

FOLIOS

REVISTA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



Segunda época, No. 9, Segundo semestre de 1998

ISSN 0123 - 4870

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES

Gustavo Téllez Iregui
Rector

Juan Carlos Orozco Cruz
Vicerrector Académico

Patricia Moreno García
Decana

Patricia Moreno García
Jefe Departamento de Lenguas

Darío Betancourt Echeverry
Jefe Departamento de Ciencias Sociales

COMITÉ EDITORIAL

Angela Camargo Uribe

Juan Carlos Torres Azócar
Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Gimeno Menéndez
Universidad de Alicante (España)

Humberto López Morales
Universidad de Río Piedras (Puerto Rico)

Juan Carlos Galeano
University of Florida (Tallahassee)

CORRESPONDENCIA

Suscripción y canje:

Calle 72 No. 11-86 Of. A 204

Apartado Aéreo No. 75144

Teléfono 3471190 Ext. 195

Fax 3473535

Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia

FOLIOS

**REVISTA
DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES**

Publicación conjunta de los Departamentos de Lenguas y

Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Periodicidad semestral

Dirección postal: Calle 72 No. 11-86 Of A 204

Formato: 21,5 x28 cm.

PRECIOS: Suscripción anual: Colombia \$16.000

Exterior: US\$20

Número suelto: Colombia \$8.000

Exterior: US\$10

NORMAS EDITORIALES

La revista FOLIOS recibe trabajos en las áreas de artes, ciencias sociales, literatura, lingüística, didácticas de estas disciplinas y lenguas modernas y clásicas, incluyendo traducciones, en original y copia, y en su respectivo medio magnético.

Las opiniones contenidas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el pensamiento de la revista.

Tarifa postal pendiente.

Licencia de Mingobierno pendiente.

Licencia de Mincomunicaciones pendiente.

ISSN 0123-4870

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FOLIOS
REVISTA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES

SEGUNDA ÉPOCA, NÚMERO 9, SEGUNDO SEMESTRE DE 1998

TABLA DE CONTENIDO

PAÍS SECRETO DE JUAN MANUEL ROCA PARA UNA POÉTICA DE LA VIOLENCIA

Juan Carlos Galeano

IMPORTANCIA DEL CONTEXTO EN LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.

Lucía Tobón de Castro

LOS ESTUDIOS DE GÉNERO SOCIOLINGÜÍSTICO.

Harol Andrés Castañeda Peña y Sandra Teresa Soler Castillo

LA NECESIDAD DE LA ESCRITURA Y LA ESCRITURA NECESARIA.

Felipe Ardua Rojas

PRINCIPIOS DEL LENGUAJE Y EDUCACIÓN.

Alfonso Cárdenas Páez

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA EN LA FORMACIÓN
DE DOCENTES.

Juan Carlos Torres Azócar

UNA SÍNTESIS NEOCONSERVADORA DE LA HISTORIA DE AMÉRICA LATINA
UNA CRÍTICA HISTORIOGRÁFICA Y POLÍTICA

Renán Vega Cantor

INFORMES DE INVESTIGACIÓN;

EL CONCEPTO DE ESPACIO GEOGRÁFICO DE LOS MAESTROS

Elsa Amanda R. de Moreno y Rosa Torres de Cárdenas.. .

INSERTO:

EL POZO DE MORONES

Pastor Pérez.

TRADUCCIÓN:

LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN EL APRENDIZAJE < LA ENSEÑANZA DE LAS
LENGUAS EXTRANJERAS

Traducción: Miryam G. de Zárate .

RESENAS

SANTA FE DE BOGOTÁ, D.C., DICIEMBRE DE 1998

ISSN 0123-4870

PAÍS SECRETO DE JUAN MANUEL ROCA: PARA UNA POÉTICA DE LA VIOLENCIA¹.

Juan Carlos Galeano²

“Agua y viento han corrido agitando cafetales
Y el sol no seca aún el rojo de los aljibes,
¿Dónde anda la voz de los ausentes?
De “País de ausentes”
(País secreto 57)

En la segunda mitad del siglo XX la violencia y el terror han imperado en Latinoamérica hasta el grado de propiciar, entre sus varias representaciones artísticas, el incremento de un modo poético comprometido o “engagé”³ (para utilizar dos de sus muchos nombres). Este tipo de lírica que ganó carta de identidad con la toma de conciencia de poetas vanguardistas como Neruda y Vallejo,⁴ en Colombia habría de tomar fuerza desde los años cuarenta, durante la época “la violencia” y los ciclos que siguieron de la misma. A partir de dicho periodo, y después, reconocidos poetas colombianos han respondido con variantes poéticas solidarias frente a la violencia gubernamental y civil.⁵ En este artículo se estudiará una poesía más actual de compromiso, presente en Juan Manuel Roca,⁶ conocido por su obra “de imágenes originales de plena estampa surrealista en que lo cotidiano y la ensoñación se confluyen en cuadros líricos de panoramas nocturnos” (Aslstrum 68), quien se desvía de su estética establecida para adoptar en País secreto (1987) un modo y contenidos líricos más históricos. Me propongo articular la materia histórica de la violencia colombiana de los años 80 con la actitud política y civil de Roca, y su visión poética frente a las penurias de la historia. Trataré de demostrar cómo Roca,

¹ Valga aclarar que el término violencia utilizado en este artículo es una categoría mucho más amplia que aquél de “la violencia”, usando para describir el enfrentamiento entre los miembros de los partidos liberal y conservador especialmente en las décadas de los años 40 y 50. El término, referido a los años 80, enmarca una dinámica relacional de violencias con nuevos actores y escenarios, evidenciada en sus manifestaciones más sobresalientes por el enfrentamiento Estado-Guerrilla, la presencia del paramilitarismo y el narcotráfico. Para una discusión actualizada sobre el uso de este término, véase el artículo de Ortiz Sarmiento (1:371-374).

² Profesor *Florida State University*

³ Frederic Murray menciona lagunos de los quince adjetivos con los que, según él, se nombra a este tipo de poesía en términos de su referencialidad. En cuanto a la forma, los divide en categorías de antipoesía y poesía exteriorista (17).

⁴ Alberto Julián Pérez propone un ordenamiento de las diferentes tendencias post-vanguardistas de la poesía latinoamericana. Señala el papel decisivo jugado por Neruda y Vallejo, quienes rompieron con la tradición vanguardista hermética reaccionando de manera solidaria con un modo poético histórico y social ante las crisis internacionales y la Guerra de España.

⁵ Aludo principalmente a los poemas referenciales de los poetas de Mito y aquéllos de Nadaísmo. Para un estudio e información bibliográfica sobre ciertas variantes de poesía “egagé”, escritas en Colombia durante los años 50 y 60, pueden consultarse los capítulos III, IV y V de mi libro Polen y escopetas.

⁶ Juan Manuel Roca (1946). De sus muchas publicaciones literarias y de poesía, sus poemarios más conocidos son Memoria del Agua (1973), Luna de ciegos (1975), Los ladrones nocturnos (1977), Señal de cuervos (1979), Fabulario real (1980), País secreto (dos ediciones, 1987, 1988), Ciudadano de la noche (1989), Pavana con el diablo (1990). Por su poesía, entre otras distinciones, ha recibido El Premio Nacional de Poesía Eduardo Cote Lamus (1975) y el Premio Nacional de Poesía Universidad de Antioquia (1979); en periodismo ha recibido El Premio de Periodismo Simón Bolívar (1993), entre otros.

poseedor de un lenguaje metafórico de gran polisemia en su obra general y en este libro, logra construir en País secreto un paradigma estético mayoritario de modos líricos fluctuantes que van de imágenes realistas a las metáforas de corte surrealista y expresionista características del estilo de su poesía previa.⁷

Asimismo, a pesar de la posición solidaria general del autor con las mayorías históricas, demostrada en casi la totalidad de sus poemas de País secreto, trato de develar momentos de una actitud crítica suya hacia las víctimas de la violencia, actores también responsables durante los mencionados años de inestabilidad política y crisis social del País.

Se advierten en País secreto principalmente las contingencias históricas de finales de los 70 y luego de los 80 que afectaron la vida de los colombianos,⁸ manifestadas en la represión policiva, debido al enfrentamiento del sistema de dominación con los grupos guerrilleros y disidentes, a la escalada del narcotráfico y al acoso de las facciones paramilitares en las zonas rurales.⁹ Asocia Roca en sus declaraciones civiles, su poética a una visión voluntarista y crítica de la sociedad de los años 80 en que hace responsable a las clases dirigentes actoras de la violencia a través de sus líderes estatales: “con Turbay, incremento de las torturas, con Belisario de las desapariciones y con Barco de la guerra sucia” (Rodríguez Núñez 7),¹⁰ como si en País secreto el poeta se hubiera vuelto “un tipo de amanuense, ya no en este caso de los dioses, sino un amanuense de su entorno y de su pueblo” (Alstrum 71). Un modo paradigmático comprometido que no podemos dejar de identificar con otras bien conocidas variantes históricas de la poesía latinoamericana a partir de la segunda mitad del siglo.¹¹ Inaugura Roca en su libro un interés ciudadano fundamental de poeta insertado en la historia con el tipo de escritura que al decir de Murray:

Es enfática en sus denuncias de los males de la comunidad humana de nuestra época. La poesía social y de protesta contemporánea de Latinoamérica refleja no sólo los males políticos, sino también los más obvios defectos económicos, sociales y morales que destruyen la vida en el mundo latinoamericano. Y por inferencia, esta poesía se ocupa de señalar también aquellos defectos de quienes generan esos males y miserias en aras de llevar a cabo de manera egoísta sus propósitos políticos y

⁷ Hacen falta estudios más detallados y totalizantes de su obra. No existen más que entrevistas y algunas acertadas notas y reseñas sobre sus poemarios, escritas en su mayoría por poetas y críticos colombianos.

⁸ Estos años también enmarcan la escritura de poetas contemporáneos de Roca. Para introducciones generales sobre la poesía roca y de los otros poetas colombianos de la “Generación sin nombre” que siguió a la poesía nadaísta, pueden consultarse los artículos de Carranza, Jaramillo, Cobo Borda, Cote, Araujo, entre otros.

⁹ Para una noción de los principales factores de violencia durante la década de los 80, y bibliografía relativamente actualizada de la misma, véanse los estudios recientes de Bushnell y Palacios; asimismo, el ensayo de Heinz. Para una versión sucinta sobre el carácter multifacético y caótico de la violencia, véase la entrevista-texto de Morales Benítez.

¹⁰ De modo explícito, en otras entrevistas, el poeta mismo reitera esta afirmación sobre el origen de su libro:

“De los últimos tres gobiernos de nuestro País, en donde los fenómenos de tortura, de desaparecidos, de guerra sucia, se han hecho cada vez más una presencia cotidiana, irónicamente podría señalar que ha sido el triste sustento del material para estos poemas. País secreto es un intento de ejercer la libertad de pensamiento desde el poema” (Bernal Arroyabe 9).

¹¹ Me refiero a la poesía comprometida de poetas como Fayad Jamis, Ernesto Cardenal, Roque Dalton, Javier Heraud y otros. Se encuentran ejemplos de poemas comprometidos de estos autores en la antología de Ramiro Lagos. Para otras antologías de poesía social en Latinoamérica, pueden verse también los de fierro, Donoso Pareja y Márquez.

económicos. En este tipo de poesía se condenan todos los “vicios de mundo moderno”, como lo dice el poeta chileno Nicanor Parra a través de este título de un poema suyo memorable. (17, traducción mía).

Casi desde la entrada de País secreto, la Historia irrumpe cuando el poeta se erige para denunciar los males de su entorno. En “Una carta rumbo a Gales”, usando el mecanismo retórico de un cronista de su entorno, registra los eventos del País y su propio sentir:

*Me pregunta
Qué siento en estos días a este lado del mar.*

*Un alfileteo en el cuerpo,
La luz de un frenocomio
Que llega serena a entibiar
Las más profundas heridas
Nacidas de un poblado de días incoloros.*

...

*La entero a usted:
Aquí hay palmeras cantoras
Pero también hay hombres torturados.*

(País 11-12)

En este poema, que evoca “La epístola a Madame Lugones” de Rubén Darío (Arévalo 63), observamos sus articulaciones del movimiento pendular de imágenes que nos llevan de un lenguaje llano, como éste de la pregunta imaginaria, al modo de alta elaboración e independencia metafórica que luego se atenúa en la imagen de “Las más profundas heridas” (un verso más referencia y accesible) para seguir a otra imagen más autónoma en “nacidas de un poblado de días incoloros”, y así sucesivamente. Aunque la idiosincrasia metafórica de Roca “de plena estampa surrealista en que lo cotidiano y la ensoñación confluyen en cuadros líricos de panoramas nocturnos”, se impone en la totalidad del libro, el vaivén de modos poéticos que acabamos de advertir se halla presente en muchos poemas del texto (unas veces al interior de un mismo poema, otras, de un poema a otro). Así, articulando su discurso poético a través de los modos descritos anteriormente, Roca se abre a la posibilidad de llegar a un público mayoritario. En la teleología de tal actitud, pensamos, la factura poética de Roca parece coincidir con los planteamientos de Milosz en el sentido de que el poeta logra comunicarse gracias a que el lenguaje “recobra sus funciones más elementales y se hace otra vez instrumento para servir un propósito; ... el lenguaje debe nombrar la realidad, la cual existe objetivamente, masivamente y tangible y terrible en su naturaleza concreta” (80, traducción mía).

Queriendo registrar quizás una larga tradición de dictaduras, violaciones de los derechos humanos y persecuciones políticas en Colombia, y con su deseo de “señalar los fantasmas del miedo, del temor enquistado en la vida cotidiana del hombre colombiano” (Villegas 136), adivinamos la represión y amenaza constante a través de sus versos cuando nos dice: “Para tu corazón bisiesto acostumbrado a narrar / La caza de brujas en palacios” (País 62). Asimismo logra transmitirnos la zozobra causada por el asalto a las moradas de los ciudadanos por parte de las fuerzas secretas del estado “Con gabanes abultados por la escuadra de una lugger”,

quienes allanan en las madrugadas la tranquilidad. Evidencian también sus denuncias las persecuciones contra muchos artistas durante los años 80: “Y en la noche mientras leída a mis viejos poetas / enlunados / una legión de sombras ha roto mi ventana” (País 19). Luego, con un lenguaje unívoco, habla de su País como “un lugar cuyos inciertos habitantes / Podemos desaparecer definitiva o temporalmente / Hasta ser encontrados al borde del camino” (País 22): añade el asedio de los nuevos ciclos de violencia en las zonas rurales donde “hay en la noche de los campos un árbol de / puñales” (País 14), mostrándonos en este último verso un estilo metafórico de gran poder evocativo y calidad expresionista.

Roca para quien el poeta tiene que ser “una persona que necesariamente tiene que estar ligada a una lucha de tipo colectivo, no de tipo individual” (Alstrum 71), parece sentir en País secreto una fascinación por la posibilidad de que la poesía pueda hacer mella en el tiempo de la historia mediante la exposición de los “vicios” y males de la sociedad. Aunque él no se plantea en este libro ninguna actitud partidista específica con alguna facción política colombiana de izquierda, sí asociamos su posición con aquella vista en Latinoamérica en que la poesía ha querido ser artífice de esa “identificación colectiva que conduce a la solidaridad” (Bornstein 34). Y dicha actitud suya revolucionaria y social, no sólo es propia de nuestro tiempo sino también común a otras épocas; no muy diferente a la fascinación que han sentido los poetas de la Modernidad desde el Romanticismo hasta la Vanguardia por las revoluciones. Este es un hechizo, según Octavio Paz, fundado sobre la base de que las revoluciones son una promesa de vuelta a la felicidad en la sociedad de hermanos.¹²

Una filosofía de humanismo marxista, lo hemos visto, permea el libro proveyendo una base ideológica mediante la cual el autor¹³ se plantea a veces la génesis de la violencia en una sociedad clasista: “Sonó en la noche un disparo... / Y un hombre, a la mañana siguiente entró al olvido ... / La mano del poder, enguantada y lejana, lleva una copa hasta sus labios” (País 76). Mas, por tales momentos en su libro, no se debe creer que Roca exclusiviza el origen de la violencia en los grupos de detentan el poder. La degradación moral del País y la presencia de actores de la violencia ocurren en todos los lugares de la vida. En los versos anteriores, donde señala la realidad con un lenguaje directo de modo unívoco e histórico, él no nos traza directrices revolucionarias; él sabe que las lacras de la nación también encuentran su generación y manifestaciones¹⁴ en los grupos subordinados de la sociedad:

Los barrios de la pillería. Las tres jornadas de sus manos:

¹² En Los hijos del limo Paz nos dice sobre esta relación problemática entre poesía y revolución, entre mito e historia. Apoya su crítica con el registro de los varios intentos desafortunados de comunión , de los poetas románticos durante la Revolución Francesa y posteriormente de los vanguardistas con la Revolución Rusa. Véanse especialmente sus capítulos III y VI.

¹³ Relacionamos este hecho con otras declaraciones del autor a favor de una estética comprometida: “Creo que el verdadero poeta debe tocar todas las piezas del teclado y una de esas piezas importantes es la política ... Hay que ligar la poesía a la política” (Melo y Bernal Arroyabe 15).

¹⁴ Se adivina también en esta viñeta el micro-cosmos que en los mismos años 80 tuvo su excelente realización en el cine colombiano con la película neorrealista Rodrigo D. Del poeta Víctor Manuel Gaviria (Cobo 248-249). En Roca, el tratamiento de este contexto, se logra mejor posteriormente en su poema “Monólogo de un pandillero”, donde expresa a una juventud delincuente: “Insegura de no estar aferrada a la cacha de un revólver” (Luna 223).

El alba táctil en las caderas de una mujer desaliñada. El mediodía entrando en la penumbra de los bolsos, en la pequeña noche de los gabanes: febril hormigueo de los dedos del hampa. La apostada noche en los recodos donde el revólver le da voz a los cobardes. (País 73).

Por otra parte, la pobreza le merece una expresión de maravilla terrible. En su poema “En la ruta del agua” ve la miseria de los habitantes del río Magdalena en “El planisferio en los ojos de sus hijas”, extendiéndose su visión sobre la desesperación humana a los estados espirituales situados más allá de su penuria material: “Los mendigos enseñan su costillar: La jaula ósea / Donde todo el día picotea el corazón” (País 38). Observamos en estos versos, al igual que en otros textos de País secreto, al poeta yendo de su registro verbal explícito de la realidad en que “los mendigos enseñan su costillar” al gran salto metafórico expresionista,¹⁵ sugerente de complejidades síquicas “Donde todo el día picotea el Corazón”.

Siguiendo la premisa de las declaraciones civiles del autor sobre los eventos políticos y sociales de los años 80 que alimentan la materia poética de País secreto, las desapariciones y las muertes también lo tocan en la persona de sus amigos. Su poesía nos dice de su dolor de “lo que es vivir / Entre lunas de ayer, muertos y despojos” (País 12); y por las muertes misteriosas “Hay un poblado de hombres desaparecidos” (País 19). Aspecto que se incrementa en su poema “Violín de los ausentes”¹⁶ casi hasta un plano personal, especialmente cuando acuden a la memoria estos “amigos muertos en la guerra del País del desconsuelo...”, “Como el que tiene más amigos en las tumbas que en los bares”. No halla otra salida que terminar el poema mediante un rasgón expresionista: “baila el corazón con el roto violín de los ausentes” (País 70).

La realidad perturbadora y los desastres de la patria parecen tener sus efectos y correlato en los estados síquicos del poeta quien transporta sus estados espirituales al mundo del hablante lírico. Los intentos de paz entre el Estado y las fuerzas guerrilleras hacia mediados de los años 80 fracasan, y se incrementa la inestabilidad con las nuevas violencias generadas por las bandas de narcotraficantes (Bushnell 253-568). El País no mejora y el sujeto lírico nos dice de una “bandera blanca sobre lagos de sangre” (País 22), revelándonos con la anterior metáfora de surrealismo expresionista su pesimismo casi apocalíptico. La nación se hunde en el fracaso y “es frecuente escuchar en las calles y en los bares – A las gentes que hablan d abandonar un País como un / barco que naufraga” (País 19). Nos dirá después con un lenguaje suyo más austero,¹⁷ pero no menos revelador de su desconsuelo, que hasta él mismo naufraga, y sus gritos sólo son:

¹⁵ No es difícil asociar esta imagen donde “picotea el corazón” con la poética expresionista del siglo XX que Furness describe como: “Un encantamiento mágico que debe inducir al lector a descubrir por sí mismo lo que el poeta ha experimentado y desea expresar” (20).

¹⁶ El carácter fatídico de su poemario se puede inferir desde los títulos de los poemas. Nada más a partir de dichos títulos se podría construir toda una sintomatología de la violencia de la época: “Parte de guerra”, “Lista negra”, “Botellas de naufrago”, “De las peores leyendas”, “Carta del incierto”, “En la ruta del agua”, “Los muros de la noche”, “País de ausentes”, “Toque de queda”.

¹⁷ Aunque la poesía de Roca en País secreto respira una voluntad social, no me parecería adecuado asociar ésta con una poesía estrictamente referencial y partisana. Michael Hamburger habla de una “nueva austeridad” para adjetivar el carácter de los textos poéticos que aunque encarnen preocupaciones sociales en sus gestos e imágenes dominan menos los sucesos registrados que la reacción del poeta ante ellos” (226). Para información bibliográfica sobre el tipo de poesía partidista de tono didáctico que se dio en Colombia y en España durante “la violencia” y la Guerra Civil Española. (Consúltese el capítulo II de mi libro Polen...)

*Mensajes enviado por un náufrago,
 Botellas con gritos pobremente escritos
 Que acaso vayan desde el mar de los silencios
 A las playas del olvido.
 Pero he aquí que lanzo una botella y otra,
 Y una última habitada por mis miedos. (País 62)*

Quizás, a veces, la solución sea no existir; es lo que parece decirnos en otro momento de su libro, en su poema “Luna negra de 1930”, donde la fecha le proporciona un paisaje temporal que le permite imaginar, no sin sarcasmo, una falsa felicidad. Mas, sabemos, es sólo una máscara, pues la verdad del País encierra “Batidas callejeras / Requisas a nombre de nadie / Oscura cetrería en todos los umbrales” y un luto abrumador:

*Luna negra vestida de azabache
 Mi País, noche emboscada (País 40)*

Y la luna que en otros poemarios bañara con cierta luz mágica y positiva sus poemas (“La luna agita / el agua en los cántaros sonoros” Luna 19], sufre aquí su metamorfosis hacia una visión de negatividad casi arquetípica. A la salida del poema, la “luna” con un brillo luctuoso acompaña e ilumina como un sol negro el sentido paisaje espiritual que Roca desea compartir con nosotros.

Pero la naturaleza dual¹⁸ de País secreto también conlleva un principio de supervivencia a pesar de las realidades de miseria material y humana que vive el País. Su poesía de naturaleza “trágica” y “festiva”, según dijera el crítico cubano Manuel Gayol “se proyecta como un grito de ansias por vivir en un mundo mejor; es la catarsis por liberarse de la impotencia” (2).

Existen otras realidades que sobreviven y salvan. Paralela a esa mayoría abrumadora de versos aciagos de “Batidas callejeras / Requisas a nombre de nadie”, existe una música de contrapunto, su verdad de un País “secreto” con fuerzas y posibilidades espirituales que ni la violencia ni el miedo pueden acallar:

*Aquí hay cielos absolutamente desnudos
 Y mujeres encorvadas al pedal de la Singer
 Que hubieran podido llegar en su loco pedaleo
 Hasta Java y Burdeos,
 Hasta el Nepal y su pueblito de Gales,
 Donde supongo que bebía sombras su querido
 Dylan Thomas.
 Las mujeres de este País son capaces
 De coserle un botón al viento,
 De vestirlo de organista. (País 12).*

¹⁸ Cobo Borda utiliza este adjetivo “dual” para caracterizar su poética al decir que Roca “ha logrado compaginar su devoción por un romanticismo surrealista, de imágenes nocturnas, con el propósito de dibujar un País dual y secreto” (248).

A la dureza, la capacidad para soñar. El potencial metafórico autónomo de Roca se dispara hacia regiones de una mitología surrealista en el presente que le sirve, según él mismo, “de confrontación con una realidad absolutamente pedestre y violenta como es la realidad nuestra”. No en balde ha dicho en sus declaraciones personales que “por medio de la ensoñación se puede llegar a imágenes que tienen el poder de crear otra realidad paralela a la que vive uno” (Alstrum 69). Con estas premisas, reveladoras de una posición verdaderamente más poética que política, el poeta es capaz de construir un mundo de esperanza para salvarse del pesimismo total. Mejor es creer en el tiempo de la esperanza. Un tiempo que, según el poeta, ha existido siempre en Colombia, donde “un contrabando de sueños cruza todas las noches sus fronteras” (País 63), como lo afirma en su texto “País secreto” (que además de título a su libro). Porque en las inflexiones de ese mismo tiempo y espacio histórico colombiano aunque “un puñado de muertos nos gobierne, gozamos del rezo solar en un vaso de vino” (País 50).

Entre la poesía y la historia. País secreto es un texto que también revela una solidaridad con aquéllos que pertenecen a órdenes culturales y sociales silenciados y relegados a un segundo plano en la “historia oficial”. Dichas alteridades, acalladas desde las primeras imposiciones culturales de los españoles, subyacen como potencialidades transcendentales. Él los restaura y están allí en su poema “País de fuego”, para venir a salvarnos del presente injuriado: “Para tu brumoso pasado de talismán y cerbatanas / Y el permanente golpear de rebelión en tus venas...”, “Esta noche bailo cosido a la piel de tus guerreros” (País 62). También, en “Al regreso de la fiesta”, otros órdenes sociales ofendidos construyen su propio tiempo mítico con el presente: “En aquellos barrios populosos / las muchachas repartían / la dulce fruta de su habla” (País 48).

Pero todas las certezas, directas o inferidas, sobre la solidaridad de Roca con grupos subordinados a la explotación económica y sometidos a la exclusión cultural y política ejemplificada por nosotros, no quieren decirnos que él es un poeta comprometido ciegamente con las posibilidades y realizaciones políticas del “pueblo”. La falibilidad humana habita en todos los órdenes. En este libro también se evidencia su posición de crítico muy cáustico. “Panfletos”, por ejemplo, es un poema que nos informa de esa calidad de desilusión frente a la apatía de los habitantes de su País. Casi generacional, pues alrededor de este poema se podría identificar muchos jóvenes latinoamericanos progresistas por cuando el texto dice de una nostalgia por el tiempo de comunión y experiencia poética a través de la Revolución, de un tiempo en que también él se sentía y “fingía un pequeño Rimbaud caminando entre los rieles de una antigua estación, o entraba a saco contra una Bastilla inexistente”. También él, en los términos de ese encuentro de Revolución y poesía, podríamos inferir, tuvo la esperanza de ser partícipe de los cambios para lograr una sociedad de fraternidad y de justicia en su País: “En mi sueño era de ver nuevamente la Comuna humeante y hombres presurosos repartiendo boletines de otros sueños. Comuneros del País de la guadua, levantiscos hombres de piel enamorada”. Pero tal deseo de una utopía paralela (que propone frente a las represiones, torturas, muertes, y las mil y una violencias) parece fracasar por culpa de la indolencia de esa Colombia que él llama en este poema “el País de los idiotas”, a cuyas gentes él termina diciéndole con ironía: “sigan durmiendo, almas de Dios, felices sueños” (País 71).¹⁹ Si antes hablábamos de una

¹⁹ Durante “la violencia”, los poetas populares y algunos miembros de la generación de la revista Mito ofrecieron un tipo de arte las más veces didáctico y esperanzado, ya fuera por su invitación a la lucha, ya a través de imágenes arquetípicas de fecundación de la tierra

fascinación optimista de tradición romántica en roca y de su deseo de dejar su marca en el tiempo de la historia con una poesía solidaria, vemos aquí, casi a la salida del libro, la desilusión de esta dimensión existencial del poeta. Lejos del maniqueísmo, en su conciencia crítica, nos parece ver, existe de modo implícito su visión de cierto fracaso de las posibilidades de transformación de la historia por el fallo de los sectores subordinados y excluidos de la sociedad con los cuales él se ha solidarizado a través de su libro. Este momento de nostalgia y desencanto, pensamos, trasunta una aspiración revolucionaria suya, pero la Revolución nunca llega.²⁰

País secreto se da en la historia y contra los accidentes de la misma. Dentro de tal marco de circunstancias hemos identificado en los rasgos del discurso poético de Roca cierto dualismo a nivel formal a partir de una retórica directa y un modo poético más elaborado, la “otra voz”, su discurso de metáforas reveladoras de lo fatídico. Ambos modos poéticos, y especialmente su combinación totalizante, comparten con los lectores no sólo una visión y sentir del poeta frente al sufrimiento humano causado por la violencia, sino también, tal el caso en algunos de sus poemas, su optimismo. Gracias a dichos modos, su voz lírica también nos dice sobre las complejidades y polaridades humanas que rigen las inflexiones del tiempo histórico (de victimarios y de víctimas) en donde su poesía, sin abandonar su posición crítica en su función cognoscitiva, favorece su inclinación solidaria hacia las víctimas. Pero, afortunadamente, no es este favor revolucionario de determinismo semántico el que se impone en País secreto, sino más bien las imágenes más finas de su poética más reconocida. Tal discurso poético solvente en su representación de la violencia emparenta a Roca con otros poetas de la mejor poesía social latinoamericana y, por qué no decirlo, también con la tradición solidaria universal del siglo XX. En general, su compromiso, con el lenguaje y los problemas nacionales, se nos antoja, le justifican una relación con poetas como Yannis Ritsos y Aimé Césaire, por los que él mismo expresara admiración (Bernal Arroyabe 9). Roca pleno de poderes poéticos, señalados por nosotros a través de nuestro ensayo, es capaz de salirle al paso a la historia, armado con sus metáforas capaces de provocar la catarsis, durante esta instancia desafortunada de amenaza y violencia con su “árbol de puñales”. Pero no sólo su capacidad de servirnos de llanto y de conjuro ante la muerte, sino también su deseo de compartir cierto destino de esperanza. Porque a ese viento nefasto que recorre en los campos de la patria “agitando cafetales” el poeta le sale al paso, no con metáforas doloridas que producen el lloro catártico, sino con ese albur de supervivencia vitalista, de mujeres “capaces / de coserle un botón al viento / de vestirlo de organista”, como nos dijera anteriormente en sus versos (memorables ya entre la poesía de su generación) de País secreto que hemos querido postular aquí como una de las variantes líricas de voluntad social más originales de la poesía colombiana.

por la sangre de las víctimas. Una visión voluntarista y polarizada en que, hasta donde se sabe, los poetas en ningún momento ejercen una crítica tan cáustica sobre “el pueblo” como lo hace Roca en su poema “Panfletos”.

