pueden manchar las ropas elegantes: el niño que corre hacia la novia se cae y se ensucia de barro; otro se vuelca distraídamente el helado de chocolate sobre el pantaloncito blanco, otro invitado se sienta sobre un plato lleno de comida, etcétera. Ningún problema, ya que después un detergente lo resuelve todo. La boda era relatada desde el punto de vista del detergente que se quería publicitar.

También nuestro tema sobre el tráfico en las ciudades modernas se puede desarrollar de forma descriptivo-narrativa además de hacerlo de forma problemática. Por

ejemplo, podemos escribir una redacción divertida desde el punto de vista de un extranjero, habituado a un contexto en el cual todos siguen las normas de tránsito y respetan a los vigilantes y a la policía, que se encuentra en el tráfico caótico de Sevilla. El extranjero se queda boquiabierto frente a las personas que dejan el coche en un lugar de aparcamiento prohibido, en tercera fila, para comprar cigarrillos, dejando de lado el hecho de que de esta forma nadie puede circular. O queda desconcertado frente a quien discute levantando la voz, maldiciendo y alegando excusas frente al vigilante que le señala una clara infracción a las normas de tráfico. En este texto, el énfasis no está puesto sobre el tráfico sino sobre el asombro del extranjero.

3.2.4 Esbozo

Una vez recogido el material, organizados los datos, decidida la tesis a sostener o el punto de vista sobre el cual crear la composición, antes de comenzar en forma concreta con el desarrollo debemos escribir un esbozo. A través del mapa visualizamos en forma espacial un resumen sintético de nuestro escrito, a través del esbozo decimos el orden secuencial de las ideas y de los argumentos que usaremos en el escrito.

Un esbozo está constituido por una lista de elementos organizados jerárquicamente, en la que todos los elementos del mismo nivel están alineados verticalmente sobre la página y, si se quiere, están marcados en forma secuencial por letras y números. Un esbozo tiene una estructura de este tipo:

Introducción

A.

a.

1.

2.

b.

1.

B.

a.

b.

Conclusión

En este esquema ejemplificador tenemos un texto que comienza con una introducción y termina con una conclusión; en el medio tenemos un cuerpo con tres niveles de profundidad. Hay dos bloques fundamentales señalados con letras mayúsculas en orden alfabético: A, B. Cada bloque está constituido, a su vez, por dos o tres subbloques, en este caso señalados, por letras minúsculas en orden alfabético: a, b, c, etcétera. El tercer nivel está indicado por números: 1, 2, etcétera, y sólo lo encontramos



en el primer bloque. Obviamente, la convención usada en este ejemplo es arbitraria; si el estudiante es capaz de conducir debidamente su texto con vistas a contruir una estructura jerárquica, podrá prescindir de letras y números.

La cantidad de bloques en el cuerpo del texto puede ser muy diferente según se trate de una redacción de dos horas o de un ensayo en el que se trabaja meses. El índice de un libro, que en sus líneas generales se redacta antes de escribir un libro, representa un esbozo muy general de distribución del material dentro del libro. Antes de escribir concretamente el libro es útil, en general, hacer un esbozo más detallado capítulo por capítulo. Si se observa el índice de este libro se puede ver otra forma de crear diferentes niveles en la jerarquía de datos por medio del uso de números progresivos.

El esbozo es semejante a las notas que se toman cuando se estudia un texto; sus componentes pueden ser palabras clave, frases o períodos. Una palabra clave alude a una idea de forma vaga y por eso es aconsejable que los principiantes hagan sus esbozos con frases enteras, para tener claro lo que quieren escribir. Puede parecer una tarea larga y fatigosa, pero si se trabaja ordenadamente y con diligencia, el trabajo de redacción se hace, de verdad, mucho más fácil.

Veamos cuál puede ser el esbozo de la redacción sobre el tráfico, desarrollada de forma coherente con la primera de las tesis propuestas en el párrafo 3.2.2:

Introducción

- A. El intenso tráfico y la desorganización de las ciudades modernas causa graves problemas a los ciudadanos
 - a) Crea nerviosismo
 - b) la gente pelea por la calle (se excita si el coche de delante se detiene en el ámba; trata de entrar primero en un sitio para aparcar apenas queda libre, haciendo como si no viera que otro se había detenido antes)
 - c) se producen graves enfermedades
 1. El continuo ruido del tráfico contribuye a la aparición e intensificación de agotamientos nerviosos.
 2. Los gases de los tubos de escape de los coches parecen ser causas desencadenantes del cáncer
 - d) produce suciedad
 1. Se ensucian las ropas tendidas a secar
 2. Los alféizares de las ventanas se llenan de polvo oscuro
 - e) causa grandes pérdidas de tiempo
 1. Los trabajadores que viven lejos y que deben cubrir largas distancias cada día para llegar al lugar de trabajo, con frecuencia llegan con dos o tres horas de retraso

2. El tráfico resulta una barrera física y psicológica para visitar amigos y parientes y para llegar a los lugares de diversión
- B. Se pueden y se deben tomar serias medidas
 - a) Es necesario crear calles en las cuales los automóviles no sean bloqueados por el tráfico
 1. Creando circunvalaciones y sus conexiones
 2. Respetando los planes reguladores
 - b) debe ser penada con fuertes multas la indisciplina de los automovilistas que obstruyen el tráfico, por ejemplo en los aparcamientos
 - c) los horarios de trabajo deben ser escalonados para disminuir el tráfico en las horas punta y poder distribuirlo a lo largo del día
 - d) los medios públicos deben ser estimulados y ser más rápidos
 - e) el tráfico debe ser eliminado en los centros históricos

Conclusión

4. PRODUCCIÓN DEL TEXTO

Después de haber recogido los hechos y las ideas y de haberlos organizado en el esbozo llega el momento de comenzar a escribir el texto. A pesar del tiempo que hemos utilizado hasta ahora, estamos todavía en el comienzo del trabajo. Se debe desconfiar de lo que Catón: «*Rem tene, verba sequentur*» («Controla el argumento, ten las ideas claras, las palabras vienen»). En realidad, durante la redacción del texto nacen nuevas ideas, se comprenden mejor algunas intuiciones, se logra articular mejor el propio pensamiento. El esbozo, que nace de todas las fases de preparación del escrito, es, en realidad, una hipótesis de trabajo que se va a verificar en el desarrollo concreto de nuestro escrito. Con esto no se quiere disminuir la importancia del esbozo: ciertamente es imposible comenzar a escribir un texto de una cierta complejidad si no se tiene una idea de cómo se quiere desarrollar.

Las ideas del esbozo deben ser definidas, desarrolladas y ejemplificadas durante la redacción. Para lograr que el lector comparta nuestras ideas es necesario proveerlo de suficientes explicaciones y usar argumentos que puedan ser compartidos o que puedan ser relacionados con su experiencia personal. Un texto resulta convincente cuando lentamente va acompañando al lector hacia la tesis: la extensión del texto depende del tiempo necesario para implicar al lector.

Para aprender a desarrollar un discurso escrito es útil preguntarse qué es un texto y en qué se diferencia de la lista de ideas que hay en el esbozo. Un texto es un *continuum* en el cual todas las ideas están relacionadas entre sí.



Al pasar de una idea a la otra debemos estar bien atentos y usar palabras de conjunción («entonces», «por eso») o, mejor aún, usar frases de recuerdo («después de haber descrito la vida de los viejos en los pequeños pueblos, veamos ahora cómo viven los ancianos en la ciudad») que ayudan al lector a entender el hilo conductor de nuestro razonamiento y a construirse un cuadro general del escrito.

Un método para aprender a relacionar las ideas entre sí es el de exponer oralmente lo que está escrito. La «redacción oral» resulta particularmente útil si se trata de que sea completa; es decir, se trata de expresar tanto aquellos pasajes que al hacer el esbozo se daban por descontados, como aquellos elementos que, al hablar, a veces se dejan a cargo de la intuición del oyente. Si se trabaja solo en casa, puede ser útil hacer el desarrollo en el magnetofón; al escuchar lo registrado nos daremos cuenta en seguida si el texto que grabamos es lógico y claro. Este ejercicio es útil incluso si el texto grabado no es transcrito nunca palabra por palabra; de todas maneras habremos aclarado las ideas y el trabajo de escritura entonces más fácil.

La forma de organizar un texto y el juicio sobre su corrección también están relacionados con el lenguaje y con la cultura. Cuando un hispanohablante escribe en inglés, aún conociendo bien la lengua inglesa; siempre debe corregir su propio texto en la organización de las frases y de los períodos. Generalmente sus períodos se organizan en frases simples y los párrafos se reestructuran alrededor de una idea central. Esto depende del hecho de que la lengua inglesa usa normalmente períodos y párrafos más simples que la lengua española. Puede ser interesante analizar los «estilos» de organización de los textos y del pensamiento en la cultura y en la matriz lingüística.

Robert Kaplan, un antropólogo americano, hizo una representación gráfica de la forma de pensar en relación a la cultura (BANDER, 1978). Están determinados tres estilos fundamentales de pensamiento: el inglés, el románico (países latinos) y el oriental. En la figura 6 se ve cómo el inglés está simbolizado por una línea recta: la idea-guía siempre se tiene presente, todo termina en ella. Las lenguas románicas, entre ellas el español, están caracterizadas por la digresión; la idea principal que se quiere demostrar a veces es dejada de lado para desarrollar otras ideas relacionadas con ella sólo en forma marginal. Este estilo está simbolizado por una línea quebrada que se dirige con trabajo y lentitud hacia su meta indicada por la flecha. El estilo de las lenguas orientales está representado por una espiral que se va aproximando a través de círculos cada vez más estrechos al problema que está en el corazón; el argumento central es tomado a la larga, pero jamás ningún argumento es extraño al problema. El argumento central emerge de forma cada vez más evidente a medida que se avanza en el texto.

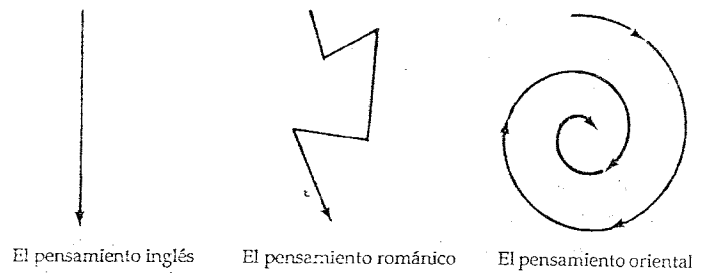


Figura 6.- Representación gráfica de la forma de pensar de la cultura inglesa, románica y oriental.

El que se propone enseñar a escribir en la escuela actual, generalmente se encuentra desconcertado, ya que no tiene a su disposición un modelo único de lengua, ni una tradición de didáctica de la composición que destaque uno de los diferentes estilos de que dispone. Recordando los periódicos se da cuenta de que algunos periodistas usan, sobre todo, frases breves e incisivas con frecuentes puntos y aparte; otros, en cambio, construyen un artículo con cuatro o cinco largos párrafos constituidos por períodos largos y complejos.