²⁰ Valga aclarar aquí que en “Panfletos” el desencanto de Roca se debe a la indiferencia de las gentes de su País. Es por culpa de esas gentes que el momento revolucionario nunca sucede. Él, a diferencia de los poetas románticos y vanguardistas fascinados con las posibilidades poéticas de la Revolución y frustrados por la cerrazón de los líderes de la misma, no ve la celebración del momento revolucionario en Colombia. Por otro lado, la visión de los Nadaístas sobre la violencia fue cáustica y de humor negro contra el Estado (Polen..., capítulo V)

Bibliografía

- Alstrum, James.** “Juan Manuel Roca y sus nocturnos de ensueño, magia y violencia: “Revista de Estudios Colombianos. 2 (1987): 68-71.
- Araujo, Helena.** “Algunas post-nadaístas”. Revista Iberoamericana 128-129 (1984):
- Arévalo, Guillermo Alberto.** “Roca atrapado en el aire”. Folios Segunda Época 6 (1996): 62-64.
- Bernal Arroyabe, Guillermo.** “Juan Manuel Roca y el País secreto: Todas las piezas del teclado”. El Espectador [Bogotá, Colombia] 13 de diciembre (1987): 7-9.
- Bornstein, Miriam.** “Introducción general a la nueva poesía sociopolítica hispanoamericana”. Casa de las Américas 143 (1984): 33-49.
- Bushnell, David.** The Making of Modern Colombia. A Nation in spite of Itself. Berkeley: University of California Press, 1993.
- Carranza, María Mercedes.** “Poesía post-nadaísta”. Revista Iberoamericana 128-129 (1984): 799-819.
- Cobo Borda, Juan Gustavo.** “En un País de poetas, la tradición en crisis”. Literatura colombiana hoy. Imaginación y barbarie. Ed. Karl Kohut. Frankfurt-Madrid: Universidad Católica de Eichstatt, 1994. 239-264.
- Cote Baraibar, Ramón.** “Los últimos veinte años en la poesía colombiana.” Insula. Agosto-Septiembre (1989): 43-44.
- Donoso Pareja, Miguel.** Ed. Poesía rebelde de América. México: Editorial Extemporáneos, 1971.
- Fierro, Enrique.** Ed. Antología de la poesía rebelde hispanoamericana. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1967.
- Furness, R. S.,** Expressionism. London: Methuen & Co Ltda., 1973.
- Galeano, Juan Carlos.** Polen y escopetas. Santafé de Bogotá: Editorial Universidad Nacional, 1997.
- Gayol Mecías, Manuel.** “Juan Manuel Roca y la utopía posible”. (Texto inédito).
- Hamburger, Michael.** La verdad de la poesía. Tensiones de la poesía moderna de Baudelaire a los años sesenta. Trad. De Miguel Ángel Flores y Mercedes Córdoba magro. México: Fondo de cultura económica, 1991.
- Heinz, Wolfgang S.** “Violencia política y cambio social en Colombia”. Literatura colombiana hoy. Imaginación y barbarie. Ed. Kjarl Cohut. Frankfurt-Madrid: Universidad Católica de Eichstatt, 1994.
- Jaramillo, Samuel.** “Cinco tendencias de la poesía post-nadaísta en Colombia”. Eco 224 (1980); 371-393.

- Márquez, Roberto.** Ed. Latin American Revolutionary Poetry. New York: Monthly Review Press, 1974.
- Melo, Luz Ángela y Guillermo Bernal Arroyabe.** “La poesía como una vocación de imposibles”. Casa de las Américas 175 (1989): 8-17.
- Milosz, Czeslaw.** The Witness of Poetry. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1983.
- Morales Benítez, Otto.** “El proceso de la paz en Colombia: La lucha contra la violencia”. (Entrevista con Raymond Williams y León Helguera). Violencia y literatura en Colombia. Ed. Jonathan Tittler. Madrid: Editorial Orígenes, 1989.
- Murray, Frederic W.** The Aesthetics of Contemporary Spanish American Social Protest Poetry. Lampeter, Wales Edwin Mellen Press, 1990.
- Ortíz Sarmiento, Carlos Miguel.** “Historiografía de la violencia”. En La historia al final del milenio. 2 tomos. Ed. Bernardo Tovar Zambrano. Santafé de Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia, 1994. 1:372-431.
- Palacios, Marco.** Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1995.
- Paz, Octavio.** Los hijos del limo. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1989.
- Pérez, Alberto Julián.** “La poesía postvanguardista en Hispanoamérica”. Hispania 75 (1992): 50-59.
- Roca, Juan Manuel.** Luna de ciegos (obra poética 1973-1994). México: Editorial Joaquín Mórtiz, 1994.
- País secreto. Bogotá: Ediciones el caballero Mateo, 1987.
- Rodríguez Núñez, Víctor.** “Juan Manuel Roca: La poesía es un oficio riesgoso”. Nuevo amancer cultural. [Managua, Nicaragua], 288 de enero (1989): 7.
- Villegas, Esmeralda.** “La poesía es el mayor ejercicio de la liberta”. Signo y Pensamiento. 15 (1989): 133-140.

IMPORTANCIA DEL CONTEXTO EN LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Lucía Tobón de Castro²¹

En general, se ha considerado que la ciencia es aquella actividad cuyo objetivo es descubrir las leyes o principios que subyace a los hechos o fenómenos que conforman el universo en el cual se halla inmerso el hombre o bien registrar su ocurrencia. Por ello no resulta extraño que, desde el comienzo de su existencia histórica como especie o como individuo, haya sido su preocupación constante desentrañar, bien por curiosidad o por necesidad, aquellos sucesos imposibles de conocer a través de la llamada percepción sensible.

En un comienzo, confirió mayor importancia al entorno natural, porque las necesidades vitales amenazaban su existencia. Fue sólo cuando dominados los peligros ambientales y adquirida conciencia de que él mismo constituía un universo que si bien participaba del mundo biofísico al igual que otros seres, contaba con algo más: el ámbito de la mente que lo tornaba distinto y le permitía desplazar su atención hacia hechos y fenómenos, producto de su creación, de su invención y de su imaginación, que podían tener o no tener correlato en el medio físico.

Algo semejante a lo logrado por la humanidad a través de su historia, se repite en el individuo que, gracias a procesos experienciales o cognoscitivos, se va adueñando no sólo de cuanto ocurre en su medio natural o social sino de lo que conforma su propio ethos, iniciándose así su interés por escudriñarlo. Por ello no puede resultar extraño que sea el siglo veinte la época de mayor desarrollo de las ciencias del hombre, en general y de la lingüística, en particular, ya que a ella corresponde ocuparse de entidades tan íntimamente vinculadas a la vida cotidiana como son los códigos verbales (y no verbales) presentes en toda comunidad humana.

* * * * *

Establecido así el interés por los comportamientos humanos y de manera particular por la interacción social, es de gran importancia ocuparnos de cuál ha sido el valor dado al término CONTEXTO en el estudio de la comunicación verbal, a fin de verificar en qué medida ha sido factor determinante en la orientación de los estudios del lenguaje y de sus realizaciones concretas, las lenguas, en todos los momentos del proceso de desarrollo de la lingüística teórica y/o aplicada. Por tanto, debemos comenzar por explicar cuándo y cómo se incorporó la noción de **contexto** en los distintos modelos creados por los lingüistas y qué cambios semánticos se han efectuado para reflejar las transformaciones conceptuales ocurridas en el interior de la ciencia, para satisfacer así las necesidades de las diversas teorías propuestas hasta ahora.

Para cumplir este propósito, es preciso mencionar el punto de vista de De Saussure, quien en su diseño de un modelo científico de la lengua, quiso desconocer la influencia de que pudieran tener los movimientos de finales del siglo diecinueve, que antecedieron su propuesta renovadora. No obstante, al concebir la lingüística como ciencia autónoma, liberada de la filosofía y características básicas de estas etapas precedentes: estructura del sistema como lo

²¹ Profesora Honoraria de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora e Investigadora del Seminario Andrés Bello. Instituto Caro y Cuervo.

había venido haciendo la gramática tradicional y mantenerse en el nivel descriptivo del comparatismo.

Si bien conoció el pensamiento de Whitney para quien la lengua es una “institución social” cuya razón de existir está en servir de medio de comunicación e instrumento de los procesos de pensar (Mounin:72), con su afirmación “la lengua es la forma no la sustancia” (De Saussure: Curso, 171), señala el rasgo que ha definido desde entonces al estructuralismo, cuya teoría ha alejado a la lengua de toda relación con el individuo y con la cultura. Es así como, al ignorar la sustancia deja de lado el problema del significado, al definir la lengua como el saber que está en la comunidad ignora la creatividad del hablante y al desconocer el uso elimina la presencia del oyente, presentando el acto de comunicación como un hecho psicológico idealizado, sin referencia al acto de habla concreto. En conclusión, toma la lengua como un sistema homogéneo, funcional, que se deja clasificar, desconociendo así las diversidades existentes dentro de todo sistema lingüístico. Por estas razones, no se encuentra en el Curso ninguna referencia al **contexto**.

Desarrollos ulteriores de la teoría saussureana, que veían la lengua como una red de relaciones funcionales (ver propuestas de Hjelmslev y de Martinet), dieron lugar a la introducción del término **contexto**, entendido como el conjunto de elementos que, en el marco de sus relaciones sintagmáticas permiten la presencia de unidades lingüísticas que sean compatibles con ellos de acuerdo con las restricciones estructurales que supone cada lengua. Por esto, podemos concluir que el contexto de una unidad Lingüística se puede especificar a base de sus relaciones sintagmáticas (Hjelmslev: 53).

Tomando como base las relaciones sintagmáticas (en presencia) y las asociativas (en ausencia) enunciadas por De Saussure, se formuló el principio de la doble articulación: la primera o de las relaciones sintagmáticas y la segunda o de las relaciones paradigmáticas (Llyons:73, 74). En consonancia, según las posibilidades de aparición cada unidad entra en relación sintagmática con las unidades del mismo nivel y **CONSTITUYE EL CONTEXTO**. De igual manera, de acuerdo con su aparición en un determinado **CONTEXTO** entra en relación paradigmática con aquellas unidades que puedan aparecer en el mismo contexto. Veamos algunos ejemplos:

- En el marco de las relaciones sintagmáticas el elemento /p/ en la palabra pan mantiene relaciones con /a/ y /n/ con las que aparece y forma el contexto; y de acuerdo con la posibilidad de aparición en el contexto /an/, el elemento /p/ mantiene relación paradigmática con /t/, /d/, /s/ **tan, dan san** y en el elemento /n/ entra en relación paradigmática con /r/, /z/ **par, paz**.
- Las relaciones sintagmáticas que son directamente observables, se establecen por contraste. En la expresión **un buen bino**, existen las que contrae **buen** con sus vecinos **un** y **vino** y las que contrae /n/ con la /i/ precedentes y la /o/ subsiguiente dentro del signo **vino**.
- Por el contrario las que se dan entre unidades que pueden figurar en el mismo contexto son relaciones de oposición, por cuanto se excluyen. Tal el caso de **bueno, malo**, que pueden aparecer en el mismo contexto, de ahí que donde esté uno de ellos no pueden estar los otros, por tanto en las relaciones paradigmáticas se aplica el procedimiento de substitución (Martinet:68, 35 sgtes). No olvidemos que en materia fonológica Martinet recoge el pensamiento de la Escuela de Praga, expuesto de manera muy clara en los escritos de Trubeztkoy y Jakobson.

Conforme lo han esbozado los discípulos de De Saussure la noción de **contexto** surgió con una connotación puramente estructural, referida a las restricciones existentes en cada lengua en lo relativo a la manera como se integran las unidades de nivel inferior para formar unidades mayores. Se trata, desde luego, del llamado **contexto lingüístico** (o contexto gramatical).

El “distribucionalismo” de Zellig Harris (visión norteamericana del estructuralismo), extiende la influencia de las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas al campo del significado y considera que el sentido de la palabra es perfectamente identificable en términos del contexto lingüístico en que ella ocurre; agrega “es posible suponer que cualquier pareja de morfemas que tenga diferente significado, difiera en su distribución” (Harris: 60). Al respecto dice Palmer, “se trata de un punto de vista extremo con relación al contexto lingüístico, por cuanto la distribución es resultado de la diferencia de significado no causa” (Palmer: 76, 92). Además, esto sería aplicable al nivel sintagmático que es observable, no así al paradigmático cuya relación de substitución con elementos no predecibles, contrariaría el principio del distribucionalismo cuyo objetivo era hallar métodos empíricos que permitieran determinar y clasificar los elementos de una lengua.

Algo análogo propuso Firth, al hacer depender el significado de las palabras de las otras formas lingüísticas que las acompañaban, es decir, del puesto que ocupaban dentro del enunciado. En suma, lo importante para Firth no era la distribución ni la referencia al contexto situacional o a otro determinado contexto, sino lo que primaba era la co-ocurrencia de las formas lingüísticas. De allí su principio de que bastaba hallar la densidad léxica de un texto para comprender el mensaje que portaba.

Esta actitud de explicar el problema del significado mediante las relaciones intralingüísticas y de rechazar, en sus procesos de análisis, la relación de la lengua con el mundo de la experiencia, con los procesos de pensar o con los hechos situacionales, se mantuvo hasta los años sesenta.

Surgió luego un nuevo concepto de **contexto**, propuesto por quienes señalaban nuevas metas a la investigación lingüística, distintas del análisis descriptivo de la estructura de la lengua por la lengua sin vínculos con el usuario o el ambiente, como se venía haciendo dentro del marco estructural.

En primer lugar está la sociolingüística, cuya tarea era el estudio de la lengua en su relación con la estructura social: bien considerando la estructura social como variable independiente y el cambio lingüístico como variable dependiente o tomando ambos factores como codeterminantes y tratando de identificar las correlaciones existentes entre ellos. Para tal fin, debía orientarse la investigación hacia el uso de la lengua, identificar la diversidad lingüística dentro de las comunidades y reconocer la influencia del contexto socio-cultural sobre el cambio lingüístico.

Este enfoque dio lugar a **dos tipos de contexto**, que aparecen muy bien diferenciados en el modelo socio-semiótico propuesto por Halliday. Tomando como texto “los casos de interacción lingüística en que la gente participa; todo lo que se dice o se escribe en un contexto operativo, en oposición al que aparece registrado en un diccionario o en un libro de ciencia que podría ser considerado un contexto citado” (Halliday: 78,144), es posible distinguir el **contexto de situación** y el **contexto social**. Al igual que Malinowski, entiende el contexto de situación como

el conjunto de subsistemas semánticos asociados a un hecho particular y el contexto social con la constelación de significados que conforman la cultura.

Aunque la situación es el entorno en el cual se genera el texto, no puede interpretarse con un sentido de inmediatez en el tiempo o en el espacio, porque bien puede ocurrir que el contexto de situación no esté presente en el momento de la producción y sea una evocación o un propósito de los participantes. Además, es la estructura social la que define los diversos tipos de contexto social; la que regula los significados y los estilos empleados en las interacciones humanas y, finalmente, es la que crea las jerarquías sociales, los correspondientes registros que las expresan y las normas que regulan el uso de esos registros.

Como lo mencioné anteriormente, Malinowski, que ve la lengua desde una perspectiva etnográfica, ve el contexto, tanto físico como cultural de una enunciación, “como el conjunto de rasgos relevantes del ambiente en que ocurre” (Martín E.H., 85,11 en *Etnolingüística*: 85,11). Este punto de vista se observa en los antropólogos para quienes existen estos dos conceptos: contexto lingüístico y contexto de situación, porque si cada lengua tiene su propia organización semántica, cada cultura –en la cual está inscrita la lengua- tiene sus situaciones relevantes y específicas. Es así como el potencial combinatorio de cada palabra o emisión está determinado por dos factores: el mensaje y la situación cultural. El mensaje determina el significado contextual o lingüístico y la situación cultural define el contexto situacional.

También se encuentra preocupación por la importancia del **contexto** en la ciencia de la comunicación. En su obra Enografía de la comunicación (D. Hymes:64), recoge el pensamiento de Sapir cuando en relación con la integración de las ciencias del hombre, dice: “es posible esperar que los lingüistas se den cuenta de la importancia de su disciplina dentro de la ciencia en general y no permanezcan aislados [...] sino le den vida relacionándola con campos de estudio que van más allá de la lengua misma” (Sapir:29). Por eso, al definir las características de la *Enografía de la Comunicación* reconoce que no es posible tomar de manera aislada los resultados de la lingüística, la psicología, la sociología o la etnología; es preciso correlacionarlos para hacer el estudio de las lenguas en **contextos no lingüísticos**, y hallar así pautas de la actividad de hablar. Con marcos de referencia diferentes y tomando la comunidad como **contexto** buscan descubrir el papel de la lengua en la cultura y en la sociedad. Se sitúa, así, la lengua dentro del proceso de comunicación para analizar la relación entre el mensaje y el contexto, la relación de la lengua tanto con el ambiente natural con social y las habilidades que demuestran los hablantes para seleccionar el código de acuerdo con el evento y la situación pues como anota Bloomfield (*Language*: 62,22) es increíble lo variadas que pueden ser las capacidades de los hablantes aún en pequeñas tribus que se presuponen homogéneas.

Esta tendencia a referir el mensaje del texto a factores intrínsecos de índole estructural o extrínsecos de carácter contextual es rechazada por Leech, quien considera “el contextualismo” una instancia innecesaria del análisis del texto (Leech:77).

Hasta aquí me he referido al proceso que, dentro de la lingüística y sus ciencias afines, ha seguido el concepto de **contexto** y ha sido posible observar cómo se le ha ido substrayendo de un valor puramente formal hacia contenidos de índole semántica, social e incluso cultural. Dicho de otra manera, lo que al comienzo tuvo un marco referencial sumamente restringido, se ha venido aplicando a espacios tan amplios, que abarcan por igual proyecciones de la lengua, fenómenos del campo social y manifestaciones de la cultura, no ya referidos exclusivamente a la

naturaleza del código verbal, sino a las interacciones humanas, en las diversas dimensiones en que ellas pueden tener ocurrencia.

Investigaciones recientes han generado nuevos interrogantes que han dado lugar a la revisión de planteamientos en lo relativo a la concepción del **CONTEXTO**. Todo lo que hemos esbozado hasta ahora, ha tratado de describir y explicar la función del contexto. Primero, desde el ámbito de la lengua como sistema, de ahí que se le haya situado dentro de la lengua misma y se haya hecho corresponder con la relación funcional de los elementos (visión estructural). Segundo, salido del ámbito del sistema, el contexto fue referido al uso de la lengua en las interacciones humanas y se le identificó con el entorno socio-cultural que hacía posible la influencia de la sociedad sobre los cambios lingüísticos operados tanto a nivel individual (diafasias), como a nivel colectivo (diatopías y diastratías). Por último, la ciencia de la comunicación lo ubicó en la comunidad de hablantes que, como creadora de redes de interacción humana, determina las relaciones entre código y mensaje y código y usuario.

* * * * *

La anterior síntesis ha puesto de manifiesto que todos los intentos por explicar la relación entre **LENGUA** y **CONTEXTO**, han pecado del mismo error. Pretender ubicar, en lo puramente externo las variables que entran en juego, a veces en el sistema mismo y otras, en el sistema y su entorno, cuando en realidad se trata de dos fenómenos que, como dice Chomsky, “están determinados por un factor independiente: la condición humana, la organización de la mente o las demandas intrínsecas de un universo ordenado, que cada quien ha construido y guarda en su cerebro” (Chomsky: 71,47 sgtes).

Por el hecho de centrar su teoría en el estudio de la **competencia** lingüística, saber que reposa en un hablante genérico, que es más una abstracción que un individuo real, podría considerarse alejado de las preocupaciones del **contexto**, ya que de manera reiterada afirma que la lingüística (gramática en su terminología) es un estudio que nada tiene que ver con la actuación (uso que cada individuo hace de su lengua). Pero no es así, **primero**, porque su concepción mentalista lo lleva a reconocer las relaciones existentes entre psicología y lingüística, como lo afirma en Lenguaje y entendimiento, 71,10):

“me parece que la significación que habrá de tener el estudio del lenguaje reside en [...] que es posible formular de un modo relativamente claro y preciso algunas cuestiones centrales de la psicología [...], cuya contribución más importante al estudio del lenguaje se refiere a la ‘inteligencia’ que es capaz de procurar en lo que hace relación al carácter de los procesos mentales y de las estructuras que en los mismos se forman y manejan”.

Y, **segundo**, porque en su ensayo sobre La naturaleza formal del lenguaje publicado en Fundamentos de la Teoría biológica del Lenguaje, (Lenneberg: 67,397-442) al describir el modelo perceptivo **MP**, afirma:

[...]“una persona que domina una lengua ha asimilado el sistema de reglas que determina tanto la conformación fonética de la oración como su contenido semántico intrínseco que llamaremos competencia lingüística... NO obstante en la actuación participan muchos otros factores. Las creencias extralingüísticas relativas al hablante y la situación. [...]La actuación lingüística está regida por ciertos principios de la estructura cognoscitiva (como limitaciones de la memoria o ciertas situaciones psicológicas, que no son aspectos del lenguaje”.

Y nuevamente, en Lenguaje y entendimiento, al definir **competencia lingüística** reitera e “aquel sistema de conocimientos y creencias que se desarrollan en la primera infancia y que interactúa con muchos otros factores para determinar las clases de conducta observadas” (Chomsky: opcit, 4).

Lo anterior, pone de manifiesto que reconoce la existencia de hechos extralingüísticos que intervienen en el proceso de comunicación verbal e influyen en los modelos de producción y comprensión de mensajes por parte de un hablante-oyente real. Y asegura que este tipo de comunicación puede ser analizada desde la doble perspectiva de modelos **sensibles** o **no sensibles** al contexto. Con ello plantea su concepción de contexto como factores no-lingüísticos, reales o no, presentes en la mente, que influyen en el acto comunicativo, Desafortunadamente no profundizó más en este fenómeno, al dejar de lado el estudio de la **actuación**.

En el marco de la **Teoría del Texto**, encontramos un reconocimiento a la importancia del contexto. Al referirse a él, anota Van Dijk, “todo proceso comunicativo es una relación entre dos o más personas que cuentan con elementos comunes que les permiten la comprensión, puesto que utilizan la misma lengua y conocen las convenciones relacionadas con este tipo de interacción. Los interlocutores comparten conocimiento sobre un conjunto de mundos reales o posibles y manejan el aquí y el ahora lógicamente, físicamente y cognoscitivamente”. (Van Dijk; 80,273).

El contexto es sobre todo **dinámico**, en la medida en que es un transcurso de sucesos que se define por un conjunto ordenado de relaciones en las coordenadas de espacio y tiempo. En él se combinan estructuras concretas, observables y estructuras abstractas que sirven de reguladoras de la interacción. Por ello, no es sólo verbal, ni situacional, es una actividad humana que combina procesos cognitivos, procesos afectivos, actitudes, comportamientos, en fin, todo lo que conforma el pensar y el hacer del individuo.

Existe un conjunto infinito de contextos posibles, uno de los cuales tendrá el status especial de contexto real. El contexto real está limitado por la participación de hablante y oyente en un periodo de tiempo y en un lugar, tiene un principio y un fin que están determinados por los participantes de acuerdo con la solvencia o las debilidades que éstos manifiesten en cuanto al dominio e integración de saberes metacognitivos y cognitivos aplicables a la situación comunicativa en que se hallan inmersos. El saber metacognitivo supone que cada individuo

domine la normatividad y las convenciones comunicativas de la comunidad a que se pertenece; en tanto que lo cognitivo se refiere a que hablante y oyente tengan estructuras mentales compartidas, relativas a campos del conocimiento; a los factores que definen los estados del contexto real, los participantes posibles, los participantes reales, el conjuntos de actos comunicativos (incluidos los momentos de hablar y escuchar) y otros conjuntos representados por hábitos, creencias, necesidades/deseos, intenciones reales o sentidas, etc.

Según Van Dijk, el objetivo de la pragmática es especificar las relaciones entre **TEXTO** y **CONTEXTO**. Para cumplirlo, debe señalar todas las condiciones que permiten la integración de cada texto con su respectivo contexto, habida cuenta de que esta relación se cumple en dos direcciones: rasgos del texto pueden ayudar a construir el contexto y, de igual manera, determinados rasgos del contexto vgr: creencias, formas convencionalizadas o presencia de la normatividad existente son factores que definen el tipo de texto.

La preocupación por substraer la noción de contexto de lo puramente lingüístico y de los elementos referenciales que ordean el acto comunicativo, iniciada por Chomsky en su estudio sobre la adquisición y la producción Lingüística y desarrollada por Van Dijk en su teoría del texto, trascendió al campo de la lingüística cognitiva que, al tratar de explicar como jerarquiza y asocia la mente las estructuras conceptuales que va construyendo a partir de experiencia so de procesos cognoscitivos sistemáticos (o asistemáticos), se ha visto obligada a reformular la noción de **contexto**. Muestras de esta preocupación hallamos en los trabajos de McCawley, Lakoff y Langacker que han venido profundizando en el tema, el producciones conjuntas con especialistas de ciencia cognitiva.

Tanto McCawley como Lakoff, al sustentar su tesis de que no existe una estructura profunda como elemento básico de los procesos de producción y recepción del mensaje verbal, conceden toda la importancia a las asociaciones de conceptos que, en la mente del hablante-oyente, dan lugar a estructuras comunicativas que integran significado-sentido, expresión lingüística y elementos contextuales que ubiquen el mensaje en ejes como real-virtual, tiempo-espacio, punto de referencia etc.

Finalmente, Langaker, en la actualidad dedicado a la investigación sobre la cognición, señala que “uno de los principios de organización de la lingüística cognitiva es negar la autonomía de la estructura lingüística”. Asegura, de manera particular, que habilidades cognitivas fundamentales y modelos cognitivos derivados de la experiencia, tienen manifestaciones lingüísticas directas y amplias y, a su turno, que la estructura de la lengua proporciona claves muy important4es respecto a los fenómenos mentales básicos. Recientemente la lingüística cognitiva ha encontrado suficiente evidencia para sustentar que la conformación de conceptos como **fuerza dinámica, esquemas de imágenes, construcciones objetivas vs subjetivas**, y correspondencias entre **dominios cognitivos y espacios mentales** son fenómenos lingüísticos y no psicológicos como se había sostenido desde el constructivismo.

A partir de las anteriores premisas sustenta el hecho de que cada individuo a medida que construye los esquemas mentales de su discurso va introduciendo los elementos contextuales (lógicos y pragmáticos) que lo configuran y, por ello, no hay que buscar fuera de la mente del hablante todos los factores que ubican un determinado proceso comunicativo en marcos cognoscitivos, sociales o culturales. ¿Acaso todos los elementos que constituyen la cultura no conforman una experiencia cognoscitiva que la mente humana va acumulando y categorizando desde la infancia?

Su preocupación respecto a la relación lengua y pensamiento, se manifiesta en el sentido crítico del siguiente comentario: “hemos comprometido todos nuestros esfuerzos en hacer una disección de la lengua para identificar las partes de que consta, los elementos que la forman, sus relaciones, pero es el momento de cambiar el énfasis del sistema mismo, a algunos hechos más importantes: ¿cómo se relacionan lengua y pensamiento? ¿está nuestro pensamiento moldeado por nuestra lengua? ¿podemos pensar sin referir nuestros pensamientos a la lengua que conocemos? Al respecto es posible recordar algunos argumentos esbozados en su teoría:

- Puesto que el pensamiento es una actividad mental, podemos presumir que como tal es anterior a cualquier forma de representación y, por tanto, no llegar siempre a un esquema lingüístico, sino conducir a otro tipo de manifestación (actitud, reacción corporal, desplazamiento espacial, etc.)
- El sistema lingüístico es semejante a la partitura de una sinfonía y tanto en uno como en otra el simple conocimiento de las leyes que regular su funcionamiento no bastan para lograr la comunicación cognoscitiva o estética, es preciso el acervo de conocimientos, la creatividad y la originalidad que tanto el hablante como el ejecutante exhiban para que la recepción y la comprensión se produzcan. Luego la participación de la mente para generar las bases contextuales es lo más importante. Hemos venido discutiendo sobre la forma como se generó la lingüística, la noción de **CONTEXTO** y hemos podido apreciar que las distintas concepciones han sido el producto de los modelos lingüísticos aplicados a la descripción y/o explicación del actoverbal. Ahora sólo nos resta comprender la importancia que el contexto encierra en el logro de la comunicación verbal, no como elemento superpuesto ajeno al proceso sino como un esquema cognitivo y/o experiencial que sirve de base a la configuración lógico-semántica del texto/discurso.

Sólo en la medida en que hablante y oyente compartan el contexto como contenido cognoscitivo y experiencial, serán capaces de descifrar las marcas (o claves) presentes en los recursos lingüísticos utilizados y estarán en capacidad de comprender los mensajes. Es de tal magnitud la importancia de los rasgos contextuales presentes en la mente de los interlocutores que, en muchas oportunidades, permiten subsanar las dificultades de la falta de dominio de una lengua. Cuenta pues, más el ‘dominio’ del lenguaje que el saber de una lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- Bloomfield, L. Language, Holt, Rinehart & Winston, Inc.:62
- Chomsky, N. Lenguaje y Entendimiento. Seix Barral : 73.
La naturaleza formal del lenguaje, Wiley & Sons: 67
- Firth, J.R. Papers in Linguistics. Oxford University Press: 51
- Halliday, M.A.K. El lenguaje como Semiótica social. Edward Arnold: 78
- Harris, Z. Methods in structural linguistics. Chicago: 60
- Hjelmslev, L. Prolegomena to a theory of Language. International Journal of American Linguistics, 7.
- Hymes, D. Hacia etnografías de la comunicación. American Anthropologist: 64
- Jakobson R. (& Hall) Fundamentos del Lenguaje. Ayuso: 73
- Leech, G. Semántica. Alianza Editorial: 77
- Llyons, J. Introducción en Lingüística Teórica. Teide: 73
- Malinowski, B. El problema del significado en las lenguas primitivas. Ogden & Richards: 23
- Martín, E. H. Hipótesis acerca del significado contextual. CAEA: Buenos Aires: 85
- Matinet, A. Elementos de Lingüística General. Gredos: 68
- Mounin, G. La Linguistique du XX siècle. Presses Universitaires de France: 72
- Palmer, F. R. Semantics. Cambridge University Press: 76
- Sapir, E. Language. Harcourt Brace: 49
- De Saussure, F. Curso de Lingüística General. Losada: 66
- Van Dijk, Texto y Contexto. Cátedra: 80

LOS ESTUDIOS DE GÉNERO SOCIOLINGÜÍSTICO *

Harold Andrés Castañeda Peña **
Sandra Teresa Soler Castillo ***

Introducción

Frases como “¿En qué piensas?”, “¿Me estás escuchando?”, “¡Mírame, te estoy hablando!” “Tú no me comprendes” o “¿Decías?”, “No exageres”, “No dramáticas”, se repiten a diario en el proceso de comunicación entre hombres y mujeres. A la mujer se le acusa de hablar demasiado, de decir cosas sin importancia y de querer siempre saber lo que piensa el otro. Al hombre, por el contrario, se le reprocha su parquedad en la expresión, su falta de interés por la conversación y el no cumplir ciertas reglas de cooperación, como asentir, observar al interlocutor y mostrarse interesado.

Estos hechos que hacen parte de la cotidianidad evidencian diferencias en los comportamientos lingüísticos entre hombres y mujeres. Pero, más allá de este saber cotidiano, ¿existen diferencias fundamentales en el habla del hombre y la mujer que permitan referirse a un habla masculina y un habla femenina? Y de ser así, ¿cuáles serán las causas de este hecho? De estos y otros interrogantes más pretenden dar cuenta los estudios de género.

1. Noción de género

Debido a la polivalencia sémica, la palabra género puede provocar confusiones en español. El vocablo género proviene del latín *genus* que quiere decir “linaje”, “especie”. Este fue su significado original; sin embargo, con el paso del tiempo ha ido adquiriendo otros sentidos y en la actualidad se emplea indiscriminadamente acompañada de toda clase de adjetivos. En el DRAE de 1970 aparecen nueve acepciones de este término. Género designa, por un lado, cualquier serie o conjunto de cosas con características similares, la manera de realizar una cosa, la clase a la que pertenecen personas o cosas; en el argot comercial, puede ser cualquier mercancía o cualquier clase de tela. Por otra parte, y un poco más cerca de nuestra área de estudio, se encuentra el género gramatical que señala la “clase a la que pertenece un nombre sustantivo o un pronombre por el hecho de concertar con él una forma y, generalmente sólo una, de la flexión del adjetivo y del pronombre”. Como término propio de la retórica y la literatura, designa un tipo de composición literaria específica –por ejemplo, novela, cuento, poesía-; también se habla de género para referirse a la forma como se construye un texto –por ejemplo, narrativo, expositivo, argumentativo.

Esta cantidad y variedad de significados que posee la palabra género permite preguntar sobre la conveniencia de agregarle uno más. No obstante, puesto que el vocablo remite con facilidad a la oposición masculino-femenino, no se puede desechar de plano. Menos aún cuando en inglés la palabra *gender* (género) ya se utiliza para este propósito. Y puesto que no se trata de crear más terminología que acabe por especializar cada vez más la ciencia, se

* Este primer informe teórico hace parte de un estudio mayor, en curso de desarrollo, sobre la sociolingüística de manifestaciones discursivas femeninas y masculinas en el habla de Bogotá.

** Profesor del Departamento de Lenguas, Universidad Pedagógica Nacional, Pontificia Universidad Javeriana.

*** Profesora del Departamento de Humanidades, Universidad Autónoma de Colombia.

utilizará el término género acompañado del adjetivo *sociolingüístico*. El primer término remite, como se dijo, a una categoría que establece fundamentalmente una oposición binaria entre masculino y femenino en términos socioculturales, opuesta en este sentido a la categoría sexo que se refiere más a distinciones biológicas. El segundo término ubica en un área específica de estudio: la sociolingüística.

Hecha esta salvedad, el género sociolingüístico puede definirse como un tipo especial de aproximación a la covariación existente entre lengua y género, el cual tiene por objetivo fundamental describir el uso lingüístico, más exactamente los diferentes usos lingüísticos de los hombres y las mujeres como hablantes. Y puesto que, en general, la sociedad funciona en términos de dos géneros -masculino y femenino-, este tipo de estudios pretende dar cuenta más de la posible variación entre grupos, es decir, entre hombres y mujeres, que de las diferencias al interior de un mismo grupo; por ejemplo, las diferencias entre las mujeres como hablantes (Coates, 1986: 3).

1.1 Antecedentes de los estudios de género sociolingüístico

Aunque ha existido una constante preocupación de la especie humana por explicar las supuestas diferencias lingüísticas entre hombres y mujeres, sólo con el desarrollo de ciencias como la antropología y disciplinas como la dialectología comenzaron a explicarse de manera sistemática dichas diferencias.

Desde un comienzo la dialectología dio como un hecho las diferencias lingüísticas entre hombres y mujeres. Antes de iniciar cualquier tipo de investigación, los dialectólogos diseñaban sus herramientas de trabajo –los cuestionarios- con base en la preferencia de la mujer o el hombre como informantes. Las explicaciones dadas a este hecho siempre fueron subjetivas. Quienes preferían a las mujeres afirmaban que éstas eran más conservadoras al hablar; apoyaban esta afirmación en la creencia de que como siempre permanecían en el hogar, no establecían contacto con extraños, lo cual evitaba que hubiera mezclas o préstamos lingüísticos. Quienes preferían a los hombres como informantes –la mayoría- argüían lo contrario; según ellos, la mujer siempre ha tenido una tendencia natural a introducir palabras nuevas y al cambio lingüístico. Tal es el caso del dialectólogo francés Gilliéron, quien además ejerció gran influencia en sus colegas. Como se observa, las explicaciones que unos y otros daban para justificar sus preferencias eran contradictorias, poco convincentes y no muy científicas. A pesar de esto, se extendieron ampliamente y condujeron a que la mayoría de los investigadores eligiera a los hombres como informantes. Las estadísticas son bastante dicentes: Gilliéron, Orton y Bartoli encuestaron para los atlas de Francia, Inglaterra e Italia 640 hombres y 60 mujeres, 867 hombres y 122 mujeres y 316 hombres y 48 mujeres, respectivamente (Pop, 1950, citado en Coates, 1993:49).

Los cuestionarios reflejaban claramente esta preferencia: las preguntas estaban diseñadas casi exclusivamente para dar cuenta de las actividades realizadas por el hombre; sólo una pequeña fracción de los cuestionarios se refería a aspectos del “mundo de la mujer”. Un ejemplo en el que se evidencia claramente este hecho es el Atlas Lingüístico y Etnográfico de Lion, Francia: de los treinta y un apartados de que contaba el cuestionario, sólo dos se dedicaron a la mujer, bajo el título “vida de la mujer”, y se relacionaban con el cuidado de la casa, los alimentos y actividades como lavar y tejer.

Se observa que la mujer no sólo fue apartada de los estudios dialectológicos -sobre la base de creencias poco científicas-, sino que se creó a su alrededor toda una serie de falsas

creencias respecto al tipo de variedad de lengua que empleaba, pues ninguno de los estudios realizados en este campo de investigación tenía como objetivo buscar evidencia de que la mujer empleara una variedad más o menos estándar que la del hombre o que fuera más o menos conservadora que el hombre o que su riqueza léxica fuera menor que la de éste.

La antropología, por su parte, desde el inicio planteó el problema de la supuesta diferencia del habla del hombre y la mujer en términos del empleo de determinada variable, dependiendo del género del hablante. Es decir, se ocupó sólo de aquellos casos en que el uso de una variable lingüística se limitaba exclusivamente a uno de los géneros. De ahí que sus estudios se realizaran únicamente en comunidades consideradas primitivas, donde la estratificación social, según el género, era bastante rígida. En consecuencia, al limitar el estudio de esta manera, la antropología dejó de lado una gran parte de la sociedad en que la relación lengua-género no es excluyente sino preferencial, es decir donde no existen variables exclusivas para cada uno de los géneros, sino que el uso de determinada variable obedece a una elección. Además atrasó durante mucho tiempo estudios de género al desviar el epicentro del problema.

Es de resaltar el hecho de que casi todos los estudios que han tratado de dar razón de las diferencias entre el habla del hombre y la mujer han tenido carácter androcéntrico. Los hombres, quienes ostentan el poder –y quienes en su mayoría realizan las investigaciones-, han definido el mundo desde su perspectiva; las mujeres y su manera de hablar siempre se han analizado teniendo como punto de referencia el hombre y su modo de hablar. En consecuencia, no es extraño encontrar que históricamente el habla de la mujer se haya calificado como pobre, deficiente y desviante. Muchas de las investigaciones se plantearon desde el comienzo con base en este supuesto, y algunas llegaron a conclusiones tan radicales como que la mujer no sólo era inferior al hombre socioculturalmente sino biológicamente. Los estudios de género partieron de la premisa de que como hombre y mujer no hablan de la misma manera (hombres y mujeres hacen usos particulares de la lengua), la mujer no se ajustaba al buen hablar y poseía comportamientos lingüísticos distintos de los del hombre; por tanto, eran estos comportamientos los que debían explicarse. Por esta razón, no es extraño encontrar –aún en la actualidad- que al referirse a los estudios de género, muchos los asocien con feminismo o con estudios particulares del uso lingüístico femenino; de hecho, son muy pocos los estudios realizados únicamente para dar cuenta del habla masculina.

1.2 La sociolingüística y los estudios de género

Recientemente la sociolingüística ha puesto especial interés en la covariación existente entre lengua y género. Cuando surgió la sociolingüística como necesidad de estudiar el lenguaje en su contexto social, es decir, como estudio de la variación lingüística, se otorgó mayor relevancia a categorías como el estrato social, que durante mucho tiempo fue considerado el factor más importante del cambio lingüístico; piénsese en los estudios de Labov, Trudgill o Romaine. Esta variable llevó a la formulación de conceptos importantes en sociolingüística, como prestigio y estigmatización, los cuales sirvieron de base para que posteriormente otras variables no lingüísticas, como la edad y el género, fueran tenidas en cuenta para explicar los casos de variación lingüística estructurada. Así mismo, se consideraron objeto de estudio los diversos grupos sociales llamados minorías –el caso de los negros, los chicanos y las comunidades étnicas.

Debe destacarse el hecho de que uno de los factores que más contribuyó al atraso del género como tema de estudio dentro de la sociolingüística fue la dificultad de definir al hombre y a la mujer como grupo, uno frente al otro, pues no cumplían con los requisitos indispensables

para ser considerados como tal: no vivían en comunidades aisladas, “guetos”, no tenían lugares específicos de encuentro –por ejemplo, el caso de los adolescentes-, no poseían subculturas identificadas y, puesto que no se reconocían como grupo, no tenían identidad de tal.

En la oposición hombre-mujer, los dos elementos no se encontraban en el mismo nivel. Mientras el término hombre no poseía ninguna marca negativa, en la palabra mujer se encontraban muchas connotaciones de este tipo. Esto provocó que, con el paso del tiempo, las mujeres adquirieran conciencia de ellas mismas como grupo, más específicamente como grupo minoritario. Estudios recientes en psicología social indican que las personas pueden adquirir identidad social como resultado de su pertenencia a varios grupos, pero solamente adquieren sentido como tal cuando se comparan con otros grupos. De esta comparación se desprende que existen grupos con mayor estatus que otros, generalmente los grupos que ostentan el poder y poseen una alta autoestima, y grupos con un menor estatus, subordinados y con baja autoestima. En este último grupo podría ubicarse la mujer, pues es ampliamente reconocido que ella posee un estatus inferior respecto al hombre en la sociedad²². Y justamente este reconocimiento de la mujer como minoría y su búsqueda por cambiar este hecho, no sólo en el ámbito laboral, educativo y social, sino también en el aspecto lingüístico, identifican mejor a la mujer como grupo.

Los primeros estudios de género sociolingüístico tendieron a demostrar cómo en determinadas comunidades de habla las mujeres eran quienes más utilizaban formas de prestigio²³, a diferencia de los hombres –que preferían las variantes no estándar. Posteriormente los estudios se centraron en explicar las causas por las cuales la mujer era más sensible a la norma lingüística, y llegaron a la conclusión de que esto se debía fundamentalmente a la inseguridad producida por su posición social. Estos estudios explicaban las diferencias del habla del hombre y la mujer en cuanto a la fonética, la morfología y la sintaxis; sin embargo, con el desarrollo y de la etnolingüística del concepto de competencia comunicativa propuesto por Dell Hymes, los estudios de género dejaron un poco de lado el estudio de la estructura formal de la lengua y en la actualidad se centran más en los aspectos relacionados con dicha competencia comunicativa, tal es el caso de los turnos y, en general, lo que se conoce como estilo de habla: muletillas, preguntas de confirmación, imperativos, lenguaje directo, palabras tabú, groserías y cumplidos.

2. Elementos para una sociolingüística del género

Estudios recientes muestran la adopción de una nueva dirección investigativa en lingüística. Dichos estudios, de corte sociolingüístico, buscan dar razón efectiva de prácticas lingüísticas basadas en la noción de género; se cuestionan no sólo la conceptualización de una categoría sociolingüística de género que determine y limite un objeto de estudio, sino la utilización de metodología sociolingüística que analice los eventos comunicativos en los cuales el género se convierte en el punto de partida para analizar sistemas sociales y materiales de la vida humana; toman distancia de la noción tradicional y general de sociolingüística -en la que se analiza el lenguaje en su contexto social (Trudgill, 1995; Hudson, 1996), para explicar e interpretar de una manera más particular no sólo la variación lingüística, sino la variación y organización social marcadas por el género. De este modo, esta disciplina lingüística se desplaza del sombrero

²² Las diferentes posiciones que puede adoptar la mujer como grupo subordinado se analizan en Henri Tajfel (1981), en J. Coates (1993) y en G. Castellanos (1995: 36-59)

²³ Véanse, por ejemplo, los trabajos de Trudgill (1974) “The social Differentiation of English in Norwich”, Macaulay (1978) “Variation and Consistency in Glaswegian English” o Romaine (1978) “Postvocalic /r/ in Scottish English: Sound change in progress?”.

análisis descriptivo hacia una orientación explicativo-interpretativa, en la cual se desarrolla un proceso discursivo que se aprehende desde la manifestación de categorías sociolingüísticas de género.

En este atrabajo se toman en consideración planteamientos que permitan desarrollar estudios desde una sociolingüística del género, pues es importante construir un proyecto de investigación sobre el habla en Colombia desde la variable género, vista como acción social. Con el fin de desarrollar un plan científico propio, se presenta un marco de referencia teórico que permita fundamentar ulteriores análisis. Para llevar a cabo este propósito es necesario responder algunos interrogantes que se desprenden de lo expuesto hasta aquí. En primer lugar, ¿qué es sociolingüística del género?; en segundo término, si la disciplina existe, ¿cuál es su objeto de estudio y de qué procesos discursivos debe dar cuenta? Y, finalmente, ¿cómo debe dar cuenta de dichos procesos?

2.1 El género como objeto de estudio

Centrar la atención sobre el actuar lingüístico de los seres humanos supone un esfuerzo por abandonar los viejos postulados positivistas. El estudio sociolingüístico ha conceptualizado términos como registro, dialecto, estilo, diglosia, entre otros (Yule, 1985), para aproximarse a los rasgos sociales que influyen en el habla. Por lo tanto, desde la perspectiva estructuralista, la sociolingüística ha tenido oficialmente como objeto de estudio la lengua sin excluir el contexto social en el cual se aprende o se utiliza. Pero incluir el contexto implica pasar de la lengua a la concreción discursiva que se da en el habla, por cuanto todo discurso tiene una función social no sólo como medio de comunicación sino como instrumento caracterizador de un grupo.

La orientación sociolingüística que aquí se expone contempla grupos sociales (comunidades de habla) en los cuales interactúan miembros con igual o distinto género. Si se entiende y acepta la categoría género como una construcción cultural (Wood, 1997), entonces tanto lo femenino como lo masculino admiten procesos de socialización constantes que los individuos adoptan, pues a partir de la interacción con los demás es como se aprehende lo que socialmente significa femenino o masculino.

El énfasis se concentra entonces en el género de los sujetos y lo que éstos hacen con sus “lenguajes” en un contexto particular. Chambers (1995) afirma que se pueden determinar comportamientos lingüísticos femeninos o masculinos cuando la muestra de la investigación recoge miembros de los dos sexos y cita conclusiones generalizadas que se oponen a los postulados de Jespersen, así como a los de Labov (1990), para quien la mujer es propiciadora del cambio lingüístico. Estudios etnográficos (Saville-Troille, 1989) indican que la diferenciación del papel o rol sexual se produce en respuesta a influencias culturales y sociales; no obstante, algunas diferencias entre los estilos femenino y masculino parecen ser innatas. A continuación se expondrán metodologías de estas aproximaciones sociolingüísticas al género.

2.2 Métodos de la sociolingüística del género

En general, los estudios de la ciencia del lenguaje se han orientado por dos metodologías investigativas, las cuales se pueden entender desde sendas perspectivas no excluyentes sino complementarias: el positivismo lógico y la fenomenología. En términos investigativos, la primera se ha orientado a todo campo de conocimiento basado en los postulados de las

ciencias naturales; mientras que la segunda se ha definido de una manera mucho menos restringida y precisa por cuanto utiliza una buena variedad de métodos de investigación interpretativos. Se habla, entonces, de métodos cuantitativos y de métodos cualitativos que, sin querer polemizar, se confunden unos con otros. Esta última afirmación adquiere fuerza cuando no se comprenden ni la naturaleza del método ni el diseño de la investigación. Existen momentos en los que una metodología cualitativa opta por un recurso cuantitativo para expresar sus resultados. Sin embargo, para dejar claro el punto en términos de la sociolingüística del género, es necesario comprender que la metodología cuantitativa (paradigma lógico positivista) tiene una aproximación unitaria al objeto de estudio, en oposición a la metodología cualitativa (paradigma fenomenológico), que da cuenta del objeto de estudio a través de diversos procesos (métodos) que comprenden, entre otros, la etnografía, los estudios de caso, la observación participante y el constructivismo. A continuación se presentan algunas observaciones sobre las dos metodologías genéricas; luego, se reseñarán las direcciones metodológicas que han tomado ejercicios académicos recientes en torno al estudio del género desde una perspectiva sociolingüística.

2.2.1 Estudios cuantitativos del género

Una gran parte de estudios sociolingüísticos, altamente reconocidos, ha tenido como objetivo terminal establecer cuáles son las posibles correlaciones entre lo que se denomina variación lingüística y otras variables, en especial la clase social. Coates (1993) cita entre otros trabajos con esta raíz metodológica los realizados por Trudgill en Noruega y Labov en Nueva York. Ciertamente, como lo afirma Hudson (1996, 144) el desarrollo de estudios cuantitativos sobre el discurso ha evolucionado a la par con el desarrollo de la sociolingüística; esta metodología cuantitativa resulta relevante para aquellos que se interesan por la estructura de la lengua y la teoría lingüística.

Históricamente, esta metodología ha dado lugar a la conceptualización de fenómenos sociolingüísticos como el prestigio, la norma, la estigmatización, variables, variable lingüística, cambio y lengua vernacular. Los resultados y objetivos de este tipo de investigaciones normalmente han dado cuenta de la variable social; sin embargo, en lo que respecta al género se ha establecido que en las comunidades de habla los sujetos femeninos tienden a utilizar formas prestigiosas de habla en una proporción superior al uso que de estas formas hacen los informantes masculinos. Coates (1993, 69 y ss) sintetiza esta conclusión general para estudios realizados en Noruega, Glasgow, West Wirral y para estudios muy particulares en los cuales predomina la variación fonética y gramatical, como los realizados en Edimburgo y Sidney. El resultado más obvio parece ser que cuando existe variación, los sujetos (tanto femeninos como masculinos) optan por variedades diferentes, lo cual establece como postulado la existencia evidente de diferencias discursivas en cuanto a género.

De la anterior conclusión se deriva un cuestionamiento natural que apunta a determinar el por qué existen dichas diferenciaciones. Sin embargo, debido a su alcance y naturaleza, la metodología cuantitativa no da respuesta a este interrogante aunque logra teorizar en temas explicativos mas no interpretativos, que tienen que ver con la sensibilidad de los informantes femeninos hacia la norma lingüística, la solidaridad y el estatus social y, finalmente, hacia algunas aproximaciones al poder y al manejo de la cara (Deuchar, 1989, citada por Coates, 1993) ya introducido mucho antes por Goffman (1967).

2.2.2 Estudios cualitativos de género

Las metodologías investigativas denominadas cualitativas se apartan de formas tradicionales de investigación positivistas para interpretar el fenómeno objeto de estudio. La utilización concreta de la forma lingüística supera la instancia descriptiva y se extiende al entendimiento de sistemas culturales en los cuales comunidades particulares de habla conforman subgrupos que se organizan socialmente a partir de actos particulares de habla. En general, esta metodología se desprende de los estudios publicados por Dell Hymes en los cuales se especificó el carácter de una nueva metodología para acercarse a patrones de comportamiento comunicativo los cuales se relacionan con comportamientos de orden sociocultural.

Con respecto al tema de este escrito, el diálogo apenas comienza a plantearse puesto que cualquier posición científico-cualitativa frente al problema del género, desde la perspectiva discursiva y no gramatical, puede verse viciada o puede crear conflicto entre los sexos. Sin embargo, entender cómo se organizan socialmente a partir de hechos discursivos miembros del mismo género o del opuesto es uno de los interrogantes que está sobre el tapete para los llamados sociolingüistas. Algunas propuestas teóricas en cuanto al problema género y comunicación han sido avanzadas por Pearson y Turner (1993) quienes conceptualizan sobre comportamientos comunicacionales entre mujeres y hombres y hacen una fuerte crítica a la imagen estereotipada que los estudios cuantitativos han heredado a la utilización masculina y femenina del lenguaje.

De lo anterior se deriva un postulado importante: los estudios de género efectuados desde la metodología cualitativa no deben perseguir como objetivo investigativo similitudes o diferencias comunicacionales entre hombres y mujeres ya que el problema no es de utilización funcional del lenguaje sino de relación comunicacional entre géneros. Aunque el trabajo de Pearson y Turner tiene un sesgo conductista, deja entrever la necesidad de un replanteamiento del enfoque que debe darse al problema. Tannen (1996) estructura un trabajo ensayístico e investigativo sobre la manera en que el lenguaje sirve como elemento dilucidador de las relaciones entre hombres y mujeres y pone en tela de juicio conclusiones y caracterizaciones generales con respecto a las diferenciaciones de género a partir del análisis de estrategias conversacionales.

3. Estudios recientes de género

Una rápida exploración de sistemas informativos magnéticos sobre comunicación y género muestra una preocupación clara, en países como los Estados Unidos, por abordar el tema objeto de este artículo. Trabajos doctorales y de maestría se enfocan desde la metodología etnográfica a determinar, por ejemplo, cómo relacionan los informantes femeninos sus registros lingüísticos con su identidad a través de usos lexicales que no sólo son marcadores de identidad sino también de ideología. El anterior estudio fue realizado por Scott (1996) y tiene implicaciones raciales que enfatizan en la marca ideológica de grupo. También hay estudios descriptivos, como los realizados por Lu (1993) y Bahm (1993), que exploran y evalúan el estilo

lingüístico femenino en contextos específicos como los juzgados o los tribunales. Estos dos estudios no dejan de ser taxonómicos y comparativos de los géneros.

Una última orientación de estos estudios se relaciona con el campo literario. Desde luego, se pierde el sentido original de lo aquí expuesto por cuanto se estudian corpora artificializados en que se ficcionaliza cualquiera de los géneros, lo cual acarrea, como lo afirma Heinemann (1995), enfrentamientos sexistas. En Colombia, desde la óptica lingüística (Lozano, 1998), se esboza recientemente una pretensión por profundizar en el tema a partir de muestras existentes sobre el español hablado en Bogotá (Montes, 1997).

4. Propuestas de investigación

En Colombia está todo por hacer en cuanto se refiere a los estudios de género sociolingüístico. Quizá podría comenzarse por comprobar la premisa sobre la que se basan muchas de las investigaciones de este tipo: la supuesta utilización de más formas estándar por parte de la mujer. A la vez deberían buscarse explicaciones a este hecho, más sólidas que las dadas hasta ahora, en el caso de ser afirmativo, pues no basta con decir que la mujer posee mayor conciencia social y que su dependencia en términos de rol- estatus respecto al hombre es la causa principal de las diferencias entre el habla del hombre y la mujer, y de la elección de las formas de mayor prestigio por parte de esta última. De todas maneras, lo fundamental es definir con claridad la forma como va a plantearse la investigación porque esto, como se sabe, influye enormemente en los resultados.

Sin embargo, si fijamos con claridad desde un comienzo los objetivos y definimos qué se va a considerar estándar, evitaremos caer en explicaciones circulantes, que son el común denominador de muchos de los estudios de género sociolingüístico. Explicaciones del tipo X forma es irregular porque son las mujeres quienes más la emplean, y es irregular porque son las mujeres quienes más emplean esta forma, deben desaparecer de todo estudio que se realice bajo parámetros científicos.

Las investigaciones de género sociolingüístico podrían continuar por develar preguntas como cuáles son las funciones que cumple tanto el habla masculina como la femenina dentro de la sociedad, y después indagar por las causas que provocan dichas diferencias funcionales, si las hay. Por último, debería indagar por la actitud del hombre y la mujer respecto a los comportamientos lingüísticos del otro y la imagen que cada uno posee del otro; esto, además de tener fines etnográficos, sirve para explicar una tendencia a la permanencia de los comportamientos lingüísticos o al cambio.