Con el paso de los años, y con la experiencia, cada estudiante va eligiendo el estilo que le resulta más acorde con su forma de pensar y su personalidad. Las técnicas de escritura del texto en esta parte aparecen como consejos básicos para aquellos estudiantes que, no teniendo aún su propio estilo, escriben textos confusos y enrevesados, en los cuales no existe ninguna progresión entre las ideas. Aunque el español sea una lengua compleja, busquemos, sobre todo, aprender a trabajar una idea cada vez. Este es un objetivo mínimo: en un segundo momento se podrá aprender a escribir de forma más compleja, quizá tomando como modelo a algún escritor.

4.1 El párrafo

El párrafo es una porción del texto encerrada entre dos puntos y aparte; puede contener varios períodos señalados por puntos o puntos y coma. La idea de fondo de esta sección es que a cada párrafo le debe corresponder una única idea del esbozo. Este planteamiento, típico del mundo anglosajón y americano, puede parecer excesivamente mecanicista y simplista. En realidad, desde un punto de vista didáctico esta justificado sólo para aquellos estudiantes que encuentran muchas dificultades para escribir. Este método, además, sólo se asume como hipótesis de trabajo, ya que después se va verificando a medida que se avanza en la escritura; es posible, por ejemplo, agrupar en un único párrafo más ideas que las que se encuentran en el esbozo, o asociar más párrafos a la mis-

ma idea, cuando estas opciones dan lugar a una mejor organización del texto.

4.1.1 Estructura de los párrafos

Es posible determinar varias estructuras con las cuales se desarrolla un párrafo. Entre ellas veremos el desarrollo *por ejemplos*, el desarrollo *por confrontación o contraste*, y el desarrollo *por encuadramiento*.

a) *Desarrollo por ejemplos*. En este caso, la idea o tesis del párrafo se muestra con ejemplos. Si tenemos que desarrollar la idea: "¡Julio Mendoza, muerto a la edad de 90 años, es una persona para recordar!", se expresa diciendo que era un "padre afectuoso, marido fiel, trabajador serio y ciudadano empeñado en hacer el bien a la colectividad.

b) *Desarrollo por confrontación o contraste*. En este caso el párrafo subraya la similitud entre objetos, términos, ideas, o lo hace con sus diferencias. Son posibles dos estructuraciones de los párrafos: por frases separadas o por pares. El primer caso consiste en tener separadas las dos descripciones; el segundo, en pasar de una descripción a la otra. Es preferible el segundo caso cuando son muchas las similitudes o diferencias que se analizan. Veamos dos ejemplos de párrafos desarrollados por confrontación o contraste, el primero por frases separadas, el segundo por pares.

En un primer impacto, Japón golpea y fascina a los americanos porque verdaderamente parece un país diferente del de ellos. Todo lo que caracteriza a Estados Unidos (la heterogeneidad racial, la amplitud del territorio, el individualismo, el ser un país nuevo) está ausente en Japón. En cambio se encuentra una población antigua y homogénea, con tradiciones que valoran la importancia del grupo y de las necesidades comunitarias.

Mientras los americanos están orgullosos de ser informales y abiertos, los japoneses son siempre muy formales y complejos; si el tiempo tiene un gran valor para los americanos, para los japoneses el espacio es lo más importante.

c) *Desarrollo por encuadramiento*. En este caso el párrafo tiene una estructura clara que está indicada desde su comienzo, con el fin de guiar al lector. Por ejemplo:

Tengo tres razones para estar contento: la primera es..., la segunda es..., la tercera es...

Después de haber analizado algunas posibles organizaciones de los párrafos, veamos ahora un modelo que indica cuáles son los elementos de un párrafo que ayudan a defender la idea principal.

4.1.2 El modelo de Toulmin

El modelo de Toulmin (Toulmin, 1958, y Moore, 1981) examina en un párrafo las características que lo hacen "convinciente", es decir, que hacen que un lector comparta una tesis. En el párrafo se reconocen tres elementos fundamentales: la afirmación, la información y la garantía. El desarrollo de una idea requiere el uso de estos tres elementos en diferente forma y en diferente orden:

a) la *afirmación* presenta la idea principal del párrafo;
b) la *información* contiene los datos de apoyo a la afirmación;

c) la *garantía* constituye el vínculo entre la afirmación y la información y muestra la importancia de la información como soporte de la afirmación.

El siguiente es un ejemplo de párrafo que presenta los tres elementos en forma clara:

Seguramente Fido piensa que estamos locos deteniendonos con el automóvil en medio del campo. Corre y ladra con mucha agitación para preguntar si es un error.

Subdividiendo este párrafo según el modelo de Toulmin se tiene:

Afirmación: Fido seguramente piensa que estamos locos.

Información: corre y ladra con gran agitación.

Garantía: para preguntar si es un error.

Así como la relación entre afirmación e información es fácilmente reconstruible por el lector, la garantía puede ser sobreentendida. Por ejemplo:

Arturo está nervioso: suda y ríe sin parar.

El análisis según las tres categorías propuestas es el siguiente:

Afirmación: Arturo está nervioso.

Información: (Arturo) suda y ríe sin parar.

Garantía (sobreentendida): sudar y reír son signos típicos de nerviosismo.

El orden de las tres categorías en un párrafo puede variar: el párrafo anterior puede ser escrito también presentando primero la información y luego la afirmación:

Arturo suda y ríe sin parar, está verdaderamente nervioso.

Por comodidad establecemos tres tipos principales de párrafos con características específicas, que analizamos separadamente: párrafo narrativo, párrafo descriptivo y párrafo expositivo-argumentativo. Esta clasificación está introducida por motivos didácticos, pero representa claramente una simplificación en relación con la realidad. De hecho, analizando cualquier buen texto podemos darnos cuenta de que cada párrafo presenta generalmente características mixtas. Estos tres tipos de párrafo están analizados basándonos en el modelo de Toulmin.



4.1.3 Párrafo narrativo

El párrafo narrativo o cronológico esta constituido por una secuencia de afirmaciones-informaciones que no requieren garantía. Es típico de un periódico o de un cuento el que se expongan hechos en orden cronológico. Pueden aparecer conjunciones como «después», expresiones como «para comenzar, a continuación, finalmente», pero la exposición de la secuencia de hechos depende más a menudo de su posición en el texto. Por ejemplo:

Pérez de Ayala nace en oviédo el 9 de agosto de 1880. Lo mismo afirma Reinink, después de haber consultado los registros oficiales y habérselo confirmado el propio escritor. En cambio, García Mercadal afirma que nació el 8 de agosto.

(...) De niño, Ramón vivió mucho con su ama de cría. Este recuerdo se diversifica en dos figuras entrañables de viejas criadas, Rufa y Teodora, que aparecen en A.M.D.G. y en *La pata de la raposa*.

A los ocho años fue enviado al colegio de jesuitas de San Zoilo, en Carrión de los Condes (Palencia). Después, pasó a completar el Bachillerato al Colegio de la Inmaculada de Gijón.

Un caso particular de presentación de una secuencia de hechos es el que incluye los *flash-back*, interrupciones en la secuencia cronológica que introducen hechos acaecidos con anterioridad, que son útiles para la comprensión. Es obviamente posible, aunque menos frecuente, interrumpir la secuencia natural para presentar hechos que sucederán a continuación.

Otro caso de párrafo narrativo o cronológico es el que presenta un procedimiento. Procedimientos son todas aquellas secuencias de acciones que es necesario cumplir para obtener un cierto resultado.

Por ejemplo: hacer la lista de todo lo que una persona debe hacer en Barcelona para llegar a pie a la Merce partiendo de Plaza de San Jaime o hacer la lista de las operaciones para preparar un pastel de manzana o para realizar una fotografía. La descripción correcta del procedimiento requiere no invertir el orden de sus operaciones elementales; en el primer caso, por ejemplo, no podemos invertir el orden de las calles a utilizar.

4.1.4 Párrafo descriptivo

El párrafo descriptivo o espacial presenta objetos, lugares y personas. En todos los escritos sucede, antes o después, que se describen personajes, ambientes u objetos: para comprometer al lector en la historia, o convencerlo de la tesis, o hacerle la lectura más concreta y viva, es útil que no sólo sean aludidos, sino que sean presentados con riqueza de detalles. Sobre la importancia de «mostrar» las propias ideas enriqueciéndolas con detalles descrip-

tivos antes que «declararlas» de forma más distante y superficial hablaremos en párrafo 4.2.

Un párrafo de tipo descriptivo generalmente está constituido solamente por la afirmación y la información, ya que la garantía no es necesaria. Veamos un ejemplo de párrafo descriptivo:

La casa de los abuelos de Giorgio era verdaderamente bella. Se encontraba en un lugar central pero tranquilo de la ciudad, en una pequeña plaza arbolada. Tenía grandes habitaciones, como en los palacios de antes, y una amplia terraza llena de sol y de plantas.

En este ejemplo la afirmación descriptiva es: «La casa de los abuelos de Giorgio era verdaderamente bella». El resto del párrafo representa la información de apoyo a la afirmación. La garantía, que está sobreentendida, consiste en la consideración de que «una casa central pero tranquila, con grandes habitaciones y una amplia terraza, es, sin duda, una bella casa».

4.1.5 Párrafo expositivo-argumentativo

El párrafo expositivo-argumentativo presenta una tesis y los datos y las observaciones que puedan ser útiles para convencer al lector de su validez. Estos párrafos son más complejos que los anteriores; con mucha frecuencia una unidad de discurso expositivo-argumentativo no está constituida por un solo párrafo sino por diferentes párrafos relacionados entre sí. En el contexto de una unidad expositivo-argumentativa de varios párrafos, es frecuente encontrar también párrafos descriptivos y narrativos que desarrollan una función de justificación o de ayuda a la argumentación.

Una unidad expositivo-argumentativa generalmente presenta las tres categorías del modelo de Toulmin: la idea que se quiere afirmar (la afirmación), los datos que la apoyan (información) y las consideraciones más generales, útiles para relacionar la primera y los segundos (garantía). Veamos un ejemplo de párrafo expositivo-argumentativo:

La mayor parte de los 26,000 objetores de conciencia que han hecho constar esa condición a efectos de su exención del servicio militar obligatorio a lo largo de los últimos años se verán liberados de realizar el servicio social sustitutorio previsto por la ley. Se trata de una medida razonable, la única posible en realidad, ante la bolsa que se había ido creando a causa del retraso en la regulación de la objeción de conciencia y su posterior desarrollo reglamentario. La situación personal-profesional, familiar, etc.- de muchas de las personas que objetaron en los primeros años de la transición ha experimentado con frecuencia variaciones tan acusadas que la suspensión año



y medio de su vida laboral les ocasionaría perjuicios desproporcionados. La medida es razonable, además, porque desde hace años es superior el número de jóvenes en edad de cumplir el servicio militar que el cupo requerido, por lo que los que sobran son eximidos por sorteo [...]. («El desafío de los objetores», editorial de *El País*, 17 de septiembre de 1988).