En conclusión, resulta importante, si queremos llegar al fondo del problema, establecer cuál es la posición del hombre y la mujer en la sociedad, desde diversos puntos de vista, no sólo en términos de clase social. Y si partimos del hecho de que históricamente la mujer ha ocupado una posición social secundaria y, en consecuencia, ha ajustado sus comportamientos socioculturales y lingüísticos a dicha posición frente al hombre, quien siempre ha tenido el poder, debemos responder el interrogante de cómo se manifiesta dicho poder masculino no sólo en el aspecto lingüístico sino en todos los ámbitos sociales y culturales y si este poder es efectivamente una de las causas fundamentales de las diferencias del habla masculina y femenina, pues si bien es claro que la sociolingüística tiene por objetivo describir la variación lingüística de acuerdo con el contexto social en la cual ocurre, también debe dar cuenta -de manera más amplia- de la relación existente entre lengua y sociedad.

Bibliografía

- ARANGO, Luz Gabriela et al (1995). Género e Identidad. TM editores, Bogotá.
- BAHM, Kenneth. (1993). Law, Language, and Sex Difference: A Study of Language Use by Female and Male Attorneys in Criminal Trials in The United States. (Doctoral dissertation, Southern Illinois University, Carbondale, 1993). Pro-Quest Dissertation Abstracts, AAC 9403050.
- BUXO REY, M. Jesus. (1988). Antropología de la mujer. Antropos. Barcelona.
- CHAMBERS, J. K. (1995). Sociolinguistic Theory. Cambridge, Blackwell Publishers.
- COATES, Jennifer. (1993). Women, Men and Language. London, Longman, 2nd Edition.
- GOFFMAN, Erving. (1967). Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour. London, Penguin Books.
- DINNEEN, Francis. (1967). An Introduction to General Linguistics. New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- ESTRADA, Samuel. (1988). Historia general de la lingüística: desde Panini hasta Saussure, 1916. Cali-Colombia, Grupo de Autores de la Universidad del Valle.
- HEINEMANN, David. (1995). An Ethical Critique of Men in Laurence and Atwood. (Doctoral dissertation, University of Montreal, Canada, 1995) Pro-Quest Dissertation Abstracts, AAC NN88967.
- HUDSON, Richard. (1996). Sociolinguistics. Cambridge, Cambridge University Press, 2nd Edition.
- JESPERSEN, Otto. (1955). Growth and Structure of the English Language. New York, Doubleday Anchor Books, Inc., 9th Edition.
- _____. (1922). Language: Its nature, Development and Origin. London, George Allen & Unwin.
- LABOV, William. (1990). "The Intersection of Sex and Social Class in the Course of Linguistic Change" in Language Variation and Change 2.
- LOZANO, Mariano. (1998). "Investigación del Caro y Cuervo: El habla de Bogotá" en Lecturas Dominicales, *El Tiempo*, 28 de junio, pág. 5.
- LU, Quan. (1993). Perceptions of Women Trial Lawyers' Language Style in Courtroom Interaction: A Descriptive Study. (Doctoral dissertation, University of San Francisco, 1993) Pro-Quest Dissertation Abstracts, AAC 9519581.
- MACAULAY, R. K. S. (1987). "Variation and Consistency in Glaswegian English" pp. 132-43, en Trudgill, Peter, Sociolinguistic atterns in Bristish English. Edward Arnold, London.
- MONTES, José et al. (1997). El español hablado en Bogotá: relatos semilibres de informantes pertenecientes a tres estratos sociales. Tomo 1. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

- PEARSON, Judy; TURNER, Lynn & TODD, W. (1993). *Comunicación y género*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, Ltda.
- RAMÍREZ, Luis Alfonso. (1987). "La sociolingüística: teoría crítica del lenguaje ordinario y de la literatura" en *Presencia del Tolima en la Lingüística (Homenaje a Luis Flórez)*, Ibagué-Colombia, Universidad del Tolima.
- ROMAINE, Suzanne. (1978). "Postvocalic /r/ in Scottish English: Sound change in progress? Pp. 144-57, en Trudgill, Peter (ed.) *Sociolinguistic Patterns In British English*. Edward Arnold, London.
- _____(1994). *El lenguaje en la sociedad*. Ariel Lingüística, Barcelona.
- SAVILLE, Muriel. (1989). *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Cambridge, Blackwell Publishers, 2nd Edition.
- SCHOR, Naomi. (1992). "Feminist and Gender Studies" in GIBALDI, Joseph Edit. *Introduction to Scholarship in Modern Languages and Literatures*. New York, The Modern Language Association of America, 2nd Edition.
- SCOTT, Karla. (1995). 'When I'm Talking with my Girls': Identity and Ideology in Black Women's Talk about Language and Cultural Borders (Doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign, 1995). Pro-Quest Dissertation Abstracts, AAC 9624489.
- TANNEN, Deborah. (1996). *Género y discurso*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, Ltda.
- TRUDGILL, Peter. (1974) *The social differentiation of English in Norwich*.
- _____(1995). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. Harmondsworth, Middlesex, England, Penguin Books, Revised Edition.
- WOOD, Julia. (1997). "Gender, Communication and Culture" in SAMOVAR, Larry & PORTER, Richard. *Intercultural Communication: A Reader*. London, Wadsworth Publishing Company, 8th Edition.
- YULE, George. (1985). *The Study of Language*. Cambridge, Cambridge University Press.

LA NECESIDAD DE LA ESCRITURA Y LA ESCRITURA NECESARIA

FELIPE ARDILA ROJAS²⁴

Uno de los problemas más graves, sino el mayor y fundamental, que afronta la educación colombiana -y la de muchos países- en todos sus niveles es el de la adquisición y el uso de las competencias lectora y escritora.

LA CONCIENCIA ESCRITURAL

En principio, sabemos que la escritura y la lectura son el origen mismo de la academia, de eso que en occidente llamamos el “estudio”; que “(...)el examen abstractamente explicativo, ordenador y consecutivo de fenómenos o verdades reconocidas resulta imposible sin la escritura y la lectura”; que sin “la escritura , el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace , no solo cuando está ocupado en escribir, sino inclusive normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral”, que “más que otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana” (Ong, 1987: 16, 81); sabemos que estos dos procesos propician “(...)la capacidad de síntesis, el rigor analítico, la precisión, la reconstrucción del conocimiento, la profundización en los campos del saber, la capacidad de pensar por sí mismo(...)” (Baena-Bustamante, 1992:39); sabemos que la interiorización de la escritura nos sobrepuso a ese conocimiento “pletórico pero vacío” que constaba de una “mezcla inestable de saber racional y de prácticas mágicas”, de “la adivinación” como forma inherente al conocimiento (Ver Foucault, 1966). Sabemos, en fin, que somos seres *H* históricos desde el momento mismo en que somos seres escriturales. Lo que se vislumbra ya en sólo estos sintéticos apuntes, es que las implicaciones de la escritura cobijan prácticamente todos los aspectos de la sociedad.

Antes de seguir adelante y para evitar malentendidos, cabe aclarar que la escritura y la lectura, como procesos, no desarrollan esta “re-estructuración de la conciencia humana” de manera inmediata. No se puede inferir de las investigaciones en mención que una alfabetización funcional, que un saber elemental como por ejemplo, a tal sonido tal grafema, genere, automáticamente, un individuo con altos niveles de abstracción, con profundos niveles de análisis, con gran capacidad de crítica, con aguda relación intertextual, con un ágil pensamiento lógico-formal, con dominio de argumentos fuertes, etc. Más aún, ejemplos sobran en Colombia para mirar con cierto escepticismo estas hipótesis, pues aquí proliferan personajes que aunque tienen hábitos sistemáticos de lectura y escritura, no presentan, sin embargo, -o, por lo menos, no los muestran- ninguno de los cambios que hemos señalado: son ejemplos recurrentes de la figura de la erudición -en el sentido restringido del “recitador de datos”-, del enciclopédico que escuchamos en los principales medios masivos de comunicación recordándonos anécdotas, chismes y fechas. Ejemplos de esta contradicción

²⁴ Profesor Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Externado de Colombia.

sobran también en el mundo editorial: toda esa *literatura* “recetaria” dedicada a “lectores” que buscan afanosamente algún gurú que los conduzca por la vida, todo ese *parloteo* del “Cómo ser feliz después de veinte años de matrimonio”, del “Conozca su futuro en la yema de los huevos” que tanto inunda hoy los *supermercados*, está más cercana a las conciencias de la oralidad pristina que a las de la alta academia. Es decir, que sin una verdadera interiorización de los procesos de lectura y escritura, que sin una conciencia de lo que la escritura ha permitido a la humanidad -lo que parece una contradicción- todos los efectos enumerados son apenas una vaga ilusión; que la investigación por la que hoy tanto propugnamos, que la generación de nuevos conocimientos o la comprensión de fenómenos sociales que den paso a conciencias amplias, a la alteridad, que el paso hacia el desarrollo son apenas deseos sin asidero, pura utopía.

ALGUNAS CAUSAS DE LA CARENCIA

Las causas que se aducen a la carencia de las competencias lectora y escritora de la mayor parte de los estudiantes de todos los niveles escolarizados son múltiples: algunos teóricos señalan fenómenos como la irrupción de una *cultura de la imagen y el sonido* propiciada por la radio, la televisión y el cinematógrafo o, conectada a ella, al discurso sobre la posmodernidad, entendido éste como “el desencanto...ante nociones como la razón, la historia, el progreso” (Mardones, 1994:21), nociones íntimamente ligadas a la escritura y la lectura; otros, al predominio, en muchos países, particularmente los menos desarrollados, de una tradición básicamente oral, a las condiciones de marginalidad y segregación aún reinantes, a las incoherencias entre las políticas educativas y sus aplicaciones (Rincón Bonilla y otros, 1993); muchos autores señalan, a su vez, problemas metodológicos y de enfoque (Cerro, 1994; Hymes, 1972; Bettelheim y Zelan, 1983; Díaz, 1989) que promueven aprendizajes repetidores y mecánicos en los que el sentido poco importa, en los que impera la ausencia del carácter semiótico del lenguaje (Jurado, 1992), métodos que enfatizan en aspectos formales -la letra bonita, por ejemplo- e ignoran la complejidad de los procesos implicados. Sin duda alguna, el reconocimiento de estas causas ha generado toda una cantidad de proyectos de investigación que buscan soluciones al problema. Habrá que esperar, sin embargo, los resultados de estas propuestas en un tiempo consecuente, claro está si sus desarrollos trascienden los libros que las describen, si son sistemáticos, amplios y serios.

Vamos a girar ahora en torno *la necesidad*, como causa de esa deficiencia o carencia de competencia lecto-escritora, particularmente de los escolares -de todos los niveles, desde la primaria hasta los más altos grados universitarios-. *La necesidad*, como causa, está, por supuesto, estrechamente relacionada con aquellas que hemos mencionado en el párrafo anterior, y apunta a las modalidades virtuales de la competencia, el querer y el deber hacer o saber, propuestas en la teoría semiótica desarrollada por Greimas y Courtés.

En un artículo del profesor Arboleda (1983) se sostiene que “la memorización sin comprensión y la repetición mecánica han legado a ser suficientes para tener éxito en la escuela”. Aunque trabajadas en un sentido diferente, estas palabras son claves frente al

término *necesidad*, en la medida en que “sin comprensión” y “repetición mecánica” están muy alejadas de las implicaciones que comportan los procesos de lectura y escritura, que hemos señalado en el inicio de este artículo.

Así pues, es fácil detectar en grados altos de escolaridad universitaria estudiantes y aún, profesionales, que prácticamente están incapacitados para “entender lo que leen y para elaborar textos coherentes y con significado, así su extensión sea tan sólo de una página” (Ochoa, 1994. En Cerro, 1994). Se puede deducir entonces que ellos pasaron de un nivel a otro gracias a la *conmiseración* de profesores que entendieron las graves problemáticas que aquejan a nuestros estudiantes en aspectos, digamos, contextuales a la academia - se inventaron la promoción automática-; o que muchos profesores tienen muy *limitada idea* de lo que los procesos de lectura y escritura significan para la academia y el desarrollo intelectual de los individuos y por eso son laxos ante tal carencia; o que muchos profesores *no saben* tampoco leer y escribir; o que, debido al alto número de estudiantes por curso, el profesor *no tuvo tiempo* para leer los trabajos, menos para evaluarlos; o que, debido a la cantidad de trabajos escritos que demandan la cantidad de asignaturas diferentes y desintegradas, el pobre estudiante apenas hace lo que puede, etc. A profesores y estudiantes de todos los niveles suele escuchárseles frases patéticas del tipo “bueno, pero aunque está mal escrito, los contenidos son buenos” de tal manera que no se llega a saber si en verdad los contenidos son buenos o si el profesor y el alumno los *interpretaron* como tales; en últimas, esta competencia, ahora en el sentido de saber-hacer, no parece *necesaria*, desde estos estrechos puntos de vista.

Los dos tipos de “escritos” más sistemáticos en la educación tradicional han contribuido con estas deficiencias: el cuaderno de apuntes y los trabajos escritos para X profesor. El primero ha señalado, las más de las veces, un proceso de comunicación aberrante: el destinador de la escritura -el alumno- es el mismo destinatario. Allí el estudiante suele copiar los dictados que el maestro le hace y que a éste, a su vez, le dicta algún libro. No importa el código -en este caso el conjunto de normas, de conocimientos de gramática y de lengua que comparten los miembros de una comunidad lingüística, la misma competencia chomskyana- porque la *comunidad lingüística* es sólo él, el estudiante, quien a menudo no logra entender lo que él mismo “escribió”. Si acaso se encuentra algo de escritura en estos cuadernos es lo que está a menudo por fuera de los conocimientos que se vehiculan en el curso: “pensamientos”, “poemas”, “críticas al maestro o a X ó Y estudiante”, “avisos al compañero de al lado”, etc. Esta escritura está pues más cercana a la *volatilidad* de la oralidad que al carácter *permanente* de la escritura; una escritura, en fin, irremediablemente perdida.

Los trabajos escritos para el profesor hablan ya, por lo menos, de una comunicación -si así la podemos llamar- entre dos individuos. Generalmente el profesor, si los lee, tiene que intuir o interpretar mediante complejos procedimientos de adivinación, lo que allí se pretende comunicar. La mayoría de estos trabajos carecen por completo de una mínima referencia bibliográfica, cuando la intertextualidad es “una condición *sine qua non* de todo texto” (Reyes, 1984: 45). Los estudiantes aquí se abrogan la palabra del otro, la roban, la plagian, en tanto no la declaran, lo que los lleva a refundir, a menudo en un solo párrafo, marcos teóricos antitéticos.

Estos trabajos, titulados generalmente bajo el título remático de “ensayo” -sin siquiera tener conciencia clara de lo que esto significa- se rubrican también en la carátula con el “presentado al profesor X” como “requisito para aprobar la materia X”, firmas que señalan los limitantes de la concepción del proceso de escritura y su carácter puramente teleológico. La aceptación por costumbre y porque de lo contrario *ningún estudiante pasaría* la materia, se constituye en un *acto permisivo* que suspende la *necesidad* por desconocimiento de causa.

Estos -pocos- ejemplos sirven pues para ilustrar una concepción aberrada, pobre, superficial de los procesos de lectura y escritura. Una concepción que parece ignorar el principio de la misma como la posibilidad de establecer una comunicación en su tiempo y otros tiempos, en su espacio y en otros espacios, con un infinito posible de lectores; que parece ignorar que las funciones poética y metalingüística (Jakobson, 1988) o la autorreferencialidad no es exclusiva de los textos literarios -en el sentido de ficción, de arte, de carácter lúdico-²⁵, sino de la escritura, en general; que tales procesos, **cuando se interiorizan**, constituyen toda una reestructuración de la conciencia, como ya se señaló en los primeros párrafos.

INSTAURAR LA NECESIDAD: DE LA CONCIENCIA DEL DEBER AL QUERER

Ahora bien, la necesidad de adquirir este saber-hacer no se instaura en la medida en que la escritura no se convierta en un proceso real de comunicación -hasta ahora desvirtuado por otros fines pragmáticos-. Hasta aquí podemos deducir con facilidad que la carencia de tal competencia, sobre todo en estratos con facilidades de acceso a la academia, tiene en gran parte sus orígenes en un no-saber, en el desconocimiento de lo que *es y ha significado* la escritura para la humanidad. El maestro puede en este sentido (y si él, claro, se ha apropiado de este saber) manipular, aquí en el sentido semiótico, la competencia del estudiante, ya aportándole este saber -esta conciencia-, ya orientándolo en el reconocimiento o en la reconstrucción del mismo. Este, creemos, es un primer paso para descubrir o generar la conciencia del deber, de la necesidad. Y si llegamos al deber por medio de un saber, por *conocimiento de causa*, entonces el límite con el querer, con el gusto por...se torna ya muy difuso; en últimas, es probable que tal límite desaparezca.

DEL TEXTO EFÍMERO AL TEXTO PUBLICADO.

Siguiendo esta línea de argumentos, el texto que mejor jalona la necesidad, el deber de suplir la carencia, es aquel que se publica. Para todo escritor virtual, el enfrentamiento con la posibilidad de la publicación lo obliga a actualizar sus falencias: se ve obligado a aprender e interiorizar, en el menor tiempo posible, todos aquellos principios del saber cuyo manejo desconoce, que en años de escolaridad nunca aprendió; se ve obligado, de pronto, ante tal posibilidad, a leer con conciencia de escritor, a “leer de una determinada manera para aprender

²⁵ Sabemos que el concepto “literatura” es complejo, y no se puede reducir al marco de los guiones. Para abrumar mejor al lector con la ambigüedad del término, lo remitimos al texto de Terry Eagleton “Una introducción a la teoría literaria”, particularmente al capítulo titulado “Introducción: qué es la literatura”. F.C.E. México. 1988.

a escribir” (Smith. Citado por Cassany, 1989: 63-64), a procurarse una memoria textual, una enciclopedia que lo relacione con lo dicho y lo que está por decirse. El sabe, de pronto, que su inteligencia está en juego ante los demás -cuando, claro, no se trata de escribir manipulado por factores económicos suyos y de las empresas editoriales- porque la gente cree “que un individuo alfabeto(...)es alguien con más información, más conciencia (...)más inteligente, más racional (...)” (Tolchinsky, 1992).

La publicación es pues un mecanismo que implica la necesidad real de un querer/deber, saber escribir/leer y sobre este mecanismo debe hacer énfasis cualquier entidad educativa -creemos, de todo nivel de escolaridad-. Ella implica seriedad, responsabilidad y, además, su “reconocimiento” empuja todavía más el gusto por este hacer. Habrá, sin duda, que generar métodos para reducir la cantidad y promover la calidad; habrá que integrar los saberes que se imparten en cátedras y seminarios; habrá que procurar la logística necesaria para que publicar no sea tarea de titanes o quijotes, tarea de la que muchos, por fatiga, dimiten; habrá que procurar formas de difusión, etc. Hacemos énfasis en la publicación porque la mayor parte de proyectos suelen olvidar aspecto tan relevante, porque al involucrar costos nos hacemos “los de la vista gorda”.

En *Como una novela*, Pennac (Ariel: 1992) sostiene que la lectura no admite el imperativo. Sin desatender los hechos que lo llevan a esta hipótesis, creemos que *es imperativo* leer y escribir si se es consecuente con lo que *estudiar* significa para occidente. Claro está, este imperativo no responde ya a un deber-hacer sin sentido, sino a un deber por una *toma de conciencia* que parte de un saber qué son y qué implican los procesos de lectura y escritura para el individuo y la sociedad de la que hace parte. Instaurar la necesidad, fomentar urgentemente la publicación son factores decisivos para la formación de un lector-escritor modelo, de segundo nivel, implícito o de un receptor-emisor activo -como se le quiera llamar-, de un lector-escritor del *goce* que ponga en estado de pérdida, que desacomode, que haga vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos, la congruencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, que ponga en crisis su relación con el lenguaje; un sujeto perverso que encuentre en el goce su placer (Barthes,1982:25): el placer de crear , conocer y comunicar; en conclusión, instaurar la necesidad de hecho, es comenzar a generar el individuo fundamental para la academia, con todo lo que ella significa.

BIBLIOGRAFIA

- ARBOLEDA, Rubén. *La enseñanza del español como lengua materna*. Bogotá. En Revista Colombiana de Lingüística. Volumen II. Números 2 y 3. 1993
- BAENA, Luis Angel y BUSTAMANTE, Guillermo. “*El área del lenguaje y el rendimiento escolar*. En Revista La palabra. No. 1, Tunja, U.P.T.C. 1992.
- BARTHES, Roland. *El placer del texto y lección inaugural*. Madrid. Siglo XXI editores. 1982.
- CASSANY, Daniel. *Describir el escribir*. Barcelona. Paidós. 1989.

- CERRO, Leandro. *Textos y pedagogía*. Bogotá. Universidad Externado de Colombia. 1994
- DIAZ, Alvaro. *Aproximación al texto escrito*. Medellín. Edit. Lealón. 1989.
- FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas*. México. Siglo XXI editores, 1966.
- JAKOBSON, Roman. *El marco del lenguaje*. México. F.E.E. 1988
- JURADO, Fabio. *La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia*. Bogotá. En Revista Forma y Función. Número 6. Abril de 1992.
- MARDONES, José María. *El neo-conservadurismo de los posmodernos*. En G. Vattimo y otros. *En torno a la posmodernidad*. santafé de Bogotá. Anthropos, 1994.
- ONG, Walter. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México. F.C.E. 1987.
- REYES, Graciela. *Polifonía textual*. Madrid. Gredos, 1984.
- RINCON, Gloria y otros. *Transformar la enseñanza de la lengua escrita y de la lectura*. Tunja. En Revista La palabra. No.2. U.P.T.C. , 1993.
- TOLCHINSKY, Liliana. *Escribir ¿cómo?*. Ponencia Primer Congreso de Acción Educativa . Brasil. Junio 1992.

PRINCIPIOS DEL LENGUAJE Y EDUCACIÓN

Alfonso Cárdenas Páez*

Introducción

Roland Barthes (1971), al defender los principios de la nueva crítica y referirse a la libertad simbólica, estableció que “la sociedad clásica por lo común se ha acomodado muy mal a ella: la ha ignorado, o, como en sus supervivencias actuales, censurado; la historia de la libertad de los símbolos es a menudo violenta, y naturalmente aquí tiene igualmente su sentido: no se censuran impunemente los símbolos”.

Este planteamiento, apenas uno de los síntomas de la crisis del lenguaje, es una de las manifestaciones de la época actual, atravesada por una enfermedad profunda en que las imágenes de la objetividad, la verdad, la autoridad y la transparencia del lenguaje han dado paso a la crítica y a la interpretación del sentido en todas sus manifestaciones.

Si bien la visión contemporánea no arrastra la censura, aún se oyen voces discordantes para las cuales el lenguaje no es más que un instrumento cuyo papel cognitivo, basado en las habilidades, es el de ser medio unívoco de representación o, en contraposición, un sistema destinado a la libre interpretación, ambas posiciones extremas, herederas de un dogmatismo cuasi infalible o de un eclecticismo incapaz de reconocer o defender posición ideológica alguna.

La situación descrita ha generado un auge de los lenguajes; de eso es claro testimonio la evolución permanente de las ciencias respectivas que, en su continua búsqueda, han pasado de la consciencia de la lengua a la del lenguaje como síntesis de un fenómeno semiótico-discursivo que, dentro de un marco interdisciplinario, recubre los problemas del sentido en el campo de las ciencias sociales y humanas.

Esta transformación, no exenta de dificultades e incomprendiones, consiste en asumir, por diferentes vías, el conocimiento en la variedad de sus fuentes y de las racionalidades humanas y supone la utilización múltiple del lenguaje de acuerdo con sus funciones pragmáticas; pero no solo eso. Es, además, la aceptación de la pluralidad de los discursos sociales y, desde el punto de vista pedagógico, la mirada del conocimiento en sus dimensiones lógica e imaginaria, así como del comportamiento interactivo, sostenido en actitudes y valores.

Este capítulo ofrece, con fundamento en la investigación adelantada en la Universidad Pedagógica Nacional,** un análisis de las ofertas del Ministerio de Educación Nacional (MEN)

* Catedrático de la Universidad Javeriana y profesor de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional.

en su proyección en el panorama educativo nacional e insinúa otros aspectos pertinentes a las demandas actuales en torno a la docencia del lenguaje.

1. LAS PROPUESTAS DEL MEN

En 1984, el Ministerio de Educación Nacional estableció la Renovación Curricular que, en lo relativo al lenguaje, dio paso al Enfoque Semántico-comunicativo (ESC-MEN); este consistía en un conjunto de estrategias teórico-prácticas, destinadas a la enseñanza del español y la literatura. Su fundamento teórico era la relación dialéctica entre lenguaje-pensamiento-realidad y su meta el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, escribir y leer.¹

Si, por un lado, las habilidades definían el rumbo metodológico y constituían el centro de atención del enfoque comunicativo, por el otro, la relación lenguaje-pensamiento-realidad precisaba el marco semántico, factores que, al constituirse en nódulos centrales, decidían la estructura teórico-práctica de la propuesta.

Esta plataforma se sostenía en un esquema donde la lengua española era instrumento de pensamiento y de conocimiento; como objeto de conocimiento se ceñía a las tradicionales ciencias lingüísticas, mientras que como "instrumento de comunicación y de expresión conscientes" servía a los usos cotidiano, científico y literario. Cada nivel era mediado por el análisis y la creación literaria, la teoría literaria y la semiología, más la orientación temática sobre las cuatro habilidades, cuadro que resumía lo que se debía saber de la lengua y de la literatura.

El sustrato semántico se distribuía teóricamente en tres niveles de semantización: conceptual, lógico e ideológico, y su estribo era la estrecha relación entre categorías lógicas y gramaticales; por su parte, el componente comunicativo hacía énfasis en la expresión oral, la lectura y la composición escrita con base en estrategias bien conocidas. En general, el cuadro de contenidos se ordenaba según criterios metalingüísticos, metodológicos y de teoría literaria.

Sin embargo, esta propuesta no dio los frutos esperados, durante los años subsiguientes; a las inconsistencias y a su escaso desarrollo teórico, se sumó el énfasis en la corrección 26 como factor normativo y preponderante en la formación integral. A estas fallas de diseño, se agregaron otras de orden administrativo; el MEN poco a poco se desentendió del enfoque, los

** La investigación anunciada – DEL-124-98 - se titula "Un marco semiótico-discursivo para la docencia del español", patrocinada por UPN-CIUP.

¹ Los fundamentos de la Renovación Curricular pertinentes al enfoque aludido se pueden consultar en MEN (1984). Marcos generales de los programas curriculares, Bogotá, MEN.

² Esta versión casi textual se lee en la metodología del enfoque propuesta por los marcos, así como en las ediciones posteriores de Case.

Centros Experimentales Piloto (CEP), encargados por ley de adelantar la labor en sus respectivas regiones, poco contribuyeron a su multiplicación y todo quedó en manos de editores que, con mayor o menor acierto, interpretaron el modelo, dando lugar a la proliferación de textos y a no menor confusión en los docentes del español.

Además, los maestros, directos responsables de su desarrollo y ejecución, según se desprende del análisis de 160 encuestas aplicadas a maestros de Educación Básica, no tuvieron la asesoría adecuada para tal fin. Si bien la mayoría acepta conocer y aplicar el enfoque del MEN en un 73%, le asigna a los textos escolares un papel preponderante en la multiplicación con un 48%, porcentaje que dobla los cursos de escalafón con un 28%, quedando reducido el papel del MEN a un 11% y el del CEP a un 9%. Estos datos son consistentes con el papel destacado de la teoría lingüística en la docencia del español con un 67% y con la metodología en donde prevalece la exposición oral con un 87%, muy ceñida al uso del texto-guía con un 84%.³

No es difícil inferir, pues, las tendencias memorista y directiva de la docencia que, basada en la enseñanza teórica, en la vigencia del maestro y en el predominio del texto escolar, reduce la experiencia del estudiante a su mínima expresión, otorgándole la mayoría de créditos al texto como herramienta metodológica, no sólo en el aprendizaje del estudiante sino como manual de (in-) formación del docente.

Desde aquí, cabe formular la sospecha acerca del proceso de flexibilización curricular⁴ y de la creación del bibliobanco, modificaciones posteriores al enfoque, al igual que lo son la Ley 115, el Plan Decenal de Educación, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, este último de reciente publicación.

1.1 Reflexiones acerca de la Ley 115 y sus aplicaciones

La Ley 115, descontando las observaciones de Bustamante (1994-95), en los literales b, c de los artículos 20 y 21, establece respectivamente los objetivos generales y específicos de la Educación Básica. Allí se insiste en “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”. Esta prescripción difiere poco de la sugerida por las reformas de 1974 y de 1984. Lo que hace es insistir en y confundir la comprensión y la expresión correcta - claro está -, como si tales fenómenos fueran extraños a

³ Estos datos, recabados entre los años 1995 y 1996 cuando ya se aplicaba la Ley General de Educación, son consistentes con los precedentes de la región centro-nor-oriental del país. Un análisis detallado del Enfoque Semántico-comunicativo se encuentra en Romero V., Rita y otros (1986), CARDENAS, Alfonso y otros, (1986-92a,b) y CARDENAS, Alfonso (1995).