En este ejemplo la afirmación es: la mayor parte de los 26,000 objetores se verán liberados de realizar el servicio social previsto por la ley. Se trata de una medida razonable. «La única medida posible, en realidad; ante la bolsa que se había ido creando a causa del retraso en la regulación. La situación personal de muchas de las personas que objetaron ha experimentando variaciones, y el resto del párrafo sirve de información. Se puede observar que en un párrafo expositivo-argumentativo la información puede ser sobreentendida porque se da por descontada. En cambio, en un párrafo descriptivo es posible omitir la garantía, que se da por descontada, mientras es necesario dar la información. Otra diferencia entre párrafos descriptivos y expositivo-argumentativos está basada en que, en general, en los primeros la afirmación precede a la garantía, mientras que en los segundos la garantía suele preceder a la afirmación. Esta elección es de tipo estratégico, y se debe a la mayor dificultad para convencer al lector de la validez de la afirmación. En un párrafo expositivo-argumentativo es particularmente importante que las garantías sean aceptadas y compartidas. Una vez que el lector está convencido por la garantía será más fácil convencerlo de que la afirmación es cierta.

En los párrafos expositivos-argumentativos es importante no sólo hacer razonamientos correctos, sino también y sobre todo comprometer al lector y persuadirlo de la exactitud de nuestra tesis. Si, por una parte, la redacción-ensayo requiere el uso de buenos razonamientos, éstos no bastan para crear un texto persuasivo. A través de los siglos, la retórica es la ciencia que más se ha esforzado en determinar las reglas para hacer discursos interesantes y persuasivos (PERELMAN, 1966, 1979). Veamos algunas reglas prácticas directamente utilizables:

1. *Para persuadir a un lector es necesario atraer su interés y captar su simpatía.* Se pueden dar dos consejos: el primero se refiere a atraer el interés del lector y consiste en ser lo más *concreto* posible; lo que es concreto atrae e interesa más que a cualquier discurso abstracto. El segundo consejo se refiere a la captación de la simpatía del lector y consiste en *comprometerlo*, tratando de hacerle compartir los puntos de vista propios. Sobre todo, en un escrito argumentativo, si el lector mantiene una actitud distante o en contradicción abierta con el escritor, se hace imposible demostrar la tesis del escrito aunque ésta esté sostenida por razonamientos correctos.

2. *Se deben poner en evidencia inmediatamente los aspectos importantes de la tesis de un escrito.* Por lo que es oportuno

ir de inmediato al nudo del problema evitando largos preámbulos y premisas obvias y ya conocidas por el lector. En un texto, la importancia de un argumento reside en el espacio que le dedica en relación a otros argumentos: si se tiene poco tiempo y poco espacio se debe incidir en seguida en las cosas importantes.

3. *Pocos argumentos de buena calidad tienen más efecto que muchos argumentos algunos de los cuales sean dudosos.* Si se tienen muchos argumentos para apoyar una afirmación es necesario siempre usar primero los más fuertes y tener el valor de descartar los argumentos dudosos para no dar recursos a los adversarios.

4.2 Mejor mostrar que declarar

Uno de los problemas más comunes de los trabajos de los estudiantes es la vaguedad. Los profesores no hacen otra cosa que repetirles: «Da ejemplos, sé concreto, describe detalladamente...». Un principio básico para evitar ser ambiguo consiste en mostrar en lugar de declarar (CAPLAN, 1982; SCHWARZE, 1982; MANZOTTI, 1982).

La mayor parte de los jóvenes que trabaja el tema del tráfico en las grandes ciudades tiende a decir, por ejemplo, que «el tráfico crea nerviosismo», luego pone punto y pasa a desarrollar otra idea. En ese caso el estudiante *declara* que el tráfico crea nerviosismo; esta idea, que es claramente compartida por el lector, es enunciada de una forma genérica que no atrae su interés.

La idea de que el tráfico produce nerviosismo puede darse de forma más eficaz de la siguiente manera:

Quedar embotellado por el tráfico frente a un semáforo y avanzar despacio, o encontrar un automóvil aparcado en doble fila obstruyendo completamente la calle, produce una sensación de hastío y de agresividad, y nos hace sentir atrapados en nuestra propia jaula de metal.

En este texto se muestra la idea de que el tráfico crea nerviosismo. Saber mostrar significa saber exponer los ejemplos y los detalles que comprometen al lector. Esto se obtiene asociando imágenes concretas a las ideas. Un lector puede permanecer indiferente frente a informaciones numéricas sobre el exterminio de pueblos enteros, mientras tiene interés y se conmueve si se le cuenta la muerte de un joven con amplitud de detalles (PERELMAN, 1966).

Veamos dos ejemplos de descripción de dos gemelos. Una primera descripción nos indica solamente que son verdaderamente iguales:

Julio y Miguel son iguales, idénticos, realmente dos gotas de agua; después de tantos años de conocerlos todavía me cuesta distinguirlos.



Esta descripción le da al lector una vaga idea de dos gemelos, pero no de *esos* dos gemelos. En el *señor de las moscas*, Golding presenta dos gemelos con mucha más eficacia:

Los dos muchachos, dos cabezas redondas con cabellos de estopa, eran gemelos y se parecían de una forma increíble y cómica. Respiraban con el mismo ritmo, tenían la misma sonrisa, los dos eran robustos y llenos de vida. Al sonreír mostraban el interior de los labios: abrían la boca como si el rostro no tuviera suficiente piel y el perfil quedaba curiosamente deformado.

Cuando leemos una descripción rica en detalles como ésta, logramos imaginar estos dos niños rubios que actúan al mismo tiempo. Golding no sólo afirma que los dos muchachos eran iguales (como en el primer ejemplo), sino que dice en qué eran iguales, y nuestra fantasía va de uno a otro tal como ocurre en la realidad cuando de verdad vemos dos gemelos y los comparamos.

Con frecuencia ocurre que quien no tiene gran experiencia en la escritura da por descontadas las descripciones y las omite, ya que tiende a atribuir al lector sus mismos conocimientos y experiencias.

Muchas veces los jóvenes se aburren cuando leen las descripciones y a veces las evitan, ya que están mucho más atraídos por los hechos de la narración que por la presentación de los ambientes y de las características físicas y psicológicas de los protagonistas. Sin embargo, y a medida que aumenta su sensibilidad lectora, se van dando cuenta de que no es sólo la acción lo que hace interesante la historia. Es tarea del profesor desarrollar esta sensibilidad y este gusto en lugar de detenerse sólo en los aspectos narrativos de un texto.

Ahora damos dos ejemplos concretos para evitar ser genéricos.

a) Evitar las frases hechas y las expresiones de jerga

Cuando alguien es descrito como un «tipo extraño» o como «un lobo», dejamos insatisfechos a nuestros lectores. Detrás de la expresión «tipo extraño» puede haber muchas cosas diferentes: «nunca mira a los ojos de la persona con quien habla», «lleva pantalones demasiado cortos y anchos», «en clase hace en voz alta gracias de las que nadie se ríe», etcétera. Para hacer más eficaz una descripción no se deben usar expresiones genéricas.

b) Utilizar diferentes ángulos de perspectiva espaciales y utilizar los cinco sentidos en las descripciones.

Un ejemplo de determinación de diferentes ángulos de perspectiva es la descripción de un monumento, que va de arriba abajo, de izquierda a derecha, de afuera hacia adentro, primero en las líneas generales de contorno, luego en los detalles, o viceversa. Véase, por ejemplo, una descripción extraída del libro *El siglo de las luces*, de Alejo CARPENTIER:

Envuelto en sus improvisados lutos que olían a tintas de ayer, el adolescente miraba la ciudad, extrañamente parecida, a esta hora de reverberaciones y sombras largas, a un gigantesco lampadario barroco, cuyas cristalerías verdes, rojas, anaranjadas, coloreaban una confusa rocalla de balcones, arcadas, cimborrios, belvederes y galerías de persianas -siempre erizada de andamios, maderas aspadadas, horcas y cucañas de albañilería, desde que la fiera de la construcción se había apoderado de sus habitantes enriquecidos por la última guerra de Europa (Alejo CARPENTIER, *El siglo de las luces*).

Nuestra capacidad de describir se puede desarrollar notablemente si nos concentramos sobre el aspecto de los objetos a describir poniendo en evidencia sus formas y sus colores. GOLDING, en *El señor de las moscas*, describe un bosque tropical de esta forma:

Una franja de palmeras surgía en la playa: derechas o inclinadas o atravesadas, las palmeras se destacaban contra la luz, con sus altas plumas verdes en el aire. Bajo ellas el suelo estaba cubierto de hierbas: por todas partes había árboles caídos, nueces de coco y brotes de palmera. Detrás estaba la oscuridad misma del bosque.

Golding le presta atención, en primer lugar, a las palmeras en su conjunto, luego las analiza una por una diciendo que son «derechas o inclinadas», en seguida las describe a partir de las hojas y especificando luces y colores y, por fin, la mirada baja al terreno que las rodea. En esta descripción se ponen en evidencia colores y formas, y el escenario se analiza desde arriba hacia abajo. El fragmento ofrece imágenes exclusivamente, pero no debemos olvidar que una descripción puede ofrecer también datos auditivos, olfativos y táctiles.

4.3 Las conexiones

Las diferentes partes de un escrito bien hecho deben estar relacionadas entre sí, con el fin de ayudar al lector a seguir el hilo del discurso. Esta operación puede tener éxito sólo cuando este hilo conductor existe, es decir, cuando el texto ha sido bien planificado. En cambio, cuando al escrito le falta una estructura unitaria se hace imposible determinar las conexiones entre las frases. En ese caso, en lugar de esforzarse por resolver un problema mal planteado es necesario replantear la organización general del escrito.

La conexión lógica que relaciona entre sí a dos proposiciones (o dos párrafos) a veces puede no estar expresada lingüísticamente. Por ejemplo, las dos frases: «Llueve.

Tomo el paraguas», están relacionadas por una situación causa-efecto que no requiere el uso de una conexión. en la mayor parte de los casos la relación entre dos proposiciones debe ser expresada lingüísticamente de diferentes formas:

1. Usando un *pronombre* que se refiere a un elemento anterior del texto. Por ejemplo: «La vida de Garibaldi fue muy aventurera. El dedicó todas sus energías a la causa de la libertad».

2. Repitiendo una *palabra clave* que se refiere al elemento central del discurso. Por ejemplo: «El libro de Calvino nos presenta... Este libro es importante porque...».

3. Usando una *expresión que sintetiza la idea* expresada en la frase o párrafo precedente del cual se parte. Por ejemplo: «La acción de los soldados tendía a alcanzar y destruir el puente por el que debía pasar el ejército enemigo durante la retirada. La *destrucción del puente* causó graves daños...».

4. Usando las *expresiones de transición*: «además», «en efecto», «si bien»...

Dos proposiciones o dos párrafos consecutivos pueden ser relacionados lógicamente en un número limitado de formas que la lingüística ha estudiado y catalogado (HALLIDAY, 1976; PRADL, 1979; CONTE, 1977; DRESSLER, 1974). Veamos una lista de conexiones lógicas y las expresiones de transición correspondientes.

1. Consecuencia, causa y efecto: *entonces, por eso, por lo que sigue, entonces resulta que...*

2. Ejemplificación: *por ejemplo, es decir, como...*

3. Contraste y concesión: *pero, a pesar de, sin embargo, al contrario, en cambio, si bien, por otra parte...*

4. Reafirmación o resumen: *en otros términos, en breve, en efecto...*

5. Relación temporal: *en cuanto, a continuación hasta que, cuando, finalmente, después...*

6. Relación espacial: *al lado, arriba, abajo, a la izquierda, en el medio, en el fondo...*

7. Semejanza y enfatización: *de la misma manera, similarmente, del mismo modo...*

8. Agregación: *y, además, después, también, por añadidura...*

9. Conclusión: *finalmente, para resumir, terminando.*

Para escribir un texto con conexiones eficaces y explícitas no es indispensable conocer todas estas posibilidades lógicas haciendo un estudio sistemático de ellas; es suficiente adquirir el hábito de preguntarse cuál es la conexión entre la frase o el párrafo sobre el que se está trabajando y el precedente, verificando que esta conexión lógica sea comprensible.

Un error muy común es el uso de una conexión que no corresponde a la relación lógica presente entre dos partes de un texto. Por ejemplo: «Jorge no está bien en la escuela; sin embargo, en la prueba de matemáticas ha tenido un insuficiente». En este caso se usa una conexión

que indica contraste cuando en realidad la relación entre ambas frases es de reafirmación (en efecto) o de ejemplificación (por ejemplo).

Otro defecto típico es el insistente uso de conexiones de agregación (*y, más, también, además*) usadas para relacionar entre sí frases escritas de golpe, una después de otra, sin una planificación real. Incluso la conexión «*es decir*» es mal utilizada con frecuencia, en particular cuando introduce una idea que no es la ejemplificación de la idea precedente. El abuso de estas conexiones procude un texto descuidado, en el que no aparecen ligámenes más «fuertes» entre las ideas (como la consecuencia o el contraste).

Se verifica otro error en el uso de las conexiones cuando el estudiante usa «finalmente» para terminar el desarrollo de una secuencia de ideas, y luego introduce una idea, que lógicamente está relacionada con la anterior, con un «además».

Un error recurrente es la completa falta de conexiones, típica de textos producidos sin planificación o con poca concentración. Se observa que la ausencia de conexiones también es un error común en muchos estudiantes cuando comienzan a utilizar un esbozo. El uso del esbozo hace que el estudiante se concentre en el desarrollo de ideas separadas, descuidando su conexión. Este problema no debe desanimar en cuanto al uso sistemático del esbozo, ya que puede ser resuelto normalmente con la práctica. Con ejercicios apropiados se puede llamar la atención del estudiante sobre las conexiones.

En muchos casos el trabajo de revisión puede aclarar la relación justa entre partes del texto y llevar a la corrección de las conexiones.

4.4 La puntuación

La puntuación tiene la función de subdividir el texto para facilitar la comprensión. Es difícil el uso de una correcta puntuación porque no sólo debe respetar las pausas y los cambios de tono de la lengua hablada sino también, en muchos casos, la estructura de la frase. Muchas de las dificultades que encuentran los estudiantes en el uso de una puntuación correcta están relacionados con la falta de una concepción clara de la estructura de la frase.

Es difícil el uso de la puntuación en español, incluso porque hay varios estilos. Algunos prefieren escribir largos períodos ricos en puntuación diferente (comas, puntos y comas, dos puntos, paréntesis y guiones), otros escriben períodos breves usando sólo los puntos.

Algunos usan muchísimas comas poniendo en evidencia todas las oraciones, otros usan las comas sólo cuando son estrictamente necesarias. Veamos algunas de las reglas del uso de la puntuación, que son típicas fuentes de errores.



a) *Separación de los elementos de una lista*

Los elementos de una lista deben ser separados usando la puntuación. Cuando la lista está constituida por palabras o períodos breves se debe usar la coma; el último elemento de la lista está separado por una conjunción.

Por ejemplo:

En la excursión escolar hemos visitado Granada, Córdoba, Sevilla y Cádiz.

Cuando cada elemento de la lista es muy largo, a veces con puntuación propia, es conveniente usar el punto y coma o incluso el punto para separar los elementos. En este caso es posible (pero no estrictamente necesario) usar una conjunción antes del último elemento. Veamos un ejemplo del uso del punto y coma:

El curso de geografía comprende: elementos de geografía marina, y en particular las ondas y las mareas; elementos de geofísica, y en particular la configuración de la corteza terrestre y los terremotos; y la geografía astronómica.

b) *La coma nunca debe separar el sujeto y el predicado*

A veces al hablar se hacen pausas entre el sujeto y el predicado, pausas a las que no corresponde una coma en el texto escrito. Se crea una pausa fuerte cuando hay un contraste con la frase precedente. Por ejemplo:

Lisa pasa todo el día en la piscina, bronceándose y nadando. Mario, toca la guitarra sin salir nunca de casa.

En este caso se quita la coma después de Mario aunque haya una pausa al hablar.

c) *No se debe fraccionar un período usando el punto*

El punto no puede ser usado en el interior de un período creando fragmentos de frases: todo lo que precede y sigue al punto debe ser sintácticamente completo. Por ejemplo:

Mario llegó a la escuela. Corriendo sin aliento.

En este caso «corriendo sin aliento» no puede ser separado de la frase precedente de la que depende. Naturalmente, un escritor puede usar este procedimiento como elemento de estilo. Pero debe hacerlo con coherencia y continuidad, y es una decisión que requiere una larga experiencia; en una redacción es mejor evitarlo.

d) *Es necesario usar diferentes signos de puntuación*

Es necesario diferenciar los signos de puntuación para ayudar al lector a entender los diferentes planos sintácticos. Por ejemplo:

Todos mis amigos son extraordinarios: Mario, óptimo gimnasta, participará en los campeonatos de España; Luisa, gran violinista, tendrá seguramente una gran carrera; finalmente, Pablo, desganado pero genial, triunfará sin duda en el torneo de ajedrez de su escuela.

«Óptimo gimnasta», «gran violinista» y «desganado pero genial» son incisivos en el interior de cada una de las proposiciones en las que se encuentran y están destacados con las comas, mientras las diferentes proposiciones se ponen en evidencia con los punto y coma para mostrar el diferente nivel del discurso.

e) *No siempre las proposiciones relativas son precedidas y seguidas por comas.*

Es necesario distinguir entre relativas restrictivas y relativas no restrictivas: las primeras son indispensables para el sentido de la frase y no pueden ser eliminadas; las segundas, en cambio, agregan detalles a la frase pero no son indispensables y pueden ser eliminadas. Veamos los dos casos.

Proposición relativa restrictiva: «El jugador que tiene más puntos gana la partida».

Proposición relativa no restrictiva: «Mario, que era muy alto, tenía dificultades para encontrar ropas adecuadas para él».

En el caso de la relativa restrictiva, en la que el tono de la voz es continuo, no se usan las comas; en cambio, en el caso de la relativa no restrictiva, que es acompañada de un cambio en el tono de la voz, se deben usar las comas.

f) *Se deben distinguir el punto y el punto y aparte*

Este aspecto es particularmente importante porque, como ya hemos visto, el punto y aparte determina la estructura del párrafo. Hay estudiantes que hacen una redacción sin usar nunca un punto y aparte y otros que siguen en la línea siguiente después de cada punto. Los escritos desarrollados en un párrafo único, sin darle respiro al lector y sin hacerle entender que se está cambiando el discurso, así como los otros escritos fragmentarios en lo que se pasa aparte en cada período, no permitiendo que el lector mantenga el hilo del discurso, son realmente de lectura fatigosa. Se debe usar el punto y seguido cuando continúa desarrollando la misma idea tratada precedentemente; se debe usar el punto y aparte todas las veces que se termina de desarrollar una idea y se comienza a desarrollar otra.

4.5 Las introducciones y las conclusiones

Un ensayo bien articulado presenta normalmente dos párrafos particulares, el introductorio y el conclusivo. En ambos casos su función es ayudar al lector en la com-



prensión. La introducción debe hacer «ambientar» al lector en el escrito; la conclusión debe dejar al lector con una buena impresión. Escribir la introducción y la conclusión de un escrito no es, en general, una tarea particularmente difícil, ya que provienen de «esquemas» bastante fijos. Sin embargo, deben ser coherentes con el cuerpo central del trabajo; por eso es conveniente hacer la introducción y la conclusión al final, cuando las ideas ya hay sido desarrolladas.

4.5.1 Las introducciones

Existen dos tipos de introducciones, la introducción *encuadre* y la *introducción para atraer la atención*. Todos los ejemplos de introducciones y conclusiones se refieren al tema «El tráfico en las grandes ciudades modernas» y han sido realizados por los estudiantes de tercero de bachillerato.*

a) Introducción-encuadre

Con este tipo de introducción se encuadra el problema que propone el título, se declara su importancia y su actualidad; a veces se presenta también una síntesis del trabajo, anticipando la tesis que será desarrollada en el cuerpo del texto. Veamos la introducción de la redacción de Gonzalo P.:

El tráfico de las grandes ciudades modernas es uno de tantos problemas que molestan a las personas obligadas a moverse en la ciudad.

Este es el tipo de introducción más común en los estudiantes; nos indica que el problema planteado por el título es un problema actual e importante. Una introducción de este tipo contiene con frecuencia frases genéricas y mal enfocadas, adaptadas a todos los desarrollos, que al estudiante le sirven para tomar confianza con el papel pero que para el lector son aburridas y previsibles.

Con frecuencia estas introducciones están hechas por los estudiantes que no hacen ningún trabajo de planificación y comienzan a escribir la introducción cuando todavía no saben qué escribirán en el cuerpo del texto, o también por los estudiantes perezosos que se sienten seguros comenzando con una reelaboración y ampliación del título.

A veces el problema propuesto en el título es contextualizado con una perspectiva más amplia entre otros problemas, como en el ejemplo propuesto por Estefanía F.:

Sin duda la civilización ha aportado muchas ventajas, pero también es causa de graves problemas; uno de los más graves es el tráfico.