⁴ La puesta en marcha de la descentralización y de la flexibilización curricular se fundamentó en la Ley 24 de 1988, pero de acuerdo con datos a escala nacional, tal responsabilidad asignada a los CEPs no se cumplió a cabalidad, sobre todo en lo pertinente a la renovación curricular y a su implementación. Esto introduce serias dudas acerca de la responsabilidad con que se pueda asumir la actual descentralización educativa si el gobierno nacional no hace un esfuerzo de capacitación del grupo docente, pues la renovación académica no se ha dado aún en las Universidades encargadas de formar a los docentes.

las habilidades, y la expresión, función por demás ambigua a juzgar por los literales c, d del artículo 21, debiera normativamente ser correcta so pena de no ser eficaz. Esta confusión no extraña tampoco en los logros educativos; ante todo, porque aún no se han dado los desarrollos necesarios al conjunto de competencias que conforman el lenguaje.

De contera, al hacer énfasis en las habilidades reduce la lengua a su función instrumental, resalta el desconocimiento de las circunstancias específicas de uso y confunde las habilidades con los procesos de producción e interpretación de sentido y con las funciones del lenguaje. Además, introduce una contradicción manifiesta entre la búsqueda de la identidad propuesta por el PEI y la carencia de “tradición lingüística propia” de los hablantes del castellano como lengua materna.

Estos factores inducen a pensar que, en relación con el lenguaje, la Ley 115 no tiene los alcances que se le atribuyen en algunos medios; de esas limitaciones surgen los inconvenientes de la oferta mayor de la citada Ley: el

Proyecto Educativo Institucional (PEI).²⁷

El PEI, en síntesis, intenta varias cosas a la vez: romper las fronteras de la escuela, propiciar la participación de y comprometer a la comunidad educativa en la descentralización y en la contextualización del proceso curricular, y favorecer la autonomía, con miras a la formación integral de los educandos, a la construcción de la identidad, a la educación analítica, crítica e investigativa y a la solución de los problemas regionales.

Estas metas, plausibles y deseables por los demás, afrontan en su cumplimiento diversas dificultades; aunque algunas de ellas han sido analizadas por Bustamante (1995), Alvarez Gallego (1995) y Perafán (1995), nuestro interés se centra en la propuesta de Ordóñez Pachón (1995) y ARCOD (1994), documentos de presentación y reflexión donde se revelan las inconsistencias entre la Ley 115 y el PEI.

De acuerdo con Ordóñez, el PEI es un proyecto inscrito en el contexto de la educación como producción cultural⁵ o de producción e intercambio de símbolos y signos (intercambio de sentido) que, mediado por el lenguaje, pone en crisis la verdad, gracias a la interacción humana en que se construyen integralmente el conocimiento y el comportamiento específicos de la persona humana.

²⁷ Como se verá en el Capítulo 7, el PEI es uno de los elementos fundamentales de la integración curricular y de la pedagogía reconstructiva e interactiva.

⁵ Esta propuesta guarda relación con la de Avila Penagos (1994) para quien "la cultura es el campo de trabajo de la educación. La educación es un trabajo sobre la cultura". (p.37) El complemento de la propuesta se da en el énfasis que el autor confiere a las disciplinas semiológicas en la Educación Básica, en torno a lo que el autor llama adquisición de una cultura básica.

En efecto, la tesis de Ordóñez es consistente con la crítica del lenguaje prevista por Barthes al principio de este trabajo, así como con una lingüística del lenguaje y con la base semiótica del mismo que ponen en entredicho el logocentrismo y la representación única y caracterizan el momento histórico, en que, frente al avance científico y tecnológico y a la construcción de nuevos valores y actitudes que sostengan la toma de decisiones y el logro de consensos, es imprescindible un enfoque educativo que, centrado en el lenguaje, asuma el lugar que le corresponde en el proceso educativo en todas sus dimensiones y consecuencias.

Por su parte el MEN, en el documento "Reflexiones sobre los proyectos educativos institucionales (ARCOD, 1994, 67), acorde con las tesis de que "Toda actividad pedagógica se basa en algún modelo de comunicación", al reconocer el corte directivista de la educación anterior que exige la pasividad, el silencio y el respeto a normas por parte del estudiante, propone la participación de éste en la construcción de conocimiento y de saberes y la acción pedagógica en favor de la "capacidad del estudiante para participar en la interpretación y en la interpretación de saberes".

Sin embargo, cabe sospechar que la Ley 115, al insistir en el substrato conductista de las habilidades, en términos de hábitos y de resultados, no favorece en nada el desarrollo de los PEIs. A falta de explicitud, cabe preguntar: ¿Cuáles son los hábitos que se persiguen: sensoriales, motores, senso-motores o intelectuales? Si la visión lingüística del castellano corresponde a la lengua como sistema e instrumento, ¿Cómo favorecer el conocimiento y la interacción a partir de la concepción del lenguaje como proceso? ¿Cómo contribuir al desarrollo de las competencias cognoscitiva, interactiva, semiótica y discursiva de los estudiantes? ¿Cómo propiciar el cambio en los maestros de la visión sistemática e instrumental a la visión del lenguaje como proceso semiótico-discursivo, implicado en el pensamiento y en la interacción?.

1.2 Acerca de los lineamientos curriculares²⁸

A pesar de que los *lineamientos curriculares* logran avances desde la lingüística textual y la semiótica, persisten en ellos las tendencias, ya analizadas, a sumar elementos, a centrar el trabajo didáctico en las habilidades y a obviar la coherencia del marco que se propone a partir de una concepción de la lengua.

Aunque se distingue entre lo semiótico y lo significativo, no es clara la concepción de lo semiótico, como tampoco lo son los criterios que motivaron la decisión de someter lo comunicativo a lo significativo,²⁹ más allá de la referencia bibliográfica. Desde este punto de

²⁸ MEN, Lengua Castellana – Lineamientos curriculares, Bogotá, MEN, 1998.

²⁹ En nuestro sentir, esta desatención a la función expresiva y, de contera, a lo analógico, así como a los valores y a la dimensión ética que se desprende de la cosmovisión impide que se pueda construir una pedagogía de la literatura. Aunque este tema es objeto de otro trabajo, algunas notas con respecto al tema apuntan a distinguir entre estéticas de la sensibilidad y de la forma; a diferenciar las posiciones críticas frente a la literatura, desde los contextos o desde el lenguaje; a concebir la literatura como discurso plurisignificativo. Ahora bien, la literatura es un asunto de conocimiento analógico en que se tocan sensibilidad e imaginación y un fenómeno semiodiscursivo específico, aunque no exclusivo, de índole icónica y simbólica.

vista, el enfoque deja de ser semántico-comunicativo para convertirse en semiótico-semántico contrariando, eso sí, un poco la tendencia generalizada a ver lo semiótico en relación con los medios extralingüísticos, pero no sacando las debidas consecuencias³⁰ con respecto al lenguaje verbal, donde se manifiesta la triple codificación denotativa, connotativa y metasemiótica con todos sus atributos: diversidad de signos, intertextos y códigos semióticos, textos y discursos que enriquecen el sentido.

Por eso, aún se privilegia la lingüística teórica sobre una semiolingüística aplicada; desde luego, hay un repunte renovado de lo metalingüístico, ahora desde lo textual que, en nuestra opinión, continúa la línea del ESC-MEN, identificada tanto en las encuestas y diarios de campo de la investigación mencionada y, también, analizada por varios expertos en el tema.

De igual forma, se insiste en las habilidades pero desde una generalidad que contrasta con la precisión de los indicadores de logro y, más extraña aún, cuando las competencias, como núcleo de atención pedagógica, facilita establecer la relación logro/indicador con su correlato: la actuación. De igual manera, tampoco se proveen las pautas para afianzarlas en el contexto cultural que enmarca la práctica educativa.

De tomarse las competencias como principio del aprendizaje del conocimiento y del comportamiento, a través del lenguaje, es posible comprenderlas como conjuntos de habilidades y aptitudes, reconociéndoles un nivel operacional accional, formal y figurativo, así como medios de control metacognitivo y posicionarlas dentro de la clase y la escuela como comunidades de habla. En adición a esto, las competencias se centran en la lengua y no en el lenguaje; al parecer, no se reconocen las competencias semióticas en el lenguaje verbal que ofrece todas las dimensiones del sentido por su capacidad multicodificadora y multifuncional.

Sumado a estos perfiles, el planteamiento sigue siendo demasiado lógico; aunque por momentos se reconoce la conformación del texto a través de una red de enunciados, en otros, lo que se privilegia es el plano proposicional, cuando no lo oracional (Cf. microestructura textual); este triple juego es nocivo para la comprensión de los fenómenos del lenguaje, pues funde enfoques y fenómenos distintos y no distingue, por ejemplo, las estructuras de la información – gramatical, temática, enmarcada -, campos del lenguaje donde se da la realización gramatical de la oración, frente al contenido informativo y al marco de inserción de la información. Bien sabemos los problemas que tal confusión suscita, al tenor de la tesis de Lyons (1997) acerca de la oración como unidad abstracta de enunciados posibles y la necesidad de diferenciar entre el contenido proposicional y las condiciones de verdad del significado oracional.

Además, se relaciona la coherencia con y se reduce al ‘orden lógico’ – término por demás poco claro pues no sabemos si se refiere a operaciones, a relaciones, a formas o a reglas - con lo cual se minimiza lo semántico y, de paso, se excluye lo pragmático como factor integrante, junto con el anterior, de este componente de la unidad textual.

³⁰ Nos referimos, por ejemplo, a las que se derivan de las reflexiones críticas y hermenéuticas de Habermas, propuestas en el documento “Reflexiones sobre los Proyectos Educativos Institucionales”, (ARCOD, 1994).

Un somero análisis del cuadro “Niveles de análisis y producción de textos”, nos permite comprender algunos de los planteamientos hechos. En él, aparecen dos funciones distintas del área fundidas en el mismo plano, cuando deberían distinguirse pues, de lo contrario, se concede privilegio a lo metalingüístico. Tampoco consideramos afortunada la división entre lo intratextual, lo intertextual y lo extratextual;³¹ otra cosa es si se recuperan categorías como textualidad, subtextualidad, intertextualidad y contextualidad como niveles referidos al mismo asunto: el texto en su papel discursivo.

Por ejemplo, allí se habla de ‘esquema lógico’ de la organización textual : apertura, conflicto y cierre que, en criterio nuestro, es un factor de la dinámica textual. De igual modo, se localiza la ideología en el plano extratextual; una cosa es que la ideología tenga manifestaciones ajenas al texto y otra cosa reducirla solo al contexto. Aquí vale la pena traer a colación, sin comentario, a Voloshinov-(Bajtín) (1992, 31-32-33) quien afirma: “Todo producto ideológico posee una *significación*: representa, reproduce, sustituye algo que se encuentra fuera de él, esto es aparece como *signo*. *Donde no hay signo no hay ideología*”. “Todo lo ideológico posee una *significación* *sígnica....*”. “...*el carácter sígnico es la determinación general de todos los fenómenos ideológicos*”. (El subrayado es del autor)

Frente a la insuficiencia de la lingüística, es necesario apuntalar la pedagogía del lenguaje en la semiótica y no en la lingüística; no obstante el precedente histórico y epistemológico de esta, aquella ofrece mejores perspectivas y un marco general, amplio y rico en signos, códigos, textos, intertextos, subtextos y contextos. En nuestro sentir, pensar la lengua que se enseña y se aprende desde modelos teóricos es hacer de la pedagogía de la lengua un problema puramente metalingüístico.³²

De igual modo, hay confusión entre lo que son las funciones, los principios, los contextos y los procesos pedagógicos del lenguaje; por eso, consideramos necesario distinguir estas categorías y, a partir de allí, definir los principios de una semiolingüística aplicada a la docencia de la lengua y de la literatura, de manera que se precise el tipo de pedagogía – reflexión de la que adolecen los lineamientos - que conviene a la naturaleza semiodiscursiva y a la función sociocognitiva del lenguaje.

Teniendo en cuenta estos interrogantes, es difícil comprender la manera se sostienen dos tesis contrarias y desfasadas, en el interior de la norma que define los principios generales de la educación colombiana, lo cual no niega la necesidad de darle coherencia a las normas y de desarrollarlas de acuerdo con otros principios y herramientas teóricas.

³¹ Por ejemplo, esta tesis no es coherente con el reconocimiento que el documento en cuestión hace de la presencia del lector, implicado en el texto.

³² Concebir la pedagogía del lenguaje desde esta perspectiva, implica no atenerse a los principios que definen la educación como una práctica social y, por supuesto, cultural e ideológica. Además, supone excluir de la educación la problemática del sentido.

2. EDUCAR EN EL LENGUAJE: UNA ALTERNATIVA

Desde la concepción planteada, el lenguaje es un fenómeno de producción e interpretación de mensajes, realizado gracias al ejercicio de diversas competencias, cuyo papel representativo es múltiple frente al mundo, en cuanto destinado a satisfacer numerosas funciones discursivas. Este punto de vista supone una pedagogía que, superando los linderos de la lingüística de la lengua, le reconozca al hombre una capacidad semiótica general, dé vía libre a la autoformación a través del desarrollo de conocimientos, aptitudes, actitudes y valores y permita la contextualización discursiva de las funciones básicas del lenguaje: cognoscitiva, comunicativa y expresiva.

Sin desconocer su naturaleza sistemática, la visión del lenguaje esbozada permite inscribir el sentido en la cultura que, en sus dimensiones imaginaria, valorativa, institucional e industrial, está poblada de fenómenos semióticos – simbólicos, codificados, textuales y discursivos - que rigen el conocimiento y el comportamiento humanos.

Por tanto, desde la semiótica, el conocimiento es un proceso conformado por dos campos fundamentales: el lógico y el imaginario (Oñativia, 1978). El primero es el dominio de la razón, de los sistemas y de las operaciones lógicas; es el campo de las diferencias, de los conceptos y de las categorías.

El segundo se conforma alrededor de diversos ámbitos: mítico, mágico, lúdico, onírico, fantástico, afectivo, sensorial, etc.; su dinamismo está en la analogía y su unidad básica es el símbolo; su procedimiento es el sincretismo y su origen está en la intuición.

En otro plano, la semiótica incorpora múltiples formas signícas - signos, señales, indicios, iconos, símbolos, etc. y códigos semióticos y del sentido; pero, ante todo, supone la pluralidad de la representación que, en sus variadas formas, mina la transparencia y univocidad del signo, impidiendo que la significación se reduzca a la referencia.

Con respecto a lo anterior, la acción pedagógica debe poner en entredicho las pretensiones de verdad única, de objetividad y de autoridad que han sido patrones de la educación tradicional y permitir la discusión, la argumentación y la interpretación como actitudes antilogocéntricas (Eco, 1974), sin olvidar el pensamiento creativo tanto en su dimensión convergente como divergente (Desrosiers, 1993).

De igual manera, al orientarse el proceso educativo en torno a esta concepción del lenguaje, a nadie se le oculta la necesidad de comprender el conocimiento según formas de la racionalidad, hoy reconocidas (Habermas, 1989), tanto en su dimensión cognitiva como ética y estética. Sobre esta base se puede promover la persona integral y, en torno a ella, el mutuo entendimiento, el compartir saberes, la intención de que se crea en las máximas cooperativas de la comunicación, de que se consientan los mismos presupuestos; en fin, de que en la interacción se sostengan las funciones del lenguaje.

En contra de la insistencia de la escuela en el carácter constatativo y directivo de sus discursos, esto es lo deseable; ya no basta decir verdades o prescribir acciones, prestando poca atención al diálogo, al análisis, a la interpretación, al pensamiento creativo y a la crítica. Sin embargo, no se trata de enseñar teóricamente los principios cognoscitivos y pragmáticos del lenguaje; se debe abrir el espacio escolar a su realización, desde una pedagogía de la personalización y de la contextualización.

Estos planteamientos inducen, por otro lado, a pensar que no basta la gramática; por lo mismo, la docencia del lenguaje debe pasar del estudio de la oración, al texto y al contexto, es decir, al discurso (Dijk, 1980), a la estructura temática, a las operaciones y procedimientos discursivos, a las modalidades y puntos de vista. A esto se suman las características y esquemas textuales, la intertextualidad y la capacidad de todo texto de generar antidiscursos para propiciar la polémica y la producción de otros que deconstruyen los que les sirven de base.

Tampoco bastará, entonces, la competencia lingüística; según se concluye de las tesis de varios autores³³, la competencia debe ser semiótica, cognoscitiva y comunicativa, no solo en lo que respecta al lenguaje como objeto de estudio sino en lo pertinente a sus procesos a los cuales contribuye decisivamente: pensamiento, interacción, lectura y escritura.³⁴

Sin embargo, no son estas las únicas consideraciones que pueden hacerse al respecto; la naturaleza semiodiscursiva del lenguaje se conforma en torno a los subprocesos de semiotización, semantización y comunicación. La primera es un proceso cultural propio de la formación cosmovisionaria³⁵ y, por tanto, de la diversidad de la significación. Gracias a ella, el hombre introduce la base de comprensión del mundo complejo, decidiendo con eso la imposibilidad de conocimiento extrasemiótico.⁸

La semantización concreta en texto las formas de la semiotización, ordenándolas en dos niveles: estructural y no estructural, a los cuales, de paso, podríamos atribuir la estructura temática y la cohesión respectivamente. Estas propiedades inciden, en gran parte, en la necesidad de interpretar con cierta univocidad los textos. (Eco, 1981)

³³ Entre los autores que amplían a otros campos el principio de competencia podemos citar a Hymes (1984), Eco (1981), Vigner (1982), Habermas (1989), Péry-Woodley (1993), Avila Penagos (1994), Mockus y otros (1995). Todos ellos utilizan la categoría para referirse a los procesos de conocimiento, comunicación, lectura, escritura o educación.

³⁴ La orientación del proceso educativo hacia estos núcleos de enseñanza es una de las concepciones que se desprende de la investigación del autor en torno a la docencia del español.

³⁵ La formación cosmovisionaria, como formación histórica, implica sostener un principio de totalidad y un sentido de la vida relacionados con las relaciones entre el hombre y su subjetividad, el hombre y el mundo y el hombre y la sociedad.

³⁶ Uno de los analistas en reflexionar acerca de este proceso, desde la perspectiva textual, extratextual y metatextual es Mignolo (1978); sin embargo, nuestro punto de vista se basa en las orientaciones de Greimas (1971, 1973, 1976) quien distingue claramente dos niveles de sentido: interoceptivo y exteroceptivo o sémico y semántico.

Por su parte, la comunicación construye pragmáticamente la relación del texto con la situación y con los usuarios; sus elementos son modalidades, puntos de vista, propósitos, normas de interacción y de interpretación, estilos, registros, géneros y juegos de lenguaje; en síntesis, arquitectura del lenguaje. (Coseriu, 1977)

El otro campo, el desarrollo de la interacción, deberá obedecer a la consciencia de que ninguna acción humana se realiza al margen del lenguaje; dicha consciencia debe orientarse a la formación de actitudes y valores hacia el mundo, hacia la sociedad y hacia el yo. Esto muy a pesar de la variedad de estudios en lo tocante al tema desde la perspectiva de la pragmática. (Kerbrat-Orecchioni, 1990 y 1992)

Por un lado, la formación de actitudes se ocupa de la capacidad para adoptar posiciones y tomar decisiones frente a situaciones vitales en las que se desempeña el hombre; esta capacidad entraña una carga semiótica que va desde la diferencia sexual entre hombre y mujer hasta las capas más profundas del pensamiento lógico. Ser amanerado, aceptar que "los hombres no deben llorar", utilizar cierto atuendo, "tener más de dos dedos de frente", escoger una carrera universitaria, hacer la tarea, leer con determinado propósito, resolver un problema matemático, etc. son asuntos cuyo interés e importancia dependen de actitudes. Posiciones, decisiones, dichos y expresiones son formas de manifestar actitudes, pero estas no se dan al margen de modalidades, de propósitos, de puntos de vista.

Por el otro lado, la formación de valores apunta a la instauración del hombre como sujeto social que experimenta el 'mundo' y lo vivencia, interesándose en él en cuanto, frente a los demás, descubre el sentido de los bienes que puedan favorecer la vigencia de la vida humana. Así como las actitudes, los valores no son extraños a la norma, a la ley, a la costumbre; de manera idéntica que el lenguaje, tampoco operan al margen de una situación.

Así, pues, valores y lenguajes son prácticas significantes íntimamente relacionadas pues tocan con las facetas cognoscitivas, ética y estética del ser humano. En consecuencia, son decisivos en la manera como el ser humano actúa, se comporta, se expresa, informa e interpreta.

Estos principios, según los cuales la comunicación y el conocimiento humanos están influidos por las prácticas semi-discursivas pueden contribuir al mejoramiento del proceso educativo. Por tanto, sus consecuencias pedagógicas no se hacen esperar.

3. CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS

Sobre la propuesta anterior, es posible plantear, por el momento, varias consecuencias metodológicas relacionadas con las competencias, el desarrollo del conocimiento, el papel de

los metalenguajes, la necesidad de superar el esquema de habilidades y de incorporar la personalización educativa y la contextualización curricular.

Liberando la propuesta chomskiana de su base innata, la docencia del lenguaje debe basarse en principios semióticos y discursivos y desarrollar las competencias en los planos cognitivo, metacognitivo e interactivo. Esto favorece la propuesta de Mockus y otros (1995) acerca de la pedagogía como ciencia reconstructiva que, al jugar entre el saber-cómo y el saber qué, hace posible la competencia comunicativa atendida a las pretensiones de validez, específicas del desempeño discursivo de las personas.

Si se acepta que la competencia comunicativa recubre los campos gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico (Canale, cit. por Coulthard, 1993, 147), se puede orientar al estudiante en varios campos a la vez: descubrimiento de la naturaleza de los sistemas semióticos, análisis de ambigüedades y uso de modalidades y puntos de vista, etc., todos ellos factores necesarios para la producción e interpretación del sentido, en el campo verbal y no verbal.

Además, se le puede dirigir en el manejo de unidades, códigos y estructuras semióticas, llevándolo a la reflexión sobre la producción de textos adecuados a contextos específicos, acerca de las formas de la representación - generalización, abstracción, indicación, identificación, analogía, semejanza, etc.-, y de la estructura temática y global de los textos.

De alguna manera, cualquier persona es competente en el lenguaje; acrecentar esa competencia y alcanzar mejores niveles de consciencia acerca del uso eficaz del lenguaje es papel del docente, a quien corresponde adoptar estrategias para que el alumno lo descubra y proyecte en los campos de la vida cotidiana y lo ponga al servicio del estudio.

Otra de las consecuencias se relaciona con el conocimiento en sus niveles lógico e imaginario. Es ya atávica la tendencia educativa a destacar los aspectos lógicos del conocimiento, en favor del memorismo. Puesto que siempre se ha hecho énfasis en habilidades, en principio se debe apuntalar el pensamiento convergente considerando la conceptualización, categorización, sistematización y operacionalización de contenidos significativos y sus relaciones lógicas, con vista a que la psicosemiótica explica el aprendizaje lingüístico desde la pragmática y no desde la fonética.

Para lograrlo, se debe recurrir a los marcos de conocimiento del estudiante y a los presupuestos desde los cuales comprende el mundo e interactúa socialmente para someterlos a discusión e intercambio de opiniones que, fundamentadas y argumentadas, producirán el 'conflicto cognitivo' (Carretero, 1994) sobre los distintos saberes acerca de un determinado tema.

Por su parte, el pensamiento divergente deberá consolidarse atendiendo a principios analógicos y recurriendo a medios y procedimientos expresivos, así como a disposiciones y

actitudes de los participantes en los niveles intra e intersubjetivo. Además, se habrá de recuperar la sensibilidad, la imaginación, el juego y la creatividad tanto lógica como analógica, con miras a formar la unidad indisoluble del ser humano.

Desde la perspectiva planteada, se llega otra decisión metodológica; la concepción interactiva será base para construir la personalidad del estudiante en sus niveles psíquico y social, integrando en ella lo cognoscitivo, lo conductual y lo estético. Así, los intereses, las aspiraciones, las convicciones, las posiciones, los puntos de vista, la cosmovisión, la idea de sí mismo, la actitud frente a los demás, la valoración de bienes, las personas, servicios, etc. tendrán que ver de manera directa con el lenguaje como conjunto de códigos que regulan el sentido del mundo y de la cultura.

Toca, entonces, al maestro estimular la actitud de comprender y valorar el mundo y la cultura; de comprender el sentido de conceptos, nociones, creencias, hechos y fenómenos, la actividad y la interacción humanas. De esta forma, la necesidad de mejorar, de conocerse y autoafirmarse, la satisfacción de necesidades, el deseo de alcanzar metas e ideales personales y sociales, la decisión de seguir ciertos modelos o de servirse de objetos, de buscar la verdad y el placer pueden ser considerados y atendidos desde el lenguaje.

Como se ve, ninguno de los dos grandes sectores de crecimiento personal del estudiante - el conocimiento y la interacción - ha de reducirse a habilidades; las razones de esto se explican en Bruner (1991); este autor considera que las habilidades se han de poner en contexto y no deben ser el único propósito educativo; asimismo, piensa que un marco discursivo - como el propuesto - asegura en gran medida el tratamiento de los valores; entre otras cosas porque adoptar puntos de vista y modalidades, al igual que expresar propósitos comunicativos, supone tomar posturas frente al mundo, la sociedad y las personas.

Por eso, el maestro no puede reducir su acción a la prédica teórica del lenguaje, mucho menos concentrarla en los aspectos sistemáticos; al contrario, debe buscar la participación del estudiante de manera que la voz imperativa ceda al diálogo en donde se razone, se opine, se argumente, se proponga, se comente, se analice, se interprete y se critique diversas posiciones para asumir otras que siempre serán respetables pero jamás únicas definitivas.

En atención a lo dicho, ¿se deben abandonar los metalenguajes? Como es obvio, existe resistencia por parte de maestros y alumnos a los metalenguajes. A pesar de ella, creemos que es necesario asumirlas como soporte metacognitivo para que cumplan su papel de consciencia y de control de los procesos y sirvan para

Predecir las consecuencias de una acción o acontecimiento, comprobar los resultados de nuestras propias acciones (¿han sido eficaces?), vigilar la actividad que estamos realizando (¿progreso satisfactoriamente?), comprobar la realidad (¿tiene esto algún sentido?) y otros

muchos comportamientos que apuntan a coordinar y controlar los intentos deliberados de aprender a resolver problemas. (Brown y De Loache cit. por Schwebel, 1985).

La consecuencia de esta tesis consiste en conferirle el lugar adecuado a las aptitudes en el proceso educativo; a diferencia de la concepción tradicional, para nosotros, la aptitud es la capacidad para seleccionar la operación o la estrategia adecuada a cada actividad, lo que requiere un alto grado de consciencia; ese sería un objetivo metacognitivo básico de todo maestro.

Esta precisión es fundamental si se piensa en lo que Dickinson (1991), citando a Flavell, establece al respecto: el conocimiento, además de saber e información, comporta objetivos, estrategias y acciones que son propias del aprendizaje deliberado.

A lo dicho, se suman otros factores muy importantes que sólo enumeraremos; el primero se refiere a la obligatoria reducción de los contenidos pues no se trata de memorizar información sino de hacerla operativa al servicio de problemas de aprendizaje en el uso transaccional del lenguaje. Otro tiene que ver, como ya se mencionó, con el favorecimiento cognoscitivo e interactivo del pensamiento, el diálogo, la escritura y la lectura en la docencia del lenguaje, así como las necesarias personalización y contextualización del proceso de discursivo. De estas dos últimas, la personalización se relaciona íntimamente con la competencia, mientras que la contextualización se asocia con el discurso.

Tomando en cuenta el proceso de lenguaje, en su naturaleza, en sus consecuencias pedagógicas y en el juego de sus múltiples niveles y dimensiones, creemos que el maestro recursivo y creativo puede - previa la ampliación de estos principios -, realizar una docencia de calidad basada en una concepción cognitiva e interactiva y en el control consciente de las diversas actividades semiodiscursivas que le son propias.

La calidad de esa docencia depende de la adopción de un enfoque fenomenológico, de acuerdo con el cual, frente a la construcción significativa del aprendizaje desde el mundo cotidiano compartido, se establezca un diálogo en torno al sentido de la cosmovisión que lejos de comprometerse con una verdad específica, la busque en los principios, y entienda que quien se educa es una persona que, en calidad de tal, es sujeto interesado en el conocimiento, con su carga de sentimientos y de condiciones surgidas del contexto de sus vivencias.

Debido a lo anterior, el docente de lenguaje debe ser el mejor de cada institución educativa; no en cuanto al saber, sino a la mayor comprensión de los *fenómenos de sentido* que se producen en torno al proceso pedagógico, máxime cuando su *área media* en la vida personal y social del aprendiz y en el estudio de las demás asignaturas, convirtiéndose, además, en objeto de una ciencia en particular, tres funciones que la distinguen de las demás y le otorgan especial relieve en el campo educativo.