Una introducción muy común es aquella en la que el estudiante se plantea las preguntas a las cuales contestará durante el desarrollo; veamos la introducción de Juana G.:

¿Es posible que las ciudades continúen creciendo y que las personas compren siempre nuevos coches? ¿Por qué malgastar tanto tiempo en coche y en autobús todos los días?, ¿Por qué no mejorar la calidad de vida de los ciudadanos volviendo a pensar la ciudad y reorganizándola según las nuevas exigencias del mundo moderno?

En las introducciones-encuadre más eficaces, además de repetir el problema que plantea el título de la redacción, también se presenta la tesis que será desarrollada en el escrito. En ese caso la redacción de la introducción requiere tener bien claro el contenido del tema; por eso es conveniente realizarla sólo después de haber completado la redacción de la parte central del tema. Veamos la introducción de Clara C.:

Muchas grandes ciudades nacieron sin planes reguladores en una época en la que los automóviles aún no habían sido inventados: la escasa planificación, el gran número de automóviles privados y la escasez de medios públicos les producen graves molestias a los ciudadanos. Pero esta situación no es irresoluble si los ciudadanos están dispuestos a hacer sacrificios para modificar la ciudad y su comportamiento. En este trabajo se descubrirá la situación en la que se encuentra un ciudadano y se le presentarán algunas soluciones.

b) Introducción para captar la atención

Con este tipo de introducción se busca atraer la atención y el interés del lector usando para ello frases que lo comprometan. Este tipo de introducciones se usan en citas o informaciones curiosas, como en los dos ejemplos que siguen de Carlos M. y Luis F.:

Mientras en París los autobuses viajan a una velocidad inferior a la de los coches a caballo de comienzos del siglo/ en Kinshasa, en el Zaire, en la avenida Bokassa, en el centro de la capital, la velocidad de los vehículos no supera los diez kilómetros por hora en los momentos punta. En nuestra época la rápida transformación de la vida ha provocado por doquier un fenómeno de enormes proporciones, el tráfico.

Si en 1958 en Milán, en el proceso Fenaroli, la culpabilidad de Ghiani fue demostrada atravesando la ciudad en automóvil en menos de media hora y a la hora punta, es muy probable que hoy la misma situación se hubiera resuelto de forma completamente diferente.



En 25 años la situación está completamente cambiada: en 1958 circulaban por la ciudad cerca de una décima parte de los automóviles que circulan hoy.

También son introducciones para captar la atención aquellas que presentan ejemplos concretos anticipando problemas que luego se desarrollan en el cuerpo del texto, con el fin de comprometer emotivamente al lector. Veamos la introducción de Laura S.:

Para muchos ciudadanos la jornada de trabajo comienza con una hora de viaje para llegar al lugar de trabajo, que queda a 20 kilómetros; el ama de casa llega a las rebajas después de haber atravesado pocos kilómetros en media hora, y se va con el nerviosismo de no llegar a tiempo a la salida del colegio para recoger al hijo; el profesional que hace entregas en la ciudad y nunca logra encontrar un aparcamiento termina por dejar su vehículo en segunda fila, con frecuencia considera la eventualidad de cambiar de trabajo. Estos son algunos de los problemas de quien vive en una gran ciudad.

Otra forma de atraer la atención del lector es la de presentar una ejemplificación, como en el ejemplo precedente, pero usando la primera persona; los problemas concretos contados en primera persona atraen más la atención que los presentados en forma científica y abstracta. Fausto T. comienza su escrito con la ansiedad de un estudiante al que se le ha hecho tarde:

¡Maldición! ¡Son las 8,15! También esta mañana se me ha hecho tarde. Me dirijo corriendo a la parada del autobús. Muchas personas esperan pacientemente. Los vehículos circulan con lentitud. «¿Voy a pie o tomo el autobús?» No estoy seguro de esperar, luego me pongo a correr... Atravieso el portal de la escuela mientras está sonando, también hoy, la campanilla: «Para recorrer un kilómetro a 40 por hora se necesitaría un minuto y medio con un autobús como es debido... ¡Maldito tráfico!».

Las introducciones-encuadre son hechas por la mayoría de los estudiantes, y sólo unos pocos utilizan la introducción que capta la atención; sin embargo, dada su imprevisibilidad y su eficacia, con frecuencia estas últimas se hacen preferibles a las primeras.

4.5.2 Las conclusiones

Un escrito no termina cuando todas las ideas han sido desarrolladas, ya que es necesario un párrafo final que le permita al lector extraer el hilo del material elaborado.

Existen tres tipologías dentro de las conclusiones:

a) Conclusión-resumen

La forma más simple de concluir es la de resumir brevemente los problemas principales tratados en el escrito. La exposición puede tener la misma estructura del texto, subrayando en forma particular la tesis presentada. En el caso de una redacción sobre el tráfico desarrollada según es esbozo del párrafo 3.2.4, Pedro C. escribió la siguiente conclusión:

En este escrito se ha mostrado cómo en las grandes ciudades el tráfico se ha convertido en un problema muy grave y con aspectos múltiples, todos igualmente dañinos para el ciudadano. El problema, si bien difícil, no parece irresoluble; han sido presentadas varias soluciones a la situación actual, soluciones que pueden ser efectuadas mejorando la vida de los ciudadanos.

Esta conclusión resume los enfoques con los cuales ha sido abordado el problema del tráfico, subrayando la tesis del autor, de querer cambiar la situación actual. La conclusión-resumen es un párrafo similar a la introducción encuadre; para no ser repetitivo y no aburrir al lector es mejor evitar escribir al principio y al final el mismo tipo de párrafo, ya que es mejor recurrir a uno de los demás tipos de párrafos posibles ya sea para la introducción o para la conclusión.

b) Conclusión-propósito

En la conclusión-propósito se indican otros argumentos que no han sido tratados y en los que se quisiera profundizar en un escrito posterior, en lugar de retomar los principales argumentos ya desarrollados. Marta M. y Marina N. escriben:

A las descripciones de las ciudades modernas de hoy día sería necesario agregar también algunas descripciones de tipo psicológico sobre cómo viven los ciudadanos; por ejemplo cómo viven el problema del tráfico actual las personas ancianas que han visto las ciudades llenarse poco a poco de automóviles que van cada vez más lentamente.

En este escrito he analizado la situación del tráfico en las ciudades modernas; en otra ocasión me gustaría describir cómo imagino la organización de los desplazamientos en una gran ciudad del año 2000: aceras que se desplazan, vehículos que vuelan como en el film *Blade Runner* y, para los ricos, láser que desintegran las personas en un lugar para luego volver a materializarlas en el lugar adonde querían ir.

En este tipo de conclusiones también entran las descripciones de los propios propósitos en relación al tema planteado; véase el ejemplo de Jorge P.:



El tráfico es un gran problema en las ciudades modernas, problema que requiere la atención y la buena voluntad de todos; como todo buen ciudadano, me empeñaré en respetar sus reglas y en hacerlas respetar a los demás.

c) Conclusión con efecto

Un hecho curioso, una paradoja o una ocurrencia dejan al lector con un recuero divertido y positivo de lo que ha leído. Veamos como ejemplo la de Fabio T., que ha desarrollado un tema en primera persona, en el que describe lo que piensa sobre el problema del tráfico un automovilista aparentemente consciente y serio durante un lento y fatigoso recorrido en automóvil. Hacia el final de la redacción Fabio T. imagina bajar del coche para realizar algunas tareas. Luego regrasa pensando:

«Por cierto, hay bastante confusión creada por la indisciplina de los automovilistas; sería necesario hacerles pagar multas impresionantes, así aprenderían». Al abrir la puerta de la calle me doy cuenta de que he dejado el coche, como también lo hicieron otros, en el espacio reservado al autobús.

4.6 Desarrollo de la redacción sobre el tráfico

Después de haber analizado la redacción sobre el tráfico en sus diversas fases, veamos finalmente cómo la realiza un estudiante discutiendo ventajas y defectos.

En un curso de bachillerato de ciencias se trabajó durante algunos meses las técnicas que aparecen en este libro, haciendo ejercicios para aprender a cumplir todas las fases de preparación para la redacción. Luego toda la clase desarrolló el tema «El tráfico en las grandes ciudades modernas» utilizando la primera tesis del párrafo 3.2.2 y el esbozo del párrafo 3.2.4. La utilización de un mismo esbozo permite interesantes discusiones sobre las diversas posibilidades de redacción y de exposición partiendo de las mismas ideas. Veamos el desarrollo de Antonio T., una redacción de nivel medio pero bastante interesante por el esfuerzo de utilizar las técnicas de composición:

1. «Cuando le digo a mi hijo que mi primer coche era un '600' azul papel de azúcar, me pregunta: "¿Qué es el papel de azúcar?" Entonces le tengo que explicar que era un cuadrado de papel grueso en el cual el vendedor de ultramarinos pesaba el azúcar, luego tomaba los bordes del cuadrado y comenzaba hábilmente a armar un cartucho con movimientos velocísimos. "¿Y de qué azul era ese papel?" "Del azul de mi '600'", le contesto.»³

2. Pero no sólo se han cambiado los colores y los modelos de los coches, también ha aumentado su

densidad sin que el espacio que tienen a su disposición haya sufrido aumentos sustanciales.

3. Algo lejanamente parecido sucedió en China, donde la población creció notablemente mientras el espacio y la comida permanecieron igual.

4. ¿Debemos reducir el número de nacimientos? O mejor: ¿debemos reducir el número de coches?

5. Efectivamente, ser tantos crea una serie de problemas: nos irritamos si delante de nosotros alguien se detiene frente al ámbar cuando podría volar y aterrizar en el otro lado; o nos encolerizamos si en la competición por el aparcamiento alguno "se hace con el sitio" rozándonos el guarbarros a 30 kilómetros por hora.

6. Los frenos estridentes de los autobuses públicos no nos tranquilizan. Tampoco podemos decir que sea una cosa agradable aspirar todo el día los gases de los escapes de los medios de transporte, aumentando así la posibilidad de enfermar de cáncer.

7. Tampoco creo que las amas de casa laven cantando, dos o tres veces al mes, las cortinas o los balcones que dan a las calles de mayor tráfico.

8. No olvidemos que los trabajadores que se desplazan viajando con coche aumentan de un 25 a un 30% las horas que están fuera de casa en relación con los que poseen un empleo cercano al lugar donde viven. Esta pérdida de tiempo también es un obstáculo para relacionarse con sus amigos y parientes en la ciudad.

9. Entonces, ¿debemos verdaderamente reducir el número de los medios de transporte? Quizás, y antes de tomar una decisión tan drástica y privar a los ciudadanos de su propio juguete, se deberían examinar algunas propuestas alternativas.

10. Por ejemplo: si se contruyeran más circunvalaciones, el tráfico estaría descongestionado y, en definitiva, sería más uniforme. Además, se deberían crear planes reguladores más aptos para contener la densa masa de medios de locomoción en las ciudades futuras.