Pero, lograrlo exige un cambio radical de los maestros, quienes deben ser los primeros en asimilar el nuevo marco. Cambiando la concepción del lenguaje y creando consciencia de ese cambio así como de las posibilidades de aplicación para el mejoramiento de la docencia, se podrán superar los altos índices de exposición, de uso del manual escolar, de teorización, de memorismo, de representación unívoca, de normativismo y directivismo, factores que caracterizan, hasta ahora, y dificultan la enseñanza de la lengua.

Bibliografía

- ALVAREZ G., Alejandro, (1995). "Proyecto Educativo Institucional: respuesta de la escuela a una nueva época". En *Pretextos Pedagógicos*, No. 2, pp.27-35.
- ARCOD, (1994). *Aspectos Pedagógicos y organizativos de la educación formal*, Bogotá, Ediciones Pedagógicas.
- AVILA P., Rafael, (1994). *La educación y el proyecto de la modernidad*, Bogotá, Antropos Ltda.
- BARTHES, Roland, (1971). *Verdad y crítica*, México, Siglo XXI.
- BRUNER, Jerome, (1991). *Actos de significado*, Madrid, Alianza.
- BUSTAMANTE, Guillermo, (1994). "El lenguaje en la Ley General de Educación". En *La Palabra*, No.3, pp. 47-54.
- _____, (1995). "Acontecimientos relacionados con la aparición del Proyecto Educativo Institucional". En *Pretextos Pedagógicos*, No.1, pp.37-44.
- CARDENAS P., Alfonso, (1995). "Un marco semiótico-discursivo para la docencia del español". (Informe de investigación), Bogotá, UPN-CIUP.
- CARDENAS P., Alfonso y otros, (1986-92a). *Proceso curricular del lenguaje, arte y cultura y educación de primaria*, Pamplona, FEADEC.
- CARDENAS P., Alfonso y otros, (1986-92b). *Proceso curricular de los idiomas, arte, cultura y deportes de secundaria*, Pamplona, FEADEC.
- COULTHARD, Malcom, (1993). *An introduction to Discourse Analysis*, New York, Logman.
- COUSERIU, Eugenio, (1977). *Principios de Semántica Estructural*, Madrid, Gredos.
- DESROSIERS-SABBATH, R. (1993). *L'enseignement et l'hémisphère cérébral droit*, Québec, Presses de l'Université de Québec.
- DICKINSON, Leslie, (1991). *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DIJK, Teun Van, (1980). *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.
- ECO, Umberto, (1974). *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen.
- _____, (1981). *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen.

- HABERMAS, Jürgen, (1989). Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos, Madrid, Cátedra.
- HYMES, Dell, (1984). Vers la compétence de communication, Paris, Hatier-Credif.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990-92). Les interactions verbales, Paris, Armand Colin, Tomes I y II.
- MIGNOLO, Walter. (1978). Elementos para una teoría del texto literario, Barcelona, Crítica.
- GREIMAS, A.J. (1971). Semántica estructural, Madrid, Gredos.
- _____, (1973). En torno al sentido, Barcelona, Fragua.
- _____, (1976). Sémiotique et Sciences sociales, Paris, Seuil.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, (1984). Marcos generales de los programas curriculares, Bogotá, MEN.
- , (1998). Lengua Castellana – Lineamientos curriculares, Bogotá, MEN.
- MOCKUS, Antanas y otros, (1995). Las fronteras de la escuela, Bogotá, Magisterio.
- OÑATIVIA, Oscar, (1978). Antropología de la conducta, Buenos Aires. Guadalupe.
- ORDÓÑEZ P., Carlos, (1995). “Los Proyectos Educativos Institucionales como discurso educativo”. En Pretextos pedagógicos, No.1, pp.11-36.
- PERAFAN, Andrés, (1995). “Proyecto Educativo institucional y currículo”. En Pretextos Pedagógicos, No.1, pp.45-53.
- PERY-WOODLEY, Marie-Paule, (1993). Les écrits dans l'apprentissage, Paris, Hachette.
- ROMERO, Rita y Otros, (1986). Conocer, comunicar, actuar. Bogotá, Cepecs.
- SCHWEBEL, Milton, (1985). “El desarrollo cognitivo”. En Perspectivas, UNESCO, Vol.15, No.2, pp.165-183.
- VIGNER, Gérard, (1982). Ecrire: éléments pour une pédagogie de la production écrite, Paris, CLE International.
- VOLOSHINOV, N. (BAJTIN) (1992). El marxismo y la filosofía del lenguaje, Madrid, Alianza.

LA HISTORIA DE LA EDUCACION Y LA PEDAGOGIA EN LA FORMACION DE DOCENTES

Juan Carlos Torres Azócar*

El propósito de este ensayo es presentar algunas reflexiones sobre la importancia y la necesidad de integrar la historia de la educación y la pedagogía en los programas de formación de docentes. Para ello haré referencia, en primer lugar, a ciertos aspectos que han caracterizado la constitución de esta historia sectorial como campo de investigación y, en segundo lugar, a sus posibilidades como disciplina académica, es decir, como temática específica a enseñar y como actividad heurística en la formación inicial de educadores.

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA COMO CAMPO DE INVESTIGACIÓN.

*“Y esa historia es todavía un campo por roturar;
una clave de explicación apenas explorada”.*

M. Tuñón de Lara.

En Colombia, los estudios históricos sobre la educación y la pedagogía son recientes. La mayoría de investigadores coinciden al afirmar que la especificidad de este campo de investigación empezó a configurarse en la segunda mitad de los años setenta. Desde entonces se ha transitado “el duro camino que conduce de un “tema” a verdaderos problemas de investigación”, como planteó Renan Silva al referirse a las difíciles condiciones iniciales de este proceso.³⁷

La mirada histórica sobre los hechos educativos exigía delimitar un ámbito propio de indagación; identificar áreas y temas relevantes, formular los problemas y las preguntas iniciales que fueran dando sentido a ese nuevo “objeto” de estudio en construcción; desentrañar nuevas fuentes, construir archivos, afinar las teorías y los métodos; conformar y consolidar grupos de

* Profesor Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional.

³⁷ Silva, Renán: “La investigación histórica sobre educación en Colombia: Un balance provisional”. Ponencia presentada en el *Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*. Bogotá, abril 14, 15 y 16 de 1986. *Memorias*. Universidad Pedagógica Nacional e ICFES, p. 120.

investigadores; entrar en diálogo con otras disciplinas y saberes que contribuyen a la comprensión y explicación del pasado, en particular del pasado educativo; y obtener un reconocimiento en el mundo académico y en la historiografía nacional, dos ámbitos en los cuales la investigación histórico-educativa ha sido ignorada, desconocida o sólo parcialmente tratada. De ello dan cuenta algunos investigadores al referirse a esta desigual relación: “La historia de la educación no ha ocupado un lugar privilegiado dentro del quehacer historiográfico nacional y sólo en contadas ocasiones, la reconstrucción histórica de los hechos educativos ha sido abordada con las herramientas propias de la disciplina histórica; quizás por esta razón los historiadores la han considerado hermana menor, aunque a veces en sus disquisiciones sobre la cultura alcancen a vislumbrar la importancia de reconstruir lo que la historización de la educación tiene para aportar en este ámbito”.³⁸

Llama la atención el descuido que ha existido sobre este tema dado el papel estratégico y funcional que ha jugado la educación en los principales hechos y momentos de la historia colombiana: en la formación de la nacionalidad, en los procesos de modernización económica e institucional del país; de integración territorial, de homogeneización cultural y en la constitución de mecanismos de control político, ideológico y social; y, sobre todo, en la formación de una mentalidad moderna, a través de la difusión y apropiación del pensamiento científico, mediante la circulación de las ideas, las teorías y los métodos más actualizados en distintas áreas del conocimiento. Estas razones, entre muchas otras que se pueden mencionar, parecerían ser suficientes para despertar el interés de los académicos y para motivar nuevas exploraciones del pasado que amplíen nuestro conocimiento histórico desde el análisis de las relaciones entre educación, sociedad y cultura.

De hecho fue en el ámbito educativo, a través de la formación universitaria de profesores, que se formó una nueva intelectualidad académica en el país. En la Escuela Normal Superior (1936-1951) se pretendió formar profesores que tuviesen tanto un dominio de las disciplinas que enseñaban como una sólida preparación pedagógica y didáctica y que al mismo tiempo supiesen contextualizar la enseñanza según las características socio-culturales del medio donde se realizaba la acción educativa. Además de tener una vida institucional marcada por la tolerancia ideológica que posibilitó la libertad de pensamiento y la circulación de las teorías más actualizadas en las áreas enseñadas, se creó un ambiente propicio para la generación de nuevas teorías sociales y de elementos de interpretación de la realidad nacional. La fundación de institutos anexos de investigación, permitieron la formación de un bagaje científico significativo, especialmente en las ciencias sociales y humanas, lo cual contribuyó decisivamente para la institucionalización de esas disciplinas en el país.³⁹

³⁸ Herrera, Martha y Low, Carlos: Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior: Una historia reciente y olvidada”, Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1994, p. 11.

³⁹ Herrera, Martha: “Historia de la formación de profesores en Colombia: Una búsqueda de identidad profesional”, en *Formacao de Professores. A experiencia internacional sob o olhar brasileiro*. Editora Autores Associados, Nupes, Brasil, 1998, p. 265. (Texto original en portugués; traducción libre).

Veamos ahora algunos rasgos particulares que han perfilado la historia de la educación y la pedagogía como campo de investigación. Los antecedentes son verdaderamente precarios. De las pocas obras existentes sobre el tema, anteriores a la década del setenta, solamente merece ser destacada “La evolución educativa en Colombia”, de Luis Bohórquez Casallas, no porque represente un aporte historiográfico importante sino porque desde su publicación en 1956 ha sido una obra de consulta obligada, “porque es un texto que ha circulado, no sólo en las Escuelas Normales y Facultades de Educación, en donde por algunos años ha sido texto para la enseñanza, sino también entre públicos más amplios; e incluso, citado y utilizado sin crítica ni rubor por algunos historiadores que parecen aceptar la versión o los hechos. Y desde luego que con este texto se ha presentado de manera insistente el proceso por el cual después de afirmado un error se continúa por muchos años repitiéndolo, pero con mayor énfasis”. Sin embargo, el autor de esta cita, reconoce que la obra de Bohórquez “es, dentro de la historia más tradicionalista, la más significativa por cuanto ofreció una “visión global” del proceso, y por los múltiples usos que ha permitido (y permite)”. Además, se le reconoce una relativa virtud al abordar la cotidianidad escolar “ya que la escuela y los hechos escolares han permanecido marginados de la indagación histórica”.⁴⁰

Esta última aseveración nos remite a examinar las tendencias y los intereses predominantes en la historiografía colombiana en las últimas décadas. Desde aquellas posiciones más tradicionalistas centradas principalmente en los hechos políticos y jurídicos, con su culto a los héroes y a los poderosos y su desconocimiento de las mayorías y los “débiles”; pasando por una historiografía más preocupada por los grandes hechos estructurales de carácter económico y social, pero anclada en determinismos y en rígidos principios explicativos; hasta las distintas vertientes de la historia social agrupadas en la llamada Nueva Historia, con su inclinación por lo colectivo; todas estas corrientes historiográficas descuidaron no sólo la múltiple complejidad de los hechos educativos sino también la riqueza de prácticas sociales de distinto orden que desde todos los ámbitos y con múltiples manifestaciones irrumpían en el país, sin ser reconocidas por los historiadores como temas “dignos” de investigación.

Son éstas otras dimensiones de la realidad las que vienen interpelando a la disciplina histórica en todo el mundo, llevándola a extender sus dominios, a empujar sus fronteras, a descubrir o explorar nuevos territorios sin abandonar aquellos que le son más familiares, pero renovándose, abriéndose a la diversidad, a los cambios que se producen en los sentidos y en las significaciones sociales y culturales del mundo contemporáneo. Los intensos debates librados a nivel internacional y nacional, dan cuenta de los cambios ocurridos en la investigación histórica, en la ampliación y redefinición de sus objetos de análisis, en la búsqueda de nuevas vías y perspectivas de comprensión, interpretación y explicación del pasado, en la naturaleza

⁴⁰ Silva, Renán : Op. Cit., 121 y 134. Además de la precaria historiografía tradicionalista sobre la materia, Silva cita otros trabajos que jugaron un papel significativo en la configuración de esta historia sectorial: “El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite empresarial en Colombia” de Frank Safford (1976/1989); “Elementos para la historia de la educación en Colombia en el siglo XX” de Ivon Lebot (1972); “Evolución de la política educativa durante el siglo XX. Primera parte, 1900-1957” de Alfredo Molano (1984); y principalmente, “La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política” de Aline Helg (1984/1987). Una mención aparte merecen los trabajos de Jaime Jaramillo Uribe “La historia de la educación como historia de la cultura” y “El proceso de la educación, del virreinato a la época contemporánea” (1980).

misma del quehacer del historiador y en su propia formación académica.⁴¹ Es el reconocimiento de la existencia de nuevos objetos, nuevos discursos, nuevos sujetos, nuevas prácticas y nuevas instituciones cuya 'historización' pueda permitir una mejor comprensión del presente. Como señala Mauricio Archila : "Hoy nos interesa resaltar lo sobresaliente y al mismo tiempo lo común y corriente. Esto cuestiona la concepción tradicional del hecho histórico y de la misma disciplina", agregando que, "Hoy pensamos la sociedad más como un conjunto de múltiples voces que como una unidad homogénea ... En otras palabras, no nos es suficiente contar con la versión hegemónica; es necesario mirar otras versiones, contestatarias o no, con el fin de enriquecer más la reconstrucción de los hechos. La historia, de esta forma, se amplía en dimensiones impensables hace unos años".⁴²

La Historia de la Educación y la Pedagogía no ha sido ajena a los debates y a la renovación de la historiografía nacional, por el contrario su propia constitución como campo de investigación se ubica en esta dinámica, pero enriqueciéndola desde la búsqueda de alternativas teóricas y metodológicas para abordar el pasado, alternativas que se han ido construyendo y validando en el proceso mismo de 'historiar' el hecho educativo en las condiciones concretas de nuestra propia realidad. Al respecto, resultan pertinentes dos apreciaciones que pueden ayudar a caracterizar este proceso; la sugestiva metáfora de Eric Hobsbawm, citada por Archila, para referirse al oficio de reconstruir el pasado: "El arte del historiador es armar el rompecabezas de ese pasado, con la particularidad de que el rompecabezas puede ser armado de múltiples formas";⁴³ y aquella que nos recuerda que "el oficio del historiador es una actividad del presente".⁴⁴ Es en este sentido que se debe expresar la responsabilidad social del historiador frente a los hechos históricos y su compromiso ético-político frente a los ciudadanos y a la sociedad en que vive. "La comprensión del presente no es posible sin el conocimiento histórico y de allí se desprende nuestra legitimidad intelectual y nuestra responsabilidad ética. Somos los funcionarios de la memoria de la sociedad y manejamos las claves del pasado. Somos, en fin , constructores de la sociedad presente. En esta tarea colaboramos con los otros científicos sociales pues nuestros destinos están cruzados, así recorramos caminos diferentes".⁴⁵

El campo de la investigación histórico-educativa se ha construido entonces en el renovado terreno de la historia social y cultural (indagando principalmente en el ámbito de las ideas, la formación de una intelectualidad académica, las mentalidades, los imaginarios sociales y educativos),⁴⁶ y en el terreno de lo que se ha llamado "historia de los saberes", perspectiva

⁴¹ De la amplia bibliografía sobre estos debates podemos consultar: Fontana, Josep. *La historia después del fin de la historia*, Barcelona, Crítica, 1992; Tovar, Bernardo (comp.), *La historia al final del milenio*, Santafé de Bogotá, Universidad Nacional, 1994; Ortiz, Carlos y Tovar, Bernardo (eds.), *Pensar el pasado*, Santafé de Bogotá, Universidad Nacional - Archivo General de la Nación, 1997.

⁴² Archila, Mauricio : "El historiador ¿o la alquimia del pasado ?", en Ortiz, Carlos y Tovar, Bernardo. *Pensar el pasado*, pp. 75-123.

⁴³ *Ibid.*, p. 79.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 84.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 85.

⁴⁶ En este terreno podemos ubicar algunos trabajos de la Universidad Pedagógica Nacional, en especial las investigaciones de Diana Soto Arango sobre la educación durante el período colonial, y de Martha Herrera sobre el papel de los intelectuales en la creación y transmisión de la educación y la cultura. Ver, Herrera, M. y Low, C. "*Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior. Una historia reciente y olvidada*", Bogotá, UPN, 1984.

orientada a desentrañar las condiciones sociales de existencia de la pedagogía en nuestro medio, su especificidad como saber y como práctica.⁴⁷

El punto de partida más evidente de este proceso lo podemos ubicar en la creación del Proyecto interuniversitario “Hacia una Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia”, a finales de los años setenta. Consta de cuatro proyectos desarrollados respectivamente por las universidades implicadas: “La práctica pedagógica en la Colonia”, Universidad Pedagógica Nacional; “Los Jesuitas como maestros”, Universidad Nacional de Colombia; “La práctica pedagógica del siglo XIX”, Universidad de Antioquia; y “La práctica pedagógica del siglo XX”, Universidad del Valle. Las raíces se encuentran en el proyecto Filosofía y Pedagogía organizado por Olga Lucía Zuluaga en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (1975-1978). Las reflexiones del grupo de investigadores agrupados alrededor de este proyecto partieron del abordaje de los principales textos y autores clásicos, y examinando las relaciones de la pedagogía con la filosofía, lo que permitió iniciar el ordenamiento de los conceptos metodológicos y de las problematizaciones de la Pedagogía, y perfilar un planteamiento epistemológico que sin aislarse del contexto socioeconómico y político, recuperara la especificidad de lo pedagógico en la “reconstrucción histórica”. El interés se centró entonces en tratar de “reconstruir” la historia de la práctica pedagógica y rescatar la historicidad de la pedagogía, es decir, el carácter positivo tanto de las fuentes como de la discursividad acerca de la enseñanza, para analizarla como saber, para analizar sus procesos de formación como disciplina y para analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad; identificando, a su vez, al maestro como sujeto de ese saber. En síntesis, se trata de comprender “que la historiografía pedagógica no se construye por fuera de la pedagogía misma”.⁴⁸

Estas reflexiones llevaron a tomar una posición crítica frente a las historiografías existentes hasta entonces sobre la educación en Colombia y a plantear un corte radical con ellas. Se criticaba el énfasis socioeconómico de estos trabajos y la preeminencia de la sociología como marco del análisis y de la definición de los objetos de análisis, subsumiendo el hecho educativo en concepciones generalizadoras de la enseñanza cuya “evolución” se establece en periodizaciones provenientes del orden jurídico, del orden político o del orden económico, “como si no tuvieran historia propia dentro de otras historias, y como si fuesen carentes de su propia discursividad”; además, se les critica el hecho de tener como fuente única o principal el conjunto de políticas educativas, tanto estatales como religiosas, que han sido a su vez las instituciones fundamentales del quehacer educativo en el país. Para superar el énfasis estadístico en el terreno educativo, que reforzó el desplazamiento de la pedagogía por las ciencias de la educación y su atomización entre las ciencias humanas, se planteó que había que

⁴⁷ En este terreno se ubican autores como Olga Lucía Zuluaga y Jesús A. Echeverry de la Universidad de Antioquia; Alberto Martínez, Alejandro Álvarez, Jorge O. Castro y Carlos Noguera de la Universidad Pedagógica Nacional; Stella Restrepo de la Universidad Nacional; Humberto Quiceno y Guillermo Sánchez de la Universidad del Valle, entre otros, y una abundante producción investigativa de amplia circulación en los medios académicos.

⁴⁸ El *corpus* teórico y metodológico de esta propuesta se encuentra básicamente en el libro de Olga Lucía Zuluaga, *Pedagogía e Historia*, Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1987. Es una referencia imprescindible para comprender esta perspectiva, así como otros trabajos posteriores de los investigadores del grupo que aportan nuevos elementos para el análisis histórico de la educación y la pedagogía.

abordarla como historia epistemológica. “Las historias de la Pedagogía están conformadas por datos biográficos, análisis de los cambios en el método de enseñanza, apartes sobre legislación educativa con referencias al momento político en el cual se emiten, y apartes de historias de las ideas con sus habituales conceptos de influencia, crisis, evolución, interés y toma de conciencia para explicar los cambios históricos”.⁴⁹

A través de la siguiente cita podemos comprender el sentido de esta perspectiva : “La historia de la práctica pedagógica posibilita el análisis de *las formas de lo dicho*, ya que en las prácticas de saber en la enseñanza, la Pedagogía produce *formas* de enunciación de los saberes. Esta aproximación permite la apropiación de un capítulo de nuestra historia cultural, al convertir en objeto de análisis la memoria del saber institucionalizado y de los sujetos que mediante él participan de una práctica. Tratamos entonces de indagar en su funcionamiento institucional la interioridad del discurso pedagógico y de su práctica, lo cual implica considerar la Pedagogía no en sí misma, sino en un complejo de relaciones que posee su propia historicidad y que reencontramos en su condición de saber pedagógico. Sólo un estudio de carácter histórico puede mostrar el lugar que ha ocupado la práctica pedagógica entre las prácticas de saber”.⁵⁰

Los aportes del grupo de historia de la práctica pedagógica han ejercido una relativa influencia en algunas Facultades de Educación, “haciendo escuela” y propiciando la formación de nuevos historiadores de la educación; y también han tenido una influencia significativa en el Movimiento Pedagógico, dotando al magisterio de un importante cuerpo teórico para analizar y enfrentar las políticas educativas, para redefinir su papel en la acción educativa, para recuperar la práctica y el saber que le es propio, para reconstruir su identidad cultural. Esto ha sido reconocido en los siguientes términos por la organización magisterial: “La investigación sobre la educación y la pedagogía tomó nuevos rumbos; en las universidades públicas más importantes frente a la historia oficial de la educación, entendida como historia legislativa o casuística, aparecieron nuevas tendencias para dar cuenta sistemáticamente de las condiciones y las formas que ha vivido la docencia en el país. Y frente a la investigación psicologista-experimental, se empezaron a conocer otras tendencias más ancladas en lo social, más ambiciosas para entender la magnitud de la tarea docente, más próximas a la tradición de saber que sustenta la pedagogía que aquellas que sólo pretendían imponernos un rol de administradores curriculares para cumplir las metas del *desarrollo* señaladas exógena y verticalmente. Sus resultados y la interacción de los investigadores con el magisterio han venido aportando desde entonces nuevos puntos de vista para una reevaluación del modelo de práctica pedagógica propuesto desde la tecnología educativa”.⁵¹

El relativo desarrollo alcanzado por la historia de la educación y la pedagogía en los últimos años en Colombia, se expresa en la persistencia y solidez de algunos núcleos de

⁴⁹ Ibid., pp. 13-17.

⁵⁰ Ibid., p. 27.

⁵¹ CEID-FECODE. “El Movimiento Pedagógico. Anotaciones para una balance”. *Educación y Cultura*, N° 29, Santafé de Bogotá, 1993, pp.53-54.

investigadores ⁵², en la elaboración de una amplia gama de investigaciones realizadas desde distintos enfoques teóricos y metodológicos, en la construcción de archivos pedagógicos sistematizados, en el continuo incremento de publicaciones y en la realización de eventos especializados o en la participación en eventos que, como los Congresos de Historia, han incluido comisiones específicas sobre esta temática. Estos avances se han reforzado también con la creación de programas de maestría y de doctorado en algunas universidades, los cuales convocan a profesionales de distintas disciplinas interesados en esta materia, augurando la expansión y el fortalecimiento de la misma en los próximos años.

En el campo específico se ha podido convocar a los investigadores mediante la realización de varios eventos de carácter nacional, tales como: el I Coloquio de Historia de la Educación Colombiana (1989, Bogotá), el II Coloquio (1996, Tunja), y el III Coloquio (1998, Popayán). Gran parte de estas actividades se han realizado durante los años noventa con el auspicio y el impulso del *Programa de Maestría en Historia de la Educación y la Pedagogía* de la Universidad Pedagógica Nacional, y del *Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación*, convenio que agrupa a las universidades de Cauca, Cartagena, Caldas, Distrital “Francisco José de Caldas”, Nariño, Tecnológica de Pereira, y Pedagógica y Tecnológica de Tunja, y de la *Red Colombiana de Historia de la Educación* y de la *Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana*, ambas de reciente creación.

Otro aspecto destacable es la vinculación académica de los investigadores colombianos con pares internacionales. En 1992, se organizó el I Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (Santafé de Bogotá, Colombia). Desde entonces, cada dos años se ha venido realizando este evento en diferentes países, el II Congreso (1994, Campinas, Brasil) donde se constituyó la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana; el III Congreso (1996, Caracas, Venezuela); el IV Congreso (1998, Santiago, Chile); el V Congreso se realizará el año 2000, en España. Actualmente, la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana integra 20 países latinoamericanos (en los cuales se están organizando las respectivas sociedades nacionales) y a 3 europeos. Además, se edita anualmente el *Boletín de Historia de la Educación Latinoamericana*, donde se destaca el creciente interés por la materia en distintos medios académicos y la dinámica adquirida por este campo de investigación en el continente.

Al respecto, resulta interesante revisar las temáticas abordadas en los Congresos para establecer los intereses predominantes y el amplio espectro que se abarca: “Historia de las políticas educativas”, “Historia del pensamiento pedagógico”, “Historia de la institucionalización de la escuela”, “Historia de la Universidades”, “Historia de los saberes pedagógicos”, “Historia de los modelos educativos de las instituciones eclesíásticas”, “Historia de la difusión y de la enseñanza de la ciencia”, “Nuevas alternativas en la enseñanza de la historia”, “Historia de los

⁵² Me refiero principalmente a la continuidad y a la unidad teórico-metodológica que agrupa a los investigadores del macroproyecto Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, pues en las otras perspectivas histórico-educativas no encontramos programas de investigación en sentido estricto, sino más bien proyectos aislados, algunos de largo alcance. Esta dispersión ha impedido un avance mayor del campo de investigación.

movimientos docentes y estudiantiles”, “Historia de los movimientos sociales y educación popular”, “Transferencia cultural y educación de pueblos indígenas”, “Tendencias teóricas y metodológicas en la investigación histórica de la educación”, “Centros y redes de información educativa en América Latina” ; y la presentación de nuevas líneas de investigación como la de “Historia de la educación de la mujer” y la de “Inmigración, exilio y educación en América Latina”.

Para cerrar esta parte del ensayo, podemos afirmar que la Historia de la Educación y la Pedagogía, desde la configuración de un ámbito propio de indagación, ha contribuido a la renovación de la investigación histórica en Colombia. Ubicada en los terrenos y en los debates contemporáneos de la disciplina histórica, enriquece la comprensión de la realidad social y cultural desde la compleja dimensión de los hechos educativos en sus más diversas manifestaciones. Expresado por algunos investigadores, “debe también decirse que la historia de la práctica pedagógica, a pesar de estar entrelazada con las historias de las prácticas económicas, políticas y sociales, no es directamente reductible ni descifrable desde ellas. En especial, las historias sociales y de las mentalidades pueden enriquecerse con la consideración de las prácticas de saber como estrategias de gobierno social y de autogobierno de sí, prácticas más complejas que la mera restricción económica, la represión política o la imposición unilateral de modelos de conducta. Ese trabajo de enriquecimiento debe comenzar por ampliar - y en cierto modo desbloquear- el rango dado a la noción misma de lo social en esas historias”.⁵³

Los aportes se expresan también, mediante la incorporación de nuevas fuentes, temas y problemas que no habían sido valorados por la historiografía nacional : la infancia, la niñez, la adolescencia, la familia, la escuela, la educación, la pedagogía, la enseñanza, la instrucción pública, las prácticas escolares, los maestros, los saberes, el cuerpo, la higiene, la raza, la población, la moral, las normas, la ciudad como espacio educativo y pedagógico, los medios masivos de comunicación. Cada vez se incorporan nuevos objetos de indagación, nuevos espacios y nuevos agentes educativos, y se establecen nuevas relaciones con las diversas expresiones sociales y culturales históricamente constituídas, apareciendo a la vista de todos como un campo de investigación dinámico y promisorio. Sin embargo, el camino apenas comienza y falta mucho por recorrer, aún son muchos los tópicos que esperan indagación, ampliación o clarificación; a manera de ejemplo mencionaré algunos: las relaciones Iglesia-Estado-Educación; las relaciones familia-escuela-comunidad, la historia de la participación de la familia en la vida escolar; la historia del tiempo y del espacio escolar, la historia de la arquitectura escolar; la historia de la infancia y de la juventud; la historia de la mujer y la educación. Aún no tenemos un trabajo de síntesis que nos muestre una perspectiva histórica de la formación de maestros. No tenemos una historia social y cultural de la profesión docente. Está por escribirse la historia de la enseñanza de las distintas disciplinas que tienen presencia en el ámbito académico, sobre todo en los programas de formación de docentes. La historia del currículo, de las disciplinas y de los manuales escolares. La historia de la educación por niveles y modalidades. Faltan estudios *monográficos* y estudios exploratorios que aborden

⁵³ Ver Sáenz, Javier, Saldarriaga, Oscar y Ospina, Armando. *Mirar la infancia : pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, Medellín, 1997, Vol. 2, p. 398.

ciertos temas específicos, que abran nuevos problemas a la reflexión de la comunidad académica y que alimenten aquellos trabajos más sistemáticos, de largo aliento, tales como la historia de las instituciones, la historia de las disciplinas y saberes, la historia educativa de grandes períodos, o las historias educativas regionales. Sobre estas últimas debemos destacar la creciente - aunque dispersa - producción investigativa en el campo de la historia de la educación en distintas regiones del país.

Una perspectiva de trabajo que apenas se inicia en América Latina, es la referida a la investigación en educación comparada, particularmente en el análisis histórico y comparado de la educación en distintos períodos, regiones y países del continente, por ejemplo, en relación con la formación y evolución de los sistemas educativos; las políticas y reformas educativas; las políticas curriculares; la historia de las instituciones; la formación de maestros; las disciplinas académicas, los modelos de enseñanza y los libros de texto; las fuentes y archivos documentales, entre otros. Al

respecto, en el capítulo introductorio de un libro de reciente aparición, sus compiladores abogan por una historia comparada de la educación en América Latina para superar la ingenuidad de estudios que tienden a igualar procesos por un afán meramente unificador, y que llegan incluso a sacrificar “el necesario rigor investigativo que constata procesos históricos divergentes o contradictorios entre sí”.⁵⁴

Esta aventura intelectual emprendida hace dos décadas está demandando hoy su propia historia. Se necesita un trabajo de síntesis, un balance bibliográfico detallado que dé cuenta del camino, o mejor, de los caminos recorridos en el proceso de construcción y consolidación de la historia de la educación y la pedagogía como campo de investigación. Este puede ser el medio propicio para hacer público el “acumulado de conocimiento”, el estado de la reflexión teórica y metodológica, las tendencias y los enfoques predominantes, las fuentes y los archivos utilizados, la difusión y circulación de los trabajos, las perspectivas de futuro y los nuevos derroteros a seguir. Es indudable la relevancia y la utilidad que una obra de estas características tendría para investigadores y docentes, así como para enriquecer los programas de formación de educadores en el país, mediante la recuperación permanente de la memoria histórica en este terreno.

⁵⁴ Martínez, Alberto y Narodowski, Mariano (comps.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1996. Un ejemplo relevante de este tipo de investigaciones lo encontramos en: Messina, Graciela, *Cómo se forman los maestros en América Latina*, UNESCO, Santiago de Chile, 1996.

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA ACADÉMICA.

“Es el presente el que ilumina el pasado”.

G. Bachelard.

Se ha planteado acertadamente que la historia del maestro en Colombia es *la historia de una paradoja*. Una paradoja frente a su saber y frente a su quehacer. Esta situación expresa la contradicción entre lo que se le exige y lo que se le da, entre la formación que recibe y las condiciones en que realiza su trabajo, entre la falta de reconocimiento social e intelectual y las posibilidades reales que permitan su realización personal y profesional. Se le entrega la inmensa responsabilidad de formar hombres y conciencias pero se desconoce prácticamente la importancia social de su trabajo. Se le exige una gran capacidad profesional pero la formación que se le ofrece se restringe casi exclusivamente a la parte operativa del conocimiento. Se le exige una vocación supuestamente innata, pero no se le reconoce una identidad intelectual.⁵⁵

Esta paradoja tiene que ver fundamentalmente con lo que ha sido y es su formación. Históricamente el maestro ha transitado por dos clases de instituciones: Las Escuelas Normales, donde el predominio del método ha limitado el sentido de su acción social a un *saber hacer*; y en las Facultades de Educación, donde el predominio de orientaciones profesionalizantes le ha asignado la función de *administrar procesos* curriculares e institucionales normativizados. De hecho esta doble vía de formación, establecida funcionalmente para responder a “las exigencias cambiantes del desarrollo económico y social del país”, y mediatizada por los intereses y las relaciones de poder predominantes en cada época, corresponde a otro aspecto de la paradoja: la escisión de una profesión, entre maestros y licenciados.

Esta escisión -iniciada en los años treinta- se hace más evidente a partir de los años sesenta, cuando “puede decirse que factores relacionados con la multiplicación de las Facultades de Educación, -como respuesta a la expansión y especialización del sistema educativo-, así como la introducción de la Tecnología Educativa, la fragmentación de los saberes en torno a la educación y la pedagogía, y la baja calidad de muchas de las instituciones, dificultaron las posibilidades de que el maestro que se formaba en el nivel universitario, lo hiciera como un intelectual que domina los saberes específicos, los sistematiza y proyecta a la luz de su formación pedagógica, al tiempo que es capaz de ubicar su acción dentro de un entorno social y cultural específico ... De este modo se desdibuja su identidad profesional y el campo de su acción se amplía a titulados que provienen de distintas áreas

⁵⁵ Martínez, Alberto y Alvarez, Alejandro: “El maestro y su formación: la historia de una paradoja”, *Educación y Cultura*, N° 20, Bogotá, julio de 1990, pp. 5-8.

profesionales, los cuales empiezan a dictar clases en el nivel secundario, normalista y universitario, sin ningún requisito de formación pedagógica”.⁵⁶

De esta manera, y al amparo de normatividades estatales excesivamente flexibles respecto a quienes pueden ejercer la profesión docente, distintas personas se disputan con el maestro el ámbito de la enseñanza. Si no existen criterios claros que delimiten el ejercicio de la profesión y definan su función social desde un saber y un quehacer específico alrededor del cual pueda construir su identidad, entonces surge inevitablemente la pregunta: ¿para qué maestros?. Esta pregunta nos lleva a centrar el análisis en las instituciones formadoras de docentes, específicamente en las Facultades de Educación, y en el tipo de formación que en ellas se imparte, porque es el ámbito donde “podemos recoger las experiencias históricamente acumuladas, apropiarnos creativamente del saber que allí se ha sedimentado, y a la luz de nuestras actuales circunstancias históricas, construir un nuevo modelo de formación en el que se recupere, o se resignifique la identidad del maestro como intelectual, como profesional de la enseñanza y del saber pedagógico”.⁵⁷

La problemática ha sido diagnosticada y evaluada suficientemente en las últimas décadas, desde distintos ámbitos y perspectivas de análisis, arrojando una producción considerable de estudios y documentos de diversa índole que tratan de dar cuenta de la llamada “crisis de las instituciones formadoras de docentes”.⁵⁸ Sin embargo, las verdaderas soluciones a los problemas detectados siguen postergadas, reconociendo inclusive que a pesar de la historia vivida, de la experiencia acumulada en el país en relación con la formación de los educadores y de la ampliación de la oferta de programas, se evidencia la persistencia de problemas en diferentes ámbitos: excesiva proliferación, desarticulación y dispersión en los programas de formación, ofertas de baja calidad y competencia predominantemente mercantilista entre estas, incoherencia y vacíos en las políticas y la legislación referidas a la formación y al desarrollo social y profesional del educador, poca claridad de criterios académicos para orientar la formación de educadores, carencia de rigor pedagógico, escaso compromiso con la investigación educativa y pedagógica, mantenimiento de parámetros transmisionistas y aplicacionistas que luego el maestro reproduce en su acción docente, desarticulación de los

⁵⁶ Herrera, Martha. “Los maestros y la formación universitaria: un siglo de tradición en Colombia”, *Enfoques Pedagógicos*, Vol. 2, Nº 3, Santafé de Bogotá, marzo de 1995, p. 30.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 31.

⁵⁸ Ver: Kurmen, A. y Briones, G. *Evaluación de las escuelas normales en Colombia*. Bogotá: MEN-PNUD-UNESCO, 1978, 3 vol.; Tezanos de Araceli, *Maestros: Artesanos intelectuales. Estudio crítico de su formación*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1985; Muller de Ceballos, I. *La lucha por la cultura. La formación del maestro colombiano en una perspectiva internacional*, Santafé de Bogotá, 1992, 2 vol.; ICFES. *La orientación pedagógica en los programas de formación de docentes*. Reunión de Expertos. Memorias. Bogotá, 1988; ICFES. *La orientación pedagógica en los programas de formación de docentes*. Reunión de Decanos. Memorias. Bogotá, 1989; CEID-FECODE-UPN-OEI. *Primer Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Educadores*, Memorias, Bogotá, 1991; MEN-ICFES. *Reestructuración de Facultades de Educación*, Bogotá, 1991; entre otros, y más recientemente, MEN. *Lineamientos generales para la formación de maestros*, Documento de trabajo. Santafé de Bogotá, 1994 y 1995; y Niño Díez, J. et. al. *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*. Serie Documentos Especiales. MEN, Santafé de Bogotá, 1998.

programas con la realidad educativa del país, las políticas y tendencias educativas y con el contexto vital de los alumnos.⁵⁹

Las sucesivas reformas implementadas para mejorar la situación personal, social y profesional del maestro no han brindado respuestas ni alternativas satisfactorias, persistiendo la inequidad de las condiciones de reconocimiento social y la desidia estatal e institucional para atender “la cualificación y dignificación de los educadores”. Sin desconocer la responsabilidad que en este proceso le compete a los propios educadores, la persistencia de esta situación hace que la escuela y los educadores sigan siendo objeto de las más severas críticas y responsabilizados o culpados por la crisis generalizada del país. Esta es una historia que se ha repetido recurrentemente en las últimas décadas, donde se cambian algunos elementos y razones de justificación pero se mantiene el mismo “chivo expiatorio”.

En cuanto a los fundamentos que han caracterizado la formación, el documento en referencia señala críticamente varios aspectos que ameritan su consideración, en tanto la perspectiva de superación de los mismos constituye la base de las actuales determinaciones legales y de las consideraciones teóricas establecidas para la reforma de los programas de formación de educadores: “Reduccionismo de la pedagogía a esquemas instrumentales y poca comprensión de su carácter disciplinario e interdisciplinario, inexistencia de comunidades académicas en pedagogía y de estados del arte que den razón de sus avances nacionales e internacionales, ausencia de debate sobre enfoques y modelos pedagógicos en general y de formación de educadores en particular, precariedad de estímulos y débil sistematización de la investigación acerca del maestro, desarticulación entre la investigación educativa y los currículos de formación de educadores, hegemonía del sentido profesionalizante en la formación del educador, poco compromiso con el desarrollo de las capacidades del educador para comprender integralmente al alumno y para ser capaz de articular las condiciones culturales, sociales y ambientales donde realizará su acción formadora”.⁶⁰

Estas críticas, que deben ser el punto de partida de la reflexión y de la acción propositiva por parte de quienes estamos comprometidos con la formación de docentes, conforman un complejo e ineludible entramado de temas y de problemas, el cual debe ser la base de un verdadero programa de investigación histórica, educativa y pedagógica para las Facultades de Educación.

La historia hace posible rastrear en el pasado los rasgos de constitución del hecho educativo, el cambio incesante y discontinuo de las instituciones, los sujetos, los discursos y las prácticas que lo han caracterizado en cada momento, con el propósito de comprender su

⁵⁹ Algunos de estos elementos fueron tomados del documento que relaciono a continuación por considerar que ofrece una buena síntesis de la problemática en cuestión: Consejo Nacional de Acreditación. *Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación*, MEN. Santafé de Bogotá, Junio de 1998, pp. 7-11.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 9. Ver también el Decreto Número 272 de 1998. “Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones”.

significado actual en la sociedad colombiana; es decir, “para dar lugar a la dilucidación crítica de las condiciones socio-históricas que han hecho y hacen posible lo que acontece / nos acontece”. Esta preocupación por el presente, por “distinguir entre lo que ya no somos...” y “lo que vamos y estamos siendo”, plantea una perspectiva diferente de indagación del pasado, “la intención deliberada de construir otro modo de acceder teóricamente a la historicidad constitutiva de la educación como espacio particular de lo social”.⁶¹

Los retos planteados nos llevan a centrar la atención en las posibilidades formativas de la Historia de la Educación y la Pedagogía, propósito final de este ensayo. Revisando algunos antecedentes podemos constatar que en Colombia ésta temática se constituyó precisamente como disciplina académica al ser incorporada a los planes de estudio de las escuelas normales, tal como ocurrió en otros países.⁶² El Plan de Estudios para las Escuelas Normales, establecido por el Decreto 1972 de 1933, incluía la asignatura Historia de la Pedagogía, ubicada en el sexto y último año, con una intensidad horaria semanal de 4 horas. El Plan de Estudios de las Facultades de Ciencias de la Educación, establecido por el decreto 1569 de 1934, incluía en la sección pedagógica la asignatura Historia de la Educación en los tres primeros años de la carrera, con una intensidad horaria semanal de 3 horas cada una. El Plan de Estudios para las Escuelas Normales Regulares establecido por el Decreto 2979 de 1945, incluía la asignatura Historia de la Educación, ubicada en el sexto y último año, con una intensidad horaria semanal de 2 horas.⁶³

Aparte de esta referencia sobre la presencia de esas asignaturas, desconocemos los propósitos formativos, los contenidos enseñados y las perspectivas teóricas y metodológicas trabajadas en ellas; sin embargo, suponemos que su desarrollo correspondía al precario estado de la investigación histórico-educativa y a las concepciones historiográficas predominantes en la época; además, la baja intensidad horaria no podía permitir mayor profundidad en el desarrollo de la temática. Como dato adicional podemos mencionar que la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, fundada en 1932, contaba con Agustín Nieto Caballero, Juan Lozano y Lozano y Gabriel Anzola Gómez como profesores de Historia de la Educación.

La información sobre períodos posteriores es extraordinariamente difusa, tanto en referencia a las Escuelas Normales como a las Facultades de Educación. En las sucesivas reformas establecidas a partir de los años cincuenta se mantiene la ambigüedad sobre esta asignatura, con escasa presencia en los planes de estudio y una consideración mínima sobre su importancia formativa.

⁶¹ Téllez, Magaldy. “El concepto de genealogía en Foucault y la posibilidad de un replanteamiento de la investigación histórica en el ámbito de la educación”, *Revista de Pedagogía*, N° 42, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1995, pp. 71-82.

⁶² Para el caso español, ver Escolano, Agustín. “Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica”, *Revista de Educación*, N° 269, Madrid, 1982, pp. 55-76. Para el caso colombiano puede consultarse la revista *Educación y Cultura*, N° 20, Bogotá, Julio de 1990, Monográfico “Reforma a las Normales”.

⁶³ Tomado de Sáenz, Javier, et. al., *Mirar la infancia... Vol. 2*, Op. cit., pp. 507-534.

Creemos que la preocupación por incorporar esta temática al currículo como aspecto fundamental de la formación de docentes se ha ido dando paralelamente con el desarrollo de la investigación histórico-educativa y con las reflexiones alrededor de la pedagogía y la identidad profesional del maestro, en los años ochenta. Esto se puede constatar en algunos documentos presentados en los eventos y debates, ya mencionados, sobre la crisis de las instituciones formadoras de educadores, donde se plantea la necesidad de brindar una formación teórica en la pedagogía, desde la cual el maestro pueda reflexionar sobre sus concepciones, su saber y su quehacer, su condición social y cultural, sobre la historia de su oficio, sobre la enseñanza, sobre el sujeto al cual enseña, sobre su propia formación como sujeto de una práctica específica, históricamente determinada. Sin embargo, lo concreto es que dependiendo de la concepción curricular predominante en cada Facultad, o aún en cada programa académico, al tema se le ha dado mayor o menor importancia en los planes de estudio, bien como materia específica, como materia opcional, o como contenidos históricos parciales subsumidos en asignaturas más genéricas.

Esta situación, que en nuestro país expresa el desconocimiento o la subestimación permanentes por la temática, se manifiesta como crisis en otros contextos donde los estudios histórico-educativos han tenido una presencia significativa en los programas de formación de docentes.

El español Agustín Escolano ⁶⁴ se pregunta si la subestimación actual por la materia obedece a la debatida crisis general de la disciplina histórica o si es consecuencia de la imposición de políticas de formación de orientación fuertemente tecnicista y eficientista, o producto de ambas. Sin embargo, destaca a renglón seguido que el declinar de la Historia de la Educación como disciplina formativa coincide paradójicamente con la expansión sin precedentes de la investigación histórico-pedagógica. Agregando, además, que existe un interés renovado por esta historia sectorial en otros contextos historiográficos, principalmente en la historia social y cultural, cuyos objetos de estudio (mentalidades y comportamientos) precisan de las contribuciones histórico-pedagógicas para lograr una adecuada y completa explicación.

Estos interrogantes son importantes para analizar lo que ocurre actualmente en nuestra realidad educativa, donde nos vemos abocados a una nueva reforma de los programas de formación inicial y permanente de docentes. Existe un desarrollo creciente del campo de investigación en historia de la educación y la pedagogía, y se abren posibilidades para incluirla en los currículos académicos como disciplina formativa. Aunque aún no es un tema central en las discusiones, se presentan nuevas condiciones para que esta temática pueda convertirse en una herramienta teórica y metodológica fundamental en los procesos formativos en todos los programas de educación. La normatividad vigente exige que esta dimensión sea parte constitutiva de los programas, que aparezca de manera explícita en el plan de estudios y con una definida intencionalidad formativa. Según esto, ya no se trata de consentir su inclusión en los nuevos proyectos curriculares por el simple interés particular de algunos docentes alrededor

⁶⁴ Escolano, Agustín.: “La investigación histórico-educativa y la formación de profesores”, *Revista de Educación*, N° 157, Madrid, enero-marzo 1994, p. 57.

de esta temática, sino que en la actualidad se ha convertido en una exigencia académica ineludible. Al respecto, señalaré algunos elementos que confirman esta exigencia.⁶⁵

En el documento referenciado se plantea que los programas académicos que buscan formar profesionales de la educación deben fundamentarse en un enfoque claro de la profesión educativa, en la cual la pedagogía se constituye en la disciplina fundante de la formación y otorgándole al programa su identidad y su especificidad. A partir de este criterio general se establece que los programas se deben organizar en torno a los siguientes núcleos básicos y comunes del saber pedagógico:

- a) La educabilidad del ser humano.
- b) La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y su transformación en contenidos y estrategias formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz.

Se espera que este núcleo se haga presente en el currículo incorporando explícitamente *el estudio de enfoques y teorías histórico-epistemológicas* y de contenidos de las áreas o disciplinas del conocimiento objeto de enseñanza. *La filosofía y la historia de las ciencias (naturales y sociales) y de la educación y la pedagogía* constituyen campos de conocimientos que amplían el horizonte de acciones posibles del educador y le permiten adaptarse a las diversas circunstancias de la formación y responder creativamente a los problemas propios de su tarea social. La comprensión de las dimensiones histórica, epistemológica y social del conocimiento multiplica las posibilidades de tematizarlo de modo significativo para los estudiantes.

- c) La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica.

La capacidad de elegir un enfoque pedagógico y de reconocer y desarrollar competencias en los alumnos depende de la comprensión que se tenga, más allá de los conocimientos y orientaciones particulares, de *la estructura histórica y epistemológica del saber pedagógico*. Los saberes específicos se comunican a través de las prácticas pedagógicas. El territorio del saber que corresponde a las prácticas pedagógicas es la pedagogía; es decir, el conocimiento que hace posible el tránsito del saber, de los espacios en donde se produce y se aplica, a los distintos espacios en los cuales se da la relación pedagógica. Esto implica un saber adicional a los saberes específicos y tan importante como ellos: el saber enseñar lo que se sabe. Por ello, la formación de los docentes debe implicar *la historia de las prácticas educativas y el*

⁶⁵ Cfr. Consejo Nacional de Acreditación. *Criterios y procedimientos para la acreditación previa...*, op. cit., pp. 20-42.

pensamiento de los grandes maestros que han contribuido a la definición de ese campo de debate que es la pedagogía.

d) Las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales; y las dimensiones ética, cultural y política de la profesión educativa.

Se espera que este núcleo se haga presente en el currículo incorporando explícitamente *temas de la historia universal y nacional de la pedagogía*, en especial de aquella más relacionada con la especificidad del programa. Entre otros aspectos de la realidad educativa, debe incorporar *la historia de la profesión*, sus condiciones de realización, los compromisos sociales, éticos y políticos que de ella se derivan y las normas que la regulan.

Estas determinaciones recogen y refuerzan planteamientos hechos por diversos autores en el mismo sentido. Olga Lucía Zuluaga, al referirse a las perspectivas de la investigación en el campo de la pedagogía, señala que es imprescindible convertir las Facultades de Educación en instituciones del saber pedagógico y en el lugar ideal para el trabajo histórico que demanda la recuperación de la práctica pedagógica. Esta recuperación debe apoyarse ante todo en trabajos históricos que permitan, por una parte, establecer el estatuto epistemológico de la Pedagogía y, por otra, las condiciones en que se le apropia como saber. Enfatiza, además, que la investigación acerca del proceso histórico de formación de la pedagogía como disciplina, es la base más firme para abordar las exigencias y perspectivas que le están planteando hoy, las teorías sobre el aprendizaje y el conocimiento, y la historia de las ciencias. Esta tarea debe asumirse desde la interioridad propia de la pedagogía; es decir, desde el reconocimiento de la existencia de un dominio discursivo propio que le permite redefinir, especificar y reordenar conceptos, modelos, justificaciones, aplicaciones e interrogantes que provienen de otros campos del conocimiento o que se elaboran en el interior de su saber, para evitar de esta manera, que volvamos a caer en el círculo vicioso de reducir la pedagogía a los *procedimientos*, tal como ha sido la costumbre en los programas de formación y en el ejercicio profesional de la docencia.⁶⁶

En un texto posterior se hacen algunas precisiones que resultan importantes para comprender esta perspectiva: “La historia del saber vivifica las comunidades disciplinarias, es parte de las certezas que deben cohesionarlas ... Así como las ciencias tienen su pasado actual, las disciplinas también lo pueden tener, pero con una diferencia, mientras las ciencias actualizan su pasado mediante la historia recurrente, las disciplinas en cambio lo deben hacer mediante las *problematizaciones* cuya solución se requiere para continuar su búsqueda, su construcción de sistematicidad”. Además, al plantear que la historia de la pedagogía no es una labor propiamente de historiador, ni es tampoco un trabajo externo a la pedagogía misma, se quiere destacar que, en esta perspectiva, la reflexión histórica hace parte de las labores teóricas internas de la pedagogía. Sin embargo, se reconoce el vínculo con la ciencia histórica

⁶⁶ Zuluaga, Olga Lucía, *Pedagogía e Historia*, Op. cit., pp. 31-33.

en tanto las investigaciones se llevan a cabo mediante métodos correspondientes a este campo.⁶⁷

De igual manera, José Iván Bedoya hace un planteamiento interesante acerca de la historicidad de la pedagogía, del cual voy a presentar algunos aspectos. Señala que el propósito de este tipo de trabajo consiste en “analizar los diversos momentos que determinan el saber pedagógico en su proceso de constitución teórica, apoyando tal análisis en los conceptos operacionales de la historia epistemológica”. El punto de partida con respecto a la posibilidad y la necesidad de la fundamentación de la pedagogía es “entenderla como un saber o disciplina en construcción y en permanente reelaboración”, por tanto, “más que entender el saber pedagógico como *ya terminado*, del que sólo se pretende su apropiación memorística, se debe trabajar en forma histórico-epistemológica, es decir, elaborando -o descubriendo, lo que supone necesariamente el enfoque investigativo- el proceso específico de su construcción o constitución histórica, tratando sobre todo de reconstruir teóricamente el problema que en su momento histórico fue planteado y cómo se le dio una respuesta determinada. Este es el sentido *formativo* de la historia de la pedagogía”. Agrega, además, que “este enfoque histórico del saber pedagógico permitirá lograr una apropiación crítica y re-creativa del mismo, porque al entender epistemológica e históricamente cómo se han construido los objetos teóricos al interior del discurso pedagógico, se estará en capacidad no solo de comprender y conceptualizar los problemas y las condiciones teóricas que los hicieron posibles, sino poder encontrar y formular nuevos objetos de conocimiento”. “Una de las razones de la *recurrencia* a los pedagogos (o a un autor del pasado) radica en el sentido formativo, - sin buscar una utilidad inmediata - que tiene el pensar o el re-pensar los conceptos o teorías pedagógicas que fueron elaborados en un momento histórico determinado ... Lo más esencial sería que este contacto (aproximación o apropiación) con el pasado de la pedagogía, como disciplina en formación, pueda afianzar o sustentar cada vez la vigencia actual del saber pedagógico ... No se puede pretender *captar* los contenidos de una teoría pedagógica reduciéndolos a meros *resultados* - que habría que aplicar en una situación concreta de enseñanza -: ésta es la obsesión por la práctica metodológica que siempre ha tenido el educador... Por el contrario, hay que insistir en la rigurosidad del proceso de constitución de las teorías pedagógicas *al que el inacabamiento le es esencial*, como dice G. Canguilhem”.⁶⁸

Por su parte, Escolano,⁶⁹ señala cuatro razones sobre el sentido que la investigación histórico-educativa puede tener en la formación de maestros: En primer lugar, debemos considerar que todos los hechos y conceptualizaciones con que se va a enfrentar el futuro docente son categorías histórico-culturales y no se pueden analizar reductivamente como datos sincrónicos, de carácter teórico o técnico, aportados por las ciencias humanas y/o las ciencias de la educación. Temas como la condición infantil, la estructura y contenidos del currículo, los métodos y recursos tecnológicos utilizados, los roles docentes, las formas institucionales de escolarización, los sistemas de examen y disciplina, el carácter social de la educación, la identidad profesional del maestro, entre otros, no pueden ser abordados solamente desde las

⁶⁷ Zuluaga, Olga L. y Echeverry, Jesús A., “El florecimiento de las investigaciones pedagógicas”, en *Pedagogía Discurso y Poder*, Bogotá, Corprodic, 1990, pp. 185-186.

⁶⁸ Bedoya, José Iván, *Pedagogía ¿Enseñar a pensar ? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar*, Santafé de Bogotá, Ecoe , 1998, pp. 93-105.

⁶⁹ Escolano, Agustín, “La investigación histórico-educativa ...”, Op. cit., pp. 57-58.

contribuciones que la investigación empírica proporciona, porque las cuestiones que se implican en estos temas son de naturaleza cultural y responden siempre a una genealogía que condiciona y conforma su estructura y comportamientos. Resulta, por tanto, imprescindible recurrir a la historia para explicar cómo se han configurado estas realidades y conceptos.

En segundo lugar, la historia se constituye en un soporte necesario para la construcción o legitimación discursiva de las Teorías Educativas, en la medida en que éstas sean concebidas como teorías factuales y culturales, y no como simples teorías formales derivadas de presupuestos apriorísticos.

En tercer lugar, la historia de la educación y la pedagogía constituye una disciplina propedéutica para la formación de la identidad profesional del maestro. Ella nutre sus tradiciones, su prestigio, los elementos que definen su imagen y hasta los ingredientes que ha de internalizar para asumir con sentido su rol profesional. En esta relación que los docentes en formación establecerían con el pasado podría fundamentarse la búsqueda de las raíces que han configurado la profesión a la cual van a acceder.

Finalmente, la historia de la educación y la pedagogía puede ser orientada hacia el desarrollo crítico de los docentes, mostrando, por una parte, cómo las relaciones escuela-sociedad son complejas y a veces conflictivas, y evidenciando, por otra, los avances y retrocesos que siempre se operan en los procesos de cambio educativo y de modernización pedagógica.

Por tanto, es evidente que mediante el uso comprensivo de la disciplina histórica los futuros docentes pueden desarrollar una visión histórico-cultural de los hechos a los que han de enfrentarse, desarrollar un pensamiento crítico sobre la realidad social y educativa del país, identificar, apropiarse y desarrollar los conocimientos propios de su saber y de su quehacer, y reconstruir los rasgos definitorios de su propia identidad personal, social y profesional. Esto sólo es posible reconociendo la importancia de proporcionar una formación histórica general y específica a los docentes, en todos los programas académicos que se ofrezcan; es decir, teniendo una sólida convicción sobre la utilidad de la historia como conocimiento formativo, con un fuerte potencial transformador de la sociedad y de la educación. Es indudable que la inclusión del estudio de esta parcela del conocimiento por sí sola no va a resolver los complejos problemas que aquejan a la formación de docentes, pero, debemos aceptar que la ausencia de una perspectiva histórica puede ser, entre otras, parte de la debilidad formativa de los actuales programas. Porque además de las escisiones ya mencionadas, agregamos otra al desvincular la formación y el ejercicio profesional de los docentes de sus tradiciones histórico-educativas, negándole la posibilidad de reconocerse y asumirse como sujetos portadores de saberes históricamente constituidos.

En lo planteado hasta ahora, tanto en lo referido a la constitución del campo de investigación como en los criterios esbozados sobre la reforma en curso, creemos haber encontrado suficientes elementos para justificar la inclusión de la historia de la educación y la pedagogía

como disciplina formativa, “no sólo en el ámbito de la docencia -esto es, como contenidos de un *syllabus* curricular-, sino también en el de la investigación, es decir, como actividad heurística integrada en las acciones formativas para legitimar y motivar los desarrollos teóricos y prácticos de los programas de formación de los profesores”.⁷⁰

Para terminar debo expresar que soy consciente de que en estas notas quedan muchos asuntos por tratar y que los abordados requieren ser profundizados; pero considero que cumplen con su propósito si facilitan el debate sobre el tema y motivan el desarrollo teórico y práctico de propuestas que contribuyan a mejorar los procesos de formación inicial y permanente de docentes.