11. Pero más allá de los proyectos a realizar en una sociedad donde el carnet de conducir nos llega 12 meses después del examen, sería interesante educar a los automovilistas.

12. En un intento como éste, deberían imponer con frecuencia fuertes multas en los casos de una transgresión voluntaria de las normas de circulación (y no a quien estaciona sobre la acera en lugares donde hay estacionamiento o coches para estacionar).

13. Como alternativa al coche, el metro es seguramente el medio más veloz. En las ciudades italianas sin embargo, su servicio cubre un área muy limitada.

14. En todo caso, todo cambio deberá ser actualizado y no sólo en el color de coche. No basta tener



un coche blanco-Saratoga, que por otra parte no se sabe si se refiere a la ciudad, al lago, a la batalla, al portaaviones o al film (y, de cualquier forma, ¡qué diablos de blanco es!).⁴ Es necesario tener el espacio sobre el que recorrer la ruta sin chirriar, llenar el aire de gas, luchar por el estacionamiento e insultar al único conductor que todavía se detiene en el ámba.

Antonio T. usa con frecuencia introducciones para captar la atención y conclusiones con efecto. Para este desarrollo ha aportado dos citas de un libro que había leído recientemente. La introducción y la conclusión insisten sobre los colores de los automóviles más que sobre los problemas del tráfico, y la elección de la cita puede parecer un poco forzada. Pero en el segundo párrafo, Antonio ha podido relacionarla con el problema planteado: «No sólo han cambiado los colores y los modelos de los coches, también ha aumentado su densidad...». La introducción comprende incluso el tercer párrafo, que presenta una analogía entre el aumento de la densidad de las máquinas en nuestro mundo y el aumento de la población en China. Esta analogía con China es quizá excesiva, incluso porque para no alejarse del problema que trata en la redacción y poder comenzar su desarrollo, Antonio está obligado a presentarla sin desarrollarla.

En el cuarto párrafo se entra en la esencia del problema, pero la palabra *tráfico* nunca está citada. El haber citado a China lleva a Antonio a mencionar el problema de los nacimientos relacionándolos con el del tráfico. En el quinto párrafo (que podría estar unido al cuarto porque hay un desarrollo), se entra en el núcleo del esbozo comenzando a tratar diferentes los puntos de la parte A. «El tráfico es causa de graves problemas para los ciudadanos». El mérito de este párrafo ésta en el esfuerzo de «representar» al que Antonio es sensible: el esbozo hablaba de «detenerse en el ámba»; aquí el sentido de la velocidad y de la excitación está muy claro en la frase «volar y aterrizar en el otro lado».

En todo este escrito se puede observar que Antonio siempre se refiere al tráfico cuando habla del «número de coches» (véase párrafos 4 y 9); esto denota un serio esfuerzo del estudiante por hablar de cosas concretas y no sólo de ideas, que entrañan mayor dificultad para el lector.

En el párrafo 6 se desarrolla la idea del ruido como ejemplo concreto: el del chirrido del autobús que frena, verdaderamente uno de los más fastidiosos de la ciudad. Muchos trabajos de otros estudiantes, en cambio, describen el ruido «ensordecedor y fastidiosísimo»; aun con un superlativo son menos eficaces que el ejemplo del autobús.

Antonio sigue con precisión el esbozo, alternando afirmaciones y ejemplos; busca desarrollar cada idea del esbozo en un período diferente, pero recuerda que en la

fase de redacción es posible fusionar dos ideas, desarrollar una idea compleja en más párrafos, y también agregar nuevas ideas que aparecen mientras se está escribiendo el esbozo. Se puede ver cómo en el sexto párrafo, por ejemplo, se fusionan los puntos c1 y c2.

En el séptimo párrafo, unido al anterior por «tampoco creo», que quizá ya sea un poco monótono, aparece otra imagen: la del ama de casa que «canturreando» lava cortinas y balcones. Sin embargo, en el octavo, quizá por cansancio, plantea de forma rápida las ideas del esbozo.

A partir del noveno párrafo se desarrolla la parte B del esbozo, que es aquella en la que se hacen proposiciones para resolver el problema del tráfico. Esta segunda parte, aunque se agreguen nuevos elementos respecto al esbozo (véase, por ejemplo, el párrafo duodécimo), resulta menos convincente que la primera.

En las conclusiones, además de la cita de Goldoni, se sintetiza lo escrito, replanteando algunos elementos de la primera parte del trabajo sobre las causas del tráfico, y haciendo sólo una genérica afirmación sobre la necesidad de encontrar espacio para todos los automóviles en circulación. El final es ameno y descriptivo y no subraya el compromiso de la tesis.

5. LA REVISIÓN

Sucede con frecuencia que las «copias en borrador» de las redacciones tienen pocas correcciones y se diferencian poco de las «copias en limpio». Esto sucede porque los estudiantes revisan sus trabajos sólo a través de una rápida y acrítica lectura de la primera redacción; sin embargo, la revisión tiene un papel fundamental en la realización de un escrito.

Así como en la primera redacción se presta una mayor atención a la producción de ideas, durante la revisión la atención se centra en la verificación de que las ideas estén expresadas de forma orgánica, clara y coherente. Pero durante esa revisión el estudiante debe eliminar también todos los errores que se presenten. El proceso de revisión puede ser repetido más veces; varias revisiones contribuyen a mejorar la redacción final.

Normalmente la revisión la realiza el autor de un escrito; sin embargo, los comentarios y las críticas de los otros pueden resultar más eficaces que las propias. Con este fin, puede ser muy útil comprometer a los compañeros en la revisión de las redacciones, tal como se describe en el apartado 7.4. Cuando la revisión la hace el autor, ésta resulta más cuidadosa cuanto mayor es el intervalo de tiempo que transcurre entre la redacción y la revisión.

Durante la revisión se debe verificar, ante todo, que el texto esté bien estructurado, en particular en el orden y en la organización de los párrafos. Cada párrafo debe

desarrollar una idea con respecto a la tesis del escrito, y la secuencia de los párrafos debe construir progresivamente la tesis que se quiere demostrar.

A veces, las primeras redacciones de los textos contienen pasajes que no tienen ninguna relación con el resto del texto o que constituyen divagaciones difícilmente relacionables con los párrafos anteriores y siguientes. En el primer caso, se trata de partes del texto que es necesario tener el coraje de eliminar; en el segundo son partes que es necesario colocar en otro lugar de la redacción o integrar a través de conjunciones o frases de conexión con lo que precede o sigue. Este tipo de revisión tiene que ver con el contenido del texto.

Con más frecuencia la revisión consiste en aplicar cambios locales al texto, cambios que consisten en cortar o simplificar frases demasiado largas y oscuras, en eliminar palabras, pronombres, adjetivos o adverbios superfluos, en poner las frases en activa, en eliminar las dobles negaciones, y muchos más.

Estas modificaciones se refieren a la forma de un texto; normalmente aumentan su legibilidad porque lo simplifican. Las revisiones del contenido y de la forma las damos por separado por comodidad de exposición, aunque en realidad los dos tipos de revisión se hacen simultáneamente.

5.1 Revisión del contenido

Es más difícil dar las reglas para la revisión del contenido que para la revisión de la forma. En efecto, la revisión del contenido es global, requiere una comprensión del texto, mientras la revisión de la forma puede ser resuelta mecánicamente aplicando reglas concretas a pequeñas porciones del texto. Veamos cuáles son los principios-guía para la revisión del contenido.

a) La tesis debe aparecer con claridad y facilidad

El logro de un ensayo está relacionado, en buena medida, con su capacidad de presentar y defender una tesis; por lo tanto, en la revisión es necesario verificar, ante todo, que se ha logrado presentar la tesis del escrito.

Cuando notamos que la tesis no aparece con claridad, o que aparece una tesis diferente de la originaria, es necesario recorrer de nuevo parte del camino y volver a pensar en la estructura del escrito. Debemos intentar esquematizar el esbozo realmente seguido; verificando que todas las ideas y todos los argumentos replanteados estén relacionados con la nueva tesis. También en este caso es útil trabajar con lápiz y papel intentando hacer un resumen por puntos, esquemático, de nuestro escrito; es decir, se deberá escribir la lista de las ideas presentadas y la nueva versión de la tesis.

Si este nuevo esbozo es coherente con la tesis presentada, el texto es aceptable. Probablemente las variaciones introducidas durante la redacción son el fruto de una clarificación de las ideas. Si, en cambio, el trabajo de esquematización se nos aparece imposible, quiere decir que debemos volver a empezar, escribiendo un nuevo esbozo y una nueva redacción:

Cuando la estructura global del escrito nos satisface, todavía nos queda, a veces, trabajar el texto en su conjunto. Es posible que nos demos cuenta de que nos hemos dilatado demasiado en una idea que finalmente resulta secundaria en la economía global del trabajo; en este caso, es necesario tener el valor de reducir la importancia y el espacio consignado a esa idea, y, en último extremo, llegar a eliminarla. También es posible darse cuenta de la situación contraria, o sea de haber subentendido o subdesarrollado una idea muy importante; en este caso debemos agregar un nuevo texto. Por último, puede resultar oportuno cambiar el orden de los párrafos para lograr una mayor eficacia en el escrito.

b) Cada párrafo debe presentar una idea principal

Si el texto está bien escrito tiene que ser posible sintetizar cada uno de los párrafos a través de un par de palabras o de una frase breve. Cuando esto no es posible porque no se encuentra una idea principal, o porque se encuentra más de una, quiere decir que el párrafo aún no ha sido bien enfocado.

Cuando en un mismo párrafo se expresan dos ideas importantes, tal vez sea útil escribir dos párrafos diferentes en lugar del original o, dentro del mismo párrafo, escribir frases separadas. Otras veces nos damos cuenta de que un párrafo es, en realidad, el desarrollo de una idea expresada en el párrafo anterior, o una anticipación de una idea del párrafo siguiente: en ese caso puede ser útil reorganizar nuestro texto fusionando ambos párrafos.

Algunos ejemplos de reestructuración de párrafos aparecen en el apartado 7.4.

Finalmente, puede ocurrir que el sentido general del párrafo se nos escape completamente. En este caso es útil intentar repetir en voz alta las ideas confusamente expresadas en el párrafo; de esta forma nos damos cuenta de que las ideas han sido mal expresadas y que pueden ser reestructuradas de forma más simple y más clara.

c) Los presupuestos fundamentales de los razonamientos deben ser explícitos

Al realizar un escrito siempre se deben tener presentes las características de sus lectores y, en particular, el conocimiento del argumento que se está tratando. En la fase de revisión es necesario tener en cuenta que todos los presupuestos importantes del razonamiento que se



dan por descontados sean realmente conocidos por el lector.

d) Se debe presentar un número suficiente de ejemplos

Al revisar un escrito nos damos cuenta, con mucha frecuencia, de que le hemos dado poco espacio a la ejemplificación de las ideas. Muchas veces esto sucede por la tensión que produce seguir el hilo del discurso. En la fase de la revisión, más calmada y mecánica, es posible agregar los ejemplos y los detalles que pueden reforzar nuestra idea y facilitar la comprensión al lector.

El agregado de ejemplos y detalles para reforzar una idea es una operación bastante fácil si se logra recordar la génesis de la idea. Muchas veces, al principio recordamos un episodio, un ejemplo concreto que generalizamos en una afirmación. Luego en la escritura, este ejemplo concreto desaparece, provocando que nuestra afirmación sea genérica y poco convincente. En este caso es suficiente agregar el episodio o ejemplo en la redacción final del texto.

e) La síntesis y las conexiones entre los razonamientos deben guiar al lector

El lector debe ser ayudado a seguir el hilo de nuestro discurso. Es necesario tener presente que a nosotros nos resulta simple seguir el hilo de nuestro escrito porque hemos trabajado mucho en él, pero para el lector puede ser mucho más difícil. Por eso, a veces es útil sintetizar explícitamente lo que se ha escrito y anticipar lo que se dirá con frases de recuerdo que ayuden al lector. Con frecuencia las introducciones y las conclusiones cumplen la función de resumir lo escrito. También es oportuno añadir síntesis parciales en otras partes del texto, por ejemplo:

Hasta ahora hemos querido demostrar que ... en cambio, en la parte siguiente del trabajo veremos el problema desde el punto de vista...

f) La atención del lector debe mantenerse viva

Un texto brillante es mejor comprendido porque la atención del lector está más viva; muchas veces hemos visto que para lograrlo es necesario usar informaciones extrañas o insólitas, paradojas, citas autorizadas, etcétera. Pero, ¡atención!, se debe evitar introducir a toda costa elementos de este tipo. El efecto mal logrado de una paradoja, por ejemplo, puede resultar negativo.

5.2 Revisión de la forma

Quien escribe un texto se propone transmitir un mensaje a su lector; esta transmisión requiere un trabajo de inter-

pretación más o menos grande según sea la legibilidad de los escritos. Como hemos visto, la legibilidad de un escrito requiere, sobre todo, que el contenido sea coherente e interesante; sin embargo, es especialmente la forma del texto la que puede aumentar la legibilidad.

5.2.1 Evaluación de la legibilidad de un texto

En los Estados Unidos, el interés sobre la legibilidad de un texto nació con el New Deal de Roosevelt, junto con un crecimiento de la atención en relación a la difusión de la cultura; se crearon métodos simples para verificar la claridad y la legibilidad de un texto. Hacia fines de los años cuarenta, siguiendo esta línea y estos estudios, R. Flesh definió una fórmula que mide en forma práctica y simple la legibilidad de un texto en inglés. Esta fórmula ha sido adaptada al italiano por Roberto Vacca (Vacca, 1981), y tuvo un gran éxito también en Italia. Ha sido aplicada, por ejemplo, al proyecto editorial de Editori Reuniti, que a través de sus "Libros de base" se propusieron crear textos fácilmente legibles (Passaponti, 1980; Palombi, 1984). La legibilidad de un libro en italiano está dada por la siguiente fórmula:

$$\text{Legibilidad} = 206 * (p + 06 s)$$

en la que p es el número medio de palabras por frase y s es el número medio de sílabas por cada 100 palabras. Si p y s son grandes, la fórmula produce un número pequeño (de 0 a 50) que corresponde a una baja legibilidad; si p y s son pequeños la fórmula produce un número grande (de 50 a 100) que corresponde a una alta legibilidad. Por eso la interpretación de esta fórmula es la siguiente: un texto es legible si usa frases breves y palabras con pocas sílabas. Esta fórmula puede ser aplicada a una muestra significativa de frases tomadas de varias partes del texto que se examina. Por otra parte, la evaluación de la legibilidad de un texto puede ser hecha muy rápidamente utilizando una calculadora. La fórmula es atrayente porque permite emitir un juicio sobre la legibilidad de un texto de forma mecánica, pero es evidente que un texto es fácil o difícil de leer también por otras razones además de las dos mencionadas.

Esta fórmula es poco útil para los estudiantes que se ponen frente a su escrito en forma constructiva y quieren mejorar la legibilidad. Así como es posible proponer a los estudiantes que apliquen esta fórmula a sus trabajos en forma de experimento o de juego, no es posible basar sólo en ella una didáctica que trata de construir escritos más legibles. En realidad existen una serie de reglas que pueden seguirse para aumentar la legibilidad de un texto.



5.2.2 Reglas para la revisión de la forma

La característica principal de las reglas para la revisión de la forma es la de poder ser aplicadas localmente, párrafo por párrafo, sin que requieran una reestructuración del texto que se extiende a más párrafos.

a. *Se deben usar frases breves y poco complejas sintácticamente.*

La fórmula de Flesh mencionada anteriormente muestra que la extensión de las frases tiene influencia sobre la legibilidad del texto: una frase breve es de más fácil comprensión que una frase larga. Existen dos formas principales de construir un período:

a. *Parataxis*: los períodos están constituidos por proposiciones coordinadas, unidas entre sí por conjunciones y signos de puntuación, en los cuales todas las proposiciones están colocadas en el mismo plano.

b. *Hipotaxis*: los períodos están constituidos por proposiciones separadas por conjunciones de subordinación (puesto que, si bien, aunque...) en las que las proposiciones están colocadas en planos diferentes. La frase siguiente, por ejemplo, está construida con parataxis:

He sacado nueve en el examen, soy feliz

Mientras la misma frase, construida con hipotaxis, se convierte en:

Como he sacado nueve en el examen, soy feliz

Cuando se usa la parataxis se construyen períodos más breves y de más fácil lectura. Claramente las dos frases contienen la misma información; en la primera frase, que no pone en evidencia la relación existente entre las dos proposiciones, el nexos causal puede ser reconstruido por el lector en base a su conocimiento del mundo.

Quien domina la lengua puede usar cualquiera de los dos estilos; la preferencia por uno u otro está relacionada con el gusto. Entre los grandes escritores, Proust amaba la hipotaxis, mientras que Moravia prefiere la parataxis. En cambio, cuando se tiene dificultad en expresar las propias ideas, es mejor construir los períodos usando la parataxis, en la forma más simple.

Para hacer que un texto sea menos complejo y más legible es mejor no usar oraciones demasiado largas que hacen más difícil la comprensión porque mantienen en suspenso la sintaxis de la frase. Veamos ese ejemplo tomado del diario La República:

Dice Isaac Asimov, nacido en 1920 en Petrovich, periferia de Smolensk (Rusia), de familia hebrea obligada a emigrar a Estados Unidos tres años después, donde el padre abrió un negocio en Brooklyn, y donde el hijo se hizo biólogo, filósofo, profesor de bioquímica, estudioso de Shakespeare y de Agatha Christie, excepcional polígrafo (tiene el record norteamericano de publicaciones: más de 250 libros), gran divulgador

científico y novelista entre los más famosos de la ciencia ficción: "La finalidad principal del escritor de science fiction es contar una historia interesante y emocionante para el lector..."

Este largo período resulta fatigoso de leer, porque después de la tercera palabra (Asimov) presenta un largo inciso que separa la palabra "dice" de la coma. El mismo período puede ser dicho de forma que haga más fácil la lectura; por ejemplo, construyendo un primer período que incluya todo el inciso:

Isaac Asimov nació en...

y una segunda frase, separada de la primera, en la cual se menciona la cita:

Dice Asimov: "La finalidad principal del escritor..."

b) *Se deben eliminar palabras y expresiones superfluas*

En la primera redacción de un texto con frecuencia las frases resultan redundantes; en la fase de revisión es importante tratar de simplificarlas. Muchas veces quien escribe en forma simple y directa teme ser banal, pero no es cierto que el uso de frases verborreicas haga más rico el propio pensamiento. Por el contrario, con frecuencia se observa (por ejemplo en los discursos de muchos políticos), que el uso de períodos largos y redundantes sirve para enmascarar la falta de ideas claras. Eliminar los giros de palabras; los adjetivos, los pronombres superfluos y las repeticiones, aumenta la legibilidad del texto. A continuación aparecen tres ejemplos, en los que el texto original está a la izquierda con las partes redundantes destacadas y a la derecha la versión simplificada:

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Con el fin de corregir un texto | Para corregir un texto. |
| Una solución al problema de la inserción de los niños minusválidos. | Para insertar a los niños minusválidos. |
| El esperanto podría tener la función de hacer que nos podamos conocer y comprender mejor. | El esperanto podría servir para hacernos conocer y comprender mejor. |

c) *Se deben eliminar pronombres superfluos*

La comprensión de los pronombres siempre requiere un cierto trabajo por parte del lector, ya que es necesario determinar la palabra a la que se refieren. En algunos casos, y cuando esta determinación es muy fatigosa, es mejor repetir la palabra o usar un sinónimo. Hay un uso particular de los pronombres que se da en los casos indirectos, es decir, cuando el pronombre está acompañado de una preposición. En ese caso el pronombre puede ser eliminado haciendo más directa la frase. Veamos un ejemplo:



Las vacaciones son bellas sólo cuando *a través de ellas* es posible divertirse y relajarse.

Las vacaciones son bellas sólo cuando permiten divertirse y relajarse.

d) *Se deben eliminar las frases hechas*

El uso de expresiones de imágenes y de expresiones obvias que han entrado en el lenguaje no enriquece el texto sino que lo hace aburrido. Por ejemplo:

La tarde parece haber durado dos siglos
El mundo es un valle de lágrimas
Carlos es veloz como una liebre

e) *Se debe eliminar las dobles negaciones y la forma pasiva.*

Las expresiones afirmativas y con el verbo en forma activa son más comprensibles que las que tienen negaciones y verbos pasivos. En presencia de negaciones el lector debe entender la frase positivamente y luego negarla. En presencia de frases pasivas, el lector debe interpretar la frase para determinar quién realiza la acción. El uso de una sola negación es inevitable; la doble negación, en cambio, puede eliminarse y los verbos pasivos pueden pasarse a activos cambiando el sujeto de la frase. Por ejemplo:

Aunque no se use el automóvil, con la nueva ley *ya no es posible no renovar* el permiso de circulación cuando éste caduca.

Aunque no se use el automóvil, con la nueva ley es necesario renovar el permiso de circulación cuando éste caduca.

La oportunidad de pasar a la cabeza *no ha sido aprovechada por el corredor italiano*

El corredor italiano no aprovechó la oportunidad de pasar a la cabeza.

f) *Se deben evitar las asimetrías*

La expresión de diferentes elementos del discurso coordinados entre sí (sustantivos, adjetivos, adverbios, conjunciones, etcétera), debe respetar todo lo posible las reglas de simetría. La falta de simetría hace que un texto sea menos legible y a veces incorrecto. Veamos un ejemplo de asimetría:

Buscábamos un local que satisficiera económicamente y el paladar de todos.

Esta frase muestra una asimetría al coordinar un adverbio y un sustantivo, y es claramente inaceptable. Son posibles dos correcciones.

Buscábamos un local que satisficiera económica y gastronómicamente a todos.

Buscábamos un local que satisficiera los bolsillos y el paladar de todos.

En las dos soluciones propuestas ha sido eliminada la asimetría, utilizando dos adverbios en el primer caso y dos sustantivos en el segundo. En todos los tipos de expresiones se plantean problemas de asimetría, y se encuentran comúnmente en los escritos de personas que tienen poca experiencia en escritura. A continuación se ejemplifican los problemas de asimetría para los verbos, los adjetivos y las conjunciones, mostrando también las soluciones.

Asimetría del verbo

Actualmente el conocimiento de una lengua extranjera permite viajar sin problemas, profundizar una cultura extranjera y *es requerido en* y acceder a sectores de trabajo que tienen relaciones con el exterior.

Asimetría en el adjetivo

En nuestro país, además de las canciones *españolas* están muy difundidas aquellas en español inglés.

Asimetría de la conjunción

Muchas personas piensan que no es justo pagar los impuestos: algunas porque consideran inútil dar el propio dinero a un Estado que a cambio no da mucho, *otras son* otras porque son rias a las tablas de imposición.

g) *Se deben evitar los errores de sintaxis*

Los errores de sintaxis son muy comunes; los estudiantes pueden corregir bastante fácilmente algunos de ellos haciendo un análisis sintáctico de los períodos. A continuación están indicados dos tipos de errores muy corrientes que se prestan a ser analizados sistemáticamente: la concordancia sujeto-verbo y el cambio de sujeto.

Concordancia sujeto-verbo

Este error se produce cuando el verbo no está en concordancia con el sujeto gramatical. Veamos un ejemplo:



Mucha gente no tiene deseo de trabajar; en efecto, ya sea que produzca mucho o que no haga nada, a fin de mes el estipendio que *reciben* es siempre el mismo.

Cambio de sujeto

El cambio de sujeto se produce cuando un elemento de la frase no está unido sintácticamente al resto de la frase; en este caso, es necesario reorganizar la frase de modo que aparezca la unión que falta. Veamos un ejemplo:

Muchas personas ancianas, *los encontramos* haciendo de serenos. Encontramos muchas personas ancianas que hacen de serenos.

Veamos un ejemplo de cambio de sujeto en frases coordinadas y su solución:

La crisis de la adolescencia crea en los muchachos problemas psicológicos, y buscan evadir esos problemas con la droga.

En la primera frase, «la crisis de la adolescencia, sujeto de la frase», «crea problemas en los muchachos»; en la segunda frase «los muchachos» se convierte en el sujeto. Hay dos soluciones:

La crisis de la adolescencia crea en los muchachos problemas psicológicos y buscan evadir esos problemas con la droga.

En esta solución «los muchachos» sigue siendo el sujeto de la segunda proposición, pero el uso explícito del pronombre «ellos» hace aceptable el período. Una solución mejor consiste en usar el mismo sujeto en las dos proposiciones, con una reestructuración de la segunda proposición:

La crisis de la adolescencia crea en los muchachos problemas psicológicos y los impulsa a evadir esos problemas con la droga.

5.3 Redacción final

Después de la revisión y de la corrección, la redacción debe ser, finalmente, pasada en "limpio"; una buena presentación no sirve solamente para satisfacer el sentido estético, sino que también facilita la lectura y la apreciación del texto. Tienen razón los profesores severos cuando frente a trabajos desordenados e ilegibles, y después de algunas advertencias, se niegan a seguir la lectura. Veamos algunos consejos sobre la redacción final del texto, destacando también algunos problemas de la redacción material del texto en «borrador».

Al pasar un texto «en limpio» siempre es necesario tener presente que el escrito debe estar bien dispuesto en la hoja de papel, con una alternativa de los espacios llenos y vacíos. En el caso de una redacción sobre un papel de oficio, es muy fastidioso tanto un escrito en el cual aparecen tres palabras por línea en una cerrada columna, como un escrito que ocupa toda la página sin dejar márgenes a los lados. Un texto se entiende mejor si el ojo logra abarcar una cantidad de texto suficiente, sin tener que desplazarse continuamente a una nueva línea o a una nueva página. En el caso de un trabajo escolar es bueno dejar espacio para los comentarios del profesor: debe quedar libre por lo menos un tercio de la página.

La subdivisión del escrito en párrafos ayuda notablemente a la comprensión de la estructura del texto. Un buen uso de los párrafos es una gran ayuda para determinar el final del desarrollo de una idea y el paso a una nueva. Los estudiantes rara vez distinguen «el punto», que separa las frases, del «punto y aparte» que separa los párrafos. Hay dos formas de poner en evidencia el "punto y aparte": es posible desplazar algunos centímetros la línea después del punto y aparte, o incluso dejar una línea en blanco. Si se quiere destacar particularmente el texto mismo, se pueden usar los dos métodos juntos.

A la comprensión global del texto se llega a través de la comprensión de las palabras, lo que sólo es posible cuando la caligrafía es legible. Es necesario tener presente que un texto escrito con una caligrafía poco clara no se lee enteramente; al principio el lector se esfuerza por entender, luego comienza a saltar palabras. Una lectura intermitente, o simplemente fatigosa, en la que siempre es necesario tratar de adivinar, maldispone al lector. Son difíciles de entender todas las caligrafías en las que las letras no se distinguen, y pasa generalmente en las caligrafías excesivamente anchas y altas: la «m» y la «u» deben ser escritas de forma diferente, así como también la «p» y la «b». Con un trabajo serio, cualquiera puede mejorar su propia escritura: una forma simple es la de escribir las letras separadamente con caracteres de imprenta. Al principio parecerá haber vuelto a la escuela primaria y ser demasiado lento, pero en poco tiempo se adquirirán nuevos automatismos y, finalmente, una caligrafía legible.

Una caligrafía clara es necesaria, sobre todo para sí mismo. Generalmente los estudiantes desordenados y con una caligrafía ilegible son los primeros que no logran leer sus propios textos, lo que tiene graves consecuencias: no logran usar sus apuntes y no hacen trabajo de revisión de sus primeras redacciones porque les resulta demasiado trabajoso descifrarlas.

Para la presentación final de cualquier trabajo hecho en casa y con una cierta pretensión, es necesario usar la máquina de escribir; una cierta habilidad en la dactilografía será útil en mil ocasiones de la vida, entre otras cosas para usar los ordenadores.



La redacción del «borrador» presenta muchos problemas semejantes a los de la "copia en limpio". Con frecuencia los estudiantes rechazan consejos manteniendo un solo campo de acción. Un consejo es el de usar hojas suficientemente grandes, en las cuales sea posible dejar espacios laterales para la revisión: como en el caso de la

"copia en limpio" se dejaba espacio para el profesor, en el «borrador» se debe dejar espacio para sí mismo. Los estudiantes que usan hojas muy pequeñas y las llenan completamente, se colocan en la imposibilidad de hacer ni siquiera pequeñas correcciones a su propio texto, y de esta forma comprometen el éxito de la redacción

Notas:

Se agradece a Saverio Toffoli esta indicación.

1. Barcelona, Seix Barral, 1983.

2. Un modelo interesante para enseñar a usar las conexiones en forma correcta es la **sentence combining** que se utiliza en las escuelas americanas: se les presenta a los estudiantes una lista de proposiciones que se deben relacionar en la elaboración de un texto usando las conexiones que corresponden, Véase, por ejemplo, DAIKER, 1982, y MELLON, 1969.

* Las redacciones que se presenta están realizadas por alumnos de enseñanza media de diferentes institutos de

Milán. No obstante, creemos que bien podrían ser redacciones escritas en cualquier instituto de enseñanza media de los países hispanohablantes.

3. De LUCCA GOLDONI, *Lei m'insegna*, Mondadori.

4. De Luca Goldoni, *Lei m'insegna*, Mandadori.

* Desconocemos que dicha fórmula haya sido adaptada al español. En todo caso, el principio en el que ésta se sustenta sí que resulta aplicable a nuestra lengua.

Las frases más largas de veinte palabras son de difícil comprensión para quien tiene una instrucción menor del quinto curso de E.G.B.



BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA CRUZ, Federico. *Mis experiencias en escuelas unitarias*. Testimonio. Pachuca, Unidad UPN de Pachuca Hidalgo, 1994. 5 p.
- ANDERSON, Gary L. "La validez de los estudios etnográficos: Implicaciones metodológicas". Trabajo presentado en el *simposium: La investigación educativa sobre el salón de clases a nivel medio superior y superior*, auspiciado por UNAM, SEP y UPN. Ciudad de México, el 25 de mayo de 1990.
- ARIAS OCHOA, Marcos Daniel, Leticia Gutiérrez Bravo y José de Jesús Rodríguez Guzmán. *Propuesta de formación del eje metodológico de la Licenciatura en Educación*. Mecanograma. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1994.
- CARR, Wilfred y Stephen Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- FIERRO, Cecilia. *Ser maestro rural, ¿una labor imposible?* México, SEP/Libros del Rincón, 1991.
- FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia/Paidós, 1990.
- GIRALDO, Angel Jaime. *Metodología y técnica de la investigación bibliográfica*. Colombia, Librería del Profesional, 1992.
- GIROUX, Henry A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia/Paidós, 1990.
- GONZALEZ, Reyna Susana. *Manual de redacción e investigación documental*. México, Trillas, 1991.
- MARTIN TOSCANO, José. *Un recurso para cambiar la práctica: el diario del profesor*. Mecanograma. Sevilla, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Proyecto IRES, 1993.
- MARTIN VIVALDI, Gonzalo. *Curso de redacción; del pensamiento a la palabra*. México, Paraninfo, 1983.
- MILLS, C. Wright. *La imaginación Sociológica*. México, Fondo de Cultura Económica, 1981.
- SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/Paidós, 1992.
- SERAFINI, Ma. Teresa. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México, Paidós, 1993.
- UNAM/CISE. *Perfiles educativos*. No. 5, México, UNAM/CISE, julio-septiembre de 1979.



**EL MAESTRO Y SU PRÁCTICA DOCENTE
ANTOLOGÍA BÁSICA**

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN:

MARCOS DANIEL ARIAS OCHOA
UNIDAD AJUSCO

LETICIA GUTIÉRREZ BRAVO
UNIDAD 098 D.F. ORIENTE

JOSÉ DE JESÚS RODRÍGUEZ GUZMÁN
UNIDAD 021 MEXICALI, B.C.

DISEÑO GRÁFICO:

MARGARITA MORALES SÁNCHEZ

COORDINACIÓN DEL PROGRAMA:

XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

JUNIO DE 1994.