⁷⁰ Ibid., pp. 58-59. Escolano presenta además una propuesta en torno a tres contenidos que pueden ser trabajados en todos los programas: la infancia, el currículo y la historia material de la escuela. Sugiere incluir la investigación histórico-educativa como práctica genealógica que aproxime a los alumnos al análisis genético y procesual de los hechos y conceptos que se expliciten en su programa formativo; y una práctica desde planteamientos próximos a los modelos de investigación-acción.

UNA SÍNTESIS NEOCONSERVADORA DE LA HISTORIA DE AMERICA LATINA UNA CRÍTICA HISTORIOGRÁFICA Y POLÍTICA

A propósito de *L'Amérique latine. De l'Indépendance à nous jours*, de François Chevalier* .

Renan Vega Cantor⁷¹

Introducción: François Chevalier es uno de los latinoamericanistas franceses de más renombre. Es conocido desde la década del 50 por su trabajo sobre la formación de los grandes latifundios en México y posteriormente por investigaciones más puntuales sobre diversos aspectos de la historia de México y de otros países del continente. Teniendo en cuenta esta trayectoria, era de esperarse una actualización de la síntesis histórica del continente que este autor había publicado originalmente en 1977. En efecto, una nueva versión de *La Historia de la América Latina de la Independencia a Nuestros Días* fue publicada en 1993. En este grueso volumen de 725 páginas se intentan aplicar a la historia latinoamericana las diversas tendencias de la llamada *Nouvelle Histoire française*, amalgamándolas con las diversas etapas de l' historia de los Anales.

En este ensayo vamos a hacer una crítica historiográfica y política de este libro. De una parte, intentamos rastrear sus límites teóricos y metodológicos, y, de otra, planteamos una crítica política del texto en aquellos temas en que claramente se vislumbra una postura neoconservadora para interpretar la historia contemporánea del continente.

Para la elaboración de este ensayo hemos partido de la siempre actual sugerencia de Goethe, para quien “en el tiempo presente nadie debe permanecer en silencio o renunciar. Ha de hablarse claro y actuar. No con el fin de triunfar sino de permanecer en nuestro puesto, sea con la mayoría o con la minoría, eso es lo mismo. Se debe repetir aquello que uno cree, proclamar aquello con lo que se está de acuerdo y citar aquello que uno condena....Gris, querido amigo, es la teoría y verde es el dorado árbol de la vida”. Estos presupuestos nos han guiado a la hora de escribir esta crítica.

1. Balbuceos metodológicos

*. François Chevalier, (avec la collaboration de Yves Saint-Geours), *L'Amérique latine. De l'Indépendance à nous jours*, Presses Universitaires de France. Collection Nouvelle Clio, l'histoire et ses problèmes, 2a édition refondue, Paris, 1993, 725 p.

⁷¹ Profesor Universidad Pedagógica Nacional. DEA en Historia de América Latina, Universidad de París

Al comienzo del libro, François Chevalier señala los criterios básicos a partir de los cuales ha elaborado la síntesis de la historia latinoamericana. Los señalaremos, pero enunciaremos también nuestras reservas, en concordancia con nuestra lectura:

a. “Aprovechar la experiencia personal del autor, teniendo en cuenta la larga duración, en las investigaciones de Archivos, principalmente de México”. (p, XI). De entrada este es un problema y no una ventaja, como podría parecer a primera vista, puesto que, en la medida de lo posible, en proceso de síntesis un historiador debe procurar desligarse de sus objetos de estudio particulares y de la documentación primaria. Si no lo hace puede reproducir o ocuparse en exceso de los resultados de sus investigaciones específicas, sin ver el panorama general. Esto fue lo que le sucedió a Chevalier con el caso de la historia de México, que prácticamente sustituye a la historia de América Latina.

b. “Considerar la observación del presente teniendo en cuenta las continuidades y rupturas con el pasado, una especie de historia regresiva, según las palabras de Marc Bloch” (p. XI). Este es un presupuesto más retórico que real, pues en el libro no se observa por ninguna parte la aplicación de tal método. Lo que hay es únicamente un arbitrario desplazamiento temporal en todos los capítulos, de la colonia, a la independencia, al siglo XIX y, marginalmente al siglo XX. Si en algún momento el “método regresivo” se ha aplicado en el libro solo ha sido para justificar la adopción del neoliberalismo en América Latina, o para ratificar su interpretación neoconservadora de otros hechos, tales como la Teología de la Liberación, la Revolución Cubana, el modelo mexicano de Salinas de Gortari, etc.

c. “La utilización del método comparativo, a partir de los estudios más notables sobre un problema o un país, tal es el caso de la historia política de México, estudiada por F. Guerra y con la cual se puede ayudar a comprender la historia de otros territorios” (X). Una cosa es emplear el método comparativo y otra cosa es concentrarse desmedidamente en un país, en el caso de este libro en México, salpicándolo por momentos con uno que otro elemento de la historia de los otros países. Como veremos el autor terminó escribiendo no una historia comparativa de América Latina sino una historia comparada de México.

d. Presentar la historia, “por grandes temas... económicos, sociales, culturales, conceptualizados en la larga duración” para “restituir en todos los dominios el acontecimiento, que se mantiene como el hito indispensable de la historia” (p. XII). Cuando esto es hecho sin ningún eje explicativo central, se terminan proponiendo un conjunto deshilvanado de sucesos. A eso conduce el abandono de la totalidad, para abordar todas las partes por separado, sin que sea claro, ni desde el punto de vista espacial ni temporal, cuáles son los nexos existentes entre las diversas esferas estudiadas. El resultado es evidente en Chevalier, un texto absolutamente caótico, desordenado y sin un hilo conductor definido. Como veremos, en estas premisas ya están contenidas muchas de las debilidades del libro.

2. Una cronología “inocente”

Antes de comenzar la exposición propiamente dicha, en el libro se presentan una serie de elementos introductorios excesivamente largos y poco justificados en un trabajo de síntesis. Nos referimos a la cronología y a la bibliografía, que ocupan el 20 por ciento del texto, lo que de por sí lo alarga innecesariamente. Tanto la bibliografía como la cronología podían haber sido presentados en un libro aparte para uso de los historiadores profesionales interesados en América Latina, pues es seguro que ni a los estudiantes ni al lector convencional eso les interesa.

El listado bibliográfico ocupa el 10 por ciento de todo el libro (p. 1 a 77). Es una enumeración de las fuentes y documentos de base, guías bibliográficas y obras generales sobre cada país. La cronología del período 1804-1993 (p. 81-139), incluye: la península ibérica, los Estados Unidos y el mundo; México, América Central y el Caribe; y, América del Sur. Hay, igualmente, algunas informaciones estadísticas sobre la evolución económica, demográfica y productiva de América Latina. Ya en la cronología se encuentran problemas de interpretación, política y analíticamente bastante discutibles, que permiten ver las intenciones del autor. Citemos solo algunos ejemplos relacionados con la historia del siglo XX:

“1922-1933: Resistencia de Sandino con guerrilleros latinoamericanos, muerto (sic) en 1934 (s.p.).

1951-1954: Guatemala: Coronel Arbenz presidente electo, reforma agraria, *influencias marxistas*. Destituido (sic) con el apoyo de Estados Unidos”.

1958: Nicaragua: Somoza asesinado.

1967: Bolivia: muerte (sic) del Che Guevara.

1973: Sublevamiento (sic) militar, muerte de Allende.

1983: La isla de Grenada es ocupada por los Estados Unidos ‘contra la subversión soviético-cubana”.

El lenguaje que se emplea en la presentación de estos hechos o es falso o es la reproducción de un discurso conservador y pronorteamericano sobre la historia del continente. Sabemos que el lenguaje que se emplea en un discurso, cada palabra, cada matiz contiene una carga valorativa, una apreciación o un punto de vista. Desde luego, la opción política escogida por Chevalier se aprecia claramente desde el comienzo del libro. En cuanto a estos datos, escogidos entre muchos, no deja de ser sorprendente que se diga alegremente que mientras Sandino, el Che o Allende fueron muertos, Somoza si fue asesinado. Es decir que aquellas personas de izquierda, marxistas, o que se han opuesto a la dominación norteamericana, pueden considerarse como muertos no importan la circunstancias bajo las cuales en realidad fueron asesinados. El cobarde asesinato de Sandino por parte de los esbirros de Somoza a comienzos de 1934⁷², o el del Che en octubre de 1967 a sangre fría y a mansalva por ordenes

⁷². Una descripción detallada sobre el asesinato de Sandino se encuentra en Gregorio Selser, *Sandino, General de Hombres Libres*, Ed. Universitaria Centroamericana, San José, 1980, pp. 293-300, la obra clásica sobre la vida y pensamiento de Sandino. Selser cita las siguientes palabras de Anastasio Somoza, responsable directo de ese asesinato: “Vengo de la embajada americana donde acabo de

directas de la CIA y del gobierno de Estados Unidos de Lindon B. Johnson⁷³, son presentados como muertes a secas, queda la impresión que aquellos fueron muertes en combate o fallecieron de muerte natural. Así mismo, decir que la resistencia de Sandino fue hecha con guerrilleros latinoamericanos es reducir la importancia de la lucha de los nicaragüenses contra la ocupación norteamericana, e insinuar que la participación popular fue mínima.

Y cuando se presenta el golpe criminal en Guatemala en 1954, financiado, organizado, preparado y asesorado por el gobierno de Estados Unidos -como hoy todo el mundo lo sabe y lo han revelado los propios archivos norteamericanos⁷⁴- se dice, de una manera aparentemente inocente, que Arbenz renunció, y para justificar esta impresión (por no decir falsedad), inmediatamente se sostiene que durante ese gobierno hubo “influencias marxistas”. Como quien dice era justificado el golpe de Estado preparado por la CIA. Tal fue el argumento, mil veces repetido del gobierno de Estados Unidos de la época, que acusó a Jacobo Arbenz de ser una quinta columna comunista en Centro América que ponía en peligro la paz del continente y la seguridad de Estados Unidos. Con tales argumentos, en la época se saboteó a ese gobierno democrático y se intentó legitimar el golpe que lo derrocó⁷⁵. En cuanto a lo sucedido en Chile, es difícil creer que el 11 de septiembre solamente se haya presentado un sublevamiento militar, cuando en realidad se perpetró uno de los golpes más sangrientos de la historia continental⁷⁶. Finalmente, decir que Grenada fue ocupada por culpa de la subversión soviético-cubana, es limitarse a repetir el argumento del gobierno de Reagan⁷⁷. Un historiador no puede invocar tranquilamente un argumento de esta categoría como la justificación de un acontecimiento

3. Geopolítica, superpotencias e historiografía: una extraña manera de demostrar la validez de una escuela histórica

Los dos primeros capítulos, introductorios a la exposición general sobre la historia de América Latina, pretenden precisar cuestiones sobre metodología, teoría e historiografía. El primer capítulo, que lleva el título “Diversas lecturas de la historia”, tiene por objetivo clarificar las principales tendencias historiográficas que, según Chevalier, existen en América Latina. Entre

sostener una conferencia con el embajador Arturo Bliss Lane, quien me ha asegurado que el gobierno de Washington respalda y recomienda la eliminación de Augusto Cesar Sandino, por considerarlo un perturbador de la paz del país”, citado p. 293.

⁷³. Hoy en cualquier biografía del Che, se reconocen las condiciones de su asesinato, a sangre fría y en forma cobarde por parte de verdugos del ejército boliviano cumpliendo ordenes expresas de la CIA. Ver, por ejemplo, Jaime Jerez, Che Guevara, *Grandes protagonistas de la humanidad*, Editora Cinco, Bogotá, 1985, pp. 234 y ss.

⁷⁴. Al respecto ver el extraordinario libro de Stephen Schlesinger y Stephen Kinzer, *Fruta Amarga. La CIA en Guatemala, Siglo XXI* Editores, México, 1982. Este libro ha sido elaborado a partir de información de los archivos de Estados Unidos.

⁷⁵. Por ejemplo el 19 de mayo de 1954, es decir menos de dos meses antes del golpe organizado por la CIA, el presidente Dwight Eisenhower dijo que Guatemala era “una avanzada comunista en el continente”, *Ibid*, p. 25.

⁷⁶. Ver, Carlos Rama, *Chile: Mil días entre la revolución y el fascismo*, Ed. Planeta,

⁷⁷. Recientemente el historiador inglés Christopher Andrew publicó un libro titulado, *Solo para los ojos del presidente. La inteligencia secreta y la presidencia de Estados Unidos desde Washington hasta Bush*. La traducción de varios apartes de este documentado libro fue publicada por la revista *Proceso* de México del 1 y 8 de enero de 1996. Este autor cita las palabras de Regan y el Director de la CIA, William Casey, que consideraron que Grenada era “una colonia soviético-cubana que se destinaba a ser un bastión militar de importancia para exportar el terror y socavar la democracia”, *Proceso*, 18 de enero de 1996, p. 51.

las tendencias escogidas se encuentran el Marxismo, la escuela francesa, y la historiografía de Estados Unidos. Respecto a la primera, el autor considera solamente las obras de historiadores de la antigua URSS. Su análisis, bastante pobre y poco exhaustivo, se ocupa fundamentalmente de la influencia de la Perestroika, combinando en una forma bastante ambigua e impropia dos tipos de hechos diferentes: su impacto real sobre diferentes sociedades, como Cuba, y su influencia en el plano del conocimiento. Señala que “había cierta convergencia entre los puntos de vista de las dos superpotencias victoriosas: materialismo histórico en la URSS y en los Estados Unidos interés particular y tradicional por los temas económicos” (p. 142). Para Chevalier la importancia de una determinada tendencia histórica está directamente relacionada con el peso geopolítico de una potencia. Esta es una apreciación muy pobre y muy mecánica que no tiene en cuenta, de ninguna forma, la riqueza del conocimiento en general y del materialismo histórico en particular. En su afirmación se reduce tanto el materialismo histórico a la versión soviética como la historiografía norteamericana a la historia económica. No creo que ni en Estados Unidos ni incluso en la Rusia actual estén de acuerdo con una clasificación tan esquemática. El autor concluye que la Perestroika ha modificado la apreciación marxista de la historia (p. 148) sin dar razones justificadas desde el punto de vista del conocimiento histórico ni de las diversas tendencias del materialismo histórico.

Si bien es cierto que la Perestroika como proceso político tuvo que ver con la crisis de un modelo de socialismo y eso produjo desconcierto mundial, es demasiado estrecho el pretender que por esa razón toda la historiografía marxista dejó de existir o está en curso de desaparecer. Además, en el caso de América Latina no queda claro cual fue el efecto final de la Perestroika, salvo en el caso de Cuba donde los vínculos económicos con el antiguo bloque de Europa Oriental eran evidentes. Pero en el resto del continente el impacto de la Perestroika fue marginal. Y si eso fue así en el caso de los procesos políticos particulares, difícilmente de ahí puede sacarse la conclusión que la historiografía marxista, mas variada y amplia de lo que pretende Chevalier, quedó herida de muerte.

A propósito de las investigaciones históricas de Estados Unidos, Chevalier piensa que existen numerosas contribuciones, sobretodo de la *New Economic History*. Esta, a diferencia del Marxismo que “retrocede en el mundo” (p. 148), es muy importante “como conviene a la única superpotencia que toma conciencia de su papel esencial en el mundo” (p. 152). O sea que la historia, en este caso, solo tiene importancia si está ligada al poder y mas si es el poder de una potencia mundial. Se supone que en caso contrario, por ejemplo si Estados Unidos no fuera la primera potencia del mundo, no tendría justificación que en ese país se llevaran a cabo investigaciones históricas. Es difícil encontrar una afirmación más carente de sentido. Por lo demás, este argumento, de naturaleza geopolítica antes que teórica, confirma la importancia que Chevalier le asigna a las potencias en el conocimiento histórico y no es muy convincente ni para explicar la crisis del marxismo ni tampoco la importancia de la historiografía de los Estados Unidos. En nuestra opinión este asunto, propio de una sociología del conocimiento histórico debe ser examinado con relación a la estructura teórica y metodológica de cada tendencia, olvidándose de los factores geopolíticos, que son contingentes y episódicos, como lo fue la Perestroika y como a no dudarlo lo será el reinado mundial de Estados Unidos.

La otra tendencia historiográfica considerada en el primer capítulo es, naturalmente, la escuela francesa de los Anales y las últimas contribuciones de la historia cultural, política y de las mentalidades, es decir esa mezcolanza de moda que se llama la *Nouvelle Histoire*. Desde luego, esta perspectiva analítica es la que adopta François Chevalier para escribir su libro. Resulta bastante extraño que cuando hable de la historiografía francesa, Chevalier no intente como en los casos de la antigua URSS -ligada a la historiografía marxista- o de Estados Unidos -vinculada a la historia económica- relacionar la situación de Francia como potencia y el rol de su disciplina histórica y de sus historiadores. Aquí, Chevalier sigue una tradición muy francesa, que consiste en preocuparse y criticar a los demás pero negarse a considerar su propia situación. Si él hubiera aplicado al caso de Francia el mismo tipo de razonamiento que propuso para la historia marxista, tranquilamente podría concluir, por ejemplo, que la escuela de los Anales debería haber muerto junto con la desaparición del imperio colonial francés o con el fin del gobierno de Charles de Gaulle a fines de los años 60. Tanto Chevalier como cualquier historiador francés de seguro se escandalizara con una afirmación de esta naturaleza, pero no con la de vincular la supuesta muerte de la historiografía marxista al fin de la URSS.

En este primer capítulo se observa una ausencia increíble: aunque el tema del libro es la historia latinoamericana, no hay un solo comentario sobre las obras de los propios historiadores del continente. Por supuesto, hay referencias tanto en la bibliografía como en los capítulos del libro, pero el autor no hace ninguna consideración analítica sobre las tendencias historiográficas que existen en los diferentes países de América Latina. Así, un lector desprevenido pensara que actualmente en ningún país de la región existe una historiografía propia. Visto en la perspectiva del autor, de ligar la importancia de una explicación histórica a una potencia: el marxismo a la URSS, la *New Economic History* a los Estados Unidos y la *Nouvelle Histoire* a Francia, es apenas lógico que ni mencione a la historiografía latinoamericana, pues como sencillamente América Latina no es una potencia se infiere que no tiene una producción histórica ni propia ni significativa. Tal es la obvia consecuencia de una visión geopolítica de la producción historiográfica, visión que, desde luego, es elitista y eurocentrista.

4. Balbuceos teóricos

En el segundo capítulo, el más teórico de todo el libro, el autor define la estructura interna de su exposición. Explica la importancia de la economía, de la geografía, de la demografía, temas de la primera parte del libro. Después, subraya el valor de las nuevas investigaciones de Etnohistoria y de Antropología y considera también el estudio de la cultura, aspectos todos de la segunda parte del libro. Finalmente, indica las contribuciones de la historia de la política para comprender las características de la modernidad en América Latina. Esta “explicación teórica” no tiene la más mínima consistencia ni orden, es simplemente un conjunto desarticulado de puntos de vista sobre diversos tópicos y, en el mejor de los casos, es un resumen de las investigaciones de ciertos autores franceses contemporáneos, que han escrito de Antropología y etnohistoria. Precisamente, esta amalgama explicativa, desordenada y, por momentos, sin ningún sentido se reproduce en cada capítulo, lo que convierte en toda una odisea, un verdadero sacrificio para el espíritu, el leer un material tan denso y árido. Por lo demás, estas

son explicaciones absolutamente innecesarias en un libro de síntesis, que se supone está dirigido a un público amplio y no especializado.

5. “Explosión demográfica” y debilidad indígena para adaptarse al medio

Considerando los temas precedentes, a partir del tercer capítulo, François Chevalier por fin nos empieza a ilustrar con su versión de la historia latinoamericana desde la independencia. En una primera parte (Cap. III: Demografía, Cap. IV: Economía, Cap. V: Economías de exportación, pp. 191-278), expone las características generales del desarrollo demográfico y económico de América Latina. Sobre la demografía, considera que el problema esencial del continente es la “explosión demográfica” (p. 194-201), un término en sí mismo cuestionable e impreciso, cuyo origen se encuentra en la reducción de la tasa de mortalidad, debido a la desaparición de las epidemias, a la disminución de la mortalidad infantil y las enfermedades endémicas, tales como la malaria o las infecciones intestinales (p. 95). Al parecer en esta parte del libro, al profesor Chevalier se le olvidó que estaba hablando de América Latina, pues si se observan las informaciones sobre la situación actual del continente en materia de salubridad, es notorio observar el recrudecimiento de todas las circunstancias que, según él, habría desaparecido o se habrían reducido sensiblemente. Las epidemias, la mortalidad infantil, la gastroenteritis siguen siendo una cruda manifestación de la pobreza y la miseria de América Latina⁷⁸.

Para completar, en una muestra de un cierto determinismo geográfico, Chevalier afirma que en algunas regiones del trópico húmedo “la regresión o la desaparición de las poblaciones indígenas después de la conquista española (a veces antes) debe explicarse por una menor resistencia del organismo al medio” (p. 207). Resulta que ahora a Chevalier, le debemos una nueva explicación sobre la reducción de los pueblos indígenas, que no ha sido causada ni por el colonialismo, ni por la expansión occidental, ni por el genocidio sistemático al que esos grupos han sido sometidos durante más de cinco siglos, sino que es un resultado de su dificultad para adaptarse a las condiciones del trópico húmedo. ¡¡Para dar una explicación tan “científica” no es necesario vivir en París!!

6. Una Apología histórica del neoliberalismo de Salinas de Gortari que naufrago tan rápido como el “milagro mexicano”

En el cuarto capítulo, Chevalier analiza la evolución económica del continente, precisando las variables estadísticas más importantes, es decir los precios, los salarios, la renta, la productividad, el crédito, y las inversiones. Con esas variables, hace un estudio bastante desigual. En los párrafos consagrados a los precios y al crédito el análisis es muy detallado, mientras que al considerar el salario y la renta los elementos aportados son muy limitados. La mayor parte de los temas abordados en este capítulo están centradas en el siglo XIX, o en el caso de la evolución de los precios hasta la Gran Depresión de los años treinta. Del análisis de

⁷⁸. Roberto Díaz, “El significado mundial de Chiapas: racismo, democracia y propiedad en el proyecto neoliberal”, en N. Chomsky et al, *Chiapas Insurgente, 5 ensayos sobre la realidad mexicana*, Ed Txalaparta, Tafalla, 1995, pp. 146-154.

las inversiones, que llega hasta 1914, bruscamente sin ninguna línea de continuidad analítica ni histórica se pasa al problema de la deuda externa latinoamericana, sin explorar sus causas, su origen y su desarrollo. Los pocos aspectos que se consideran sobre la deuda externa del continente no son analizados críticamente, teniendo en cuenta su impacto negativo sobre la economía y la sociedad.

El autor simplemente se limita a dar información estadística, sin profundizar ni en el manejo político del problema de la deuda ni en la implementación de los planes de ajuste estructural y sus consecuencias. Pareciera ser que América Latina hasta ahora no ha conocido este tipo de ajustes. Chevalier está más interesado en resaltar la “solución neoliberal” al problema de la deuda, para lo cual elogia de una forma ditirambica el caso mejicano, y sobretodo la política adelantada por Carlos Salinas de Gortari. Al respecto, tomando el caso de México como un modelo que hace extensivo al resto del continente, afirma que “las nuevas políticas, particularmente comerciales...tienden a hacer de la deuda un problema diferente” en un marco en el cual América Latina ha “recobrado el crecimiento económico” (p. 233). Hoy, después de la crisis financiera de México en enero de 1995, cuyas consecuencias están a la vista del todo el mundo (devaluación forzada, un millón de nuevos desempleados, crisis del aparato productivo y un impresionante aumento de la deuda exterior en 50.000 millones de dólares⁷⁹), tan optimista afirmación sobre las relaciones entre la deuda y el crecimiento económico no sólo dejó de tener sentido sino que se demostró falsa, como los recientes hechos lo han demostrado fehacientemente. Volveremos sobre esta cuestión enseguida.

El quinto capítulo intenta delinear una historia del sector exportador de América Latina. Se hacen una serie de consideraciones sobre los diferentes productos que desde la independencia hasta el día de hoy han jugado un rol crucial: el café, el guano, el azúcar, el petróleo. Casi la mitad del capítulo tiene por objeto el estudio de aspectos contemporáneos, tal es el caso de las maquiladoras en México. François Chevalier piensa que la consolidación de las maquiladoras es un hecho económico ampliamente favorable para México y los Estados Unidos. A partir de esta importancia, el autor manifiesta su complacencia con la política mexicana y más especialmente con el Tratado de Libre Comercio. Explica que “bajo la presidencia de Carlos Salinas de Gortari, México ha dado los más grandes pasos por restablecer una economía sana con los ajustes necesarios” (p. 265). ¡¡Una economía tan sana, que solo necesito la inyección de 50.000 millones de dólares del sistema financiero internacional, para enfrentar la crisis a comienzos de 1995, cuyo impacto inmediato fue la hipoteca de los principales renglones de la actividad económica y productiva de México!! En igual sentido, en las conclusiones del libro reafirma que el neoliberalismo del presidente Salinas le permitió desarrollar una “política más social” (p. 674).

Es difícil encontrar una apología más vulgar del gobierno de Salinas de Gortari, cuya presidencia hundió a México en la crisis económica y social más importante del siglo XX, después de la de los años treinta. Hoy se sabe que la situación actual de México es más difícil

⁷⁹. Ver para un análisis de la crisis mexicana, Noam Chomsky et al., *op. cit.*, pp 207-209; Varios, *De la revolte de Chiapas à la crise financière*, Future Antérieur, Paris, 1996.

que antes de la adopción de las políticas neoliberales, tal como los expertos económicos del mundo entero lo reconocen⁸⁰. México, el caso más ejemplar del éxito económico según los neoliberales y según el historiador François Chevalier, es considerado en la actualidad como el proceso más negativo de la historia reciente del mundo, por sus consecuencias económicas y sobretodo sociales. El sueño neoliberal de Gortari y del historiador Chevalier, para millones de mexicanos se convirtió en una auténtica pesadilla.

Siguiendo con su línea de razonamiento, las maquiladoras son presentadas como un gran logro, tanto para México como para Estados Unidos, principalmente porque allí se pagan salarios entre 10 y 14 veces más bajos que los que las compañías norteamericanas pagarían en su propio territorio (p. 265). A partir de tan halagadora constatación, es entendible que Chevalier no tenga en cuenta para nada el sistema de explotación de la fuerza de trabajo mexicana en las maquiladoras, en las cuales no existe ni protección laboral ni social y cuyo efecto sobre el empleo global del país es mínimo⁸¹. Chevalier expresa su complacencia con la generalización del capitalismo maquilero como lo haría cualquier neoliberal latinoamericano, cualquier inversionista extranjero o cualquier multinacional.

Su aprobación de las maquilas llega hasta el punto de sugerir que Francia debería desarrollar un sistema similar al de México en territorios como Argelia. Con una tranquilidad pasmosa, afirma: “En México, la multiplicación de maquilas ha sido un primer test de integración aparentemente favorable a las dos partes, en particular para México que evita así la partida fuera de sus fronteras de una mano de obra excedentaria. Un ejemplo que podría inspirar acuerdos franco-argelinos” (p. 675). Es decir que para Chevalier, el capitalismo maquilero debería generalizarse no sólo en los países de América Latina sino incluso debería extenderse a todo el mundo pobre y así, según su cándida visión, se solucionarían los problemas de migración de los países del Sur hacia los países ricos. Su caso arquetipo, siempre México, otra vez desmiente su optimismo, pues en los últimos años la migración de mexicanos hacia Estados Unidos en lugar de disminuir se ha acrecentado, como resultado de la crisis económica y del impacto negativo del TLC sobre la economía mexicana⁸².

7. Estados Unidos: una mansa e inocente paloma en el negocio del Narcotráfico

En el quinto capítulo también se hacen algunas anotaciones sobre la producción de cocaína, el rol de los carteles y la corrupción política. La discusión comienza cuando se aborda el tema del consumo. Chevalier afirma, en una forma trivial, que antes de 1989 “se consideraba que el problema de la droga era en principio el de los consumidores -los Estados Unidos en primer lugar- y no el de los productores, que no hacían sino satisfacer la demanda...Por cuestiones de

⁸⁰ . Incluso Milton Friedman, el pontífice del neoliberalismo se vio obligado a reconocer que en México se desató una crisis, aunque haya dicho que solo fue por culpa de una política monetaria equivocada. Ver., Pascal Beltran del Rio, “Milton Friedman, creador del neoliberalismo, sale en su defensa: el error de México fue la política monetaria”, *Proceso*, 22 de enero de 1996, p. 26.

⁸¹ . Rodolfo Stavenhagen, “Democracia, modernización y cambio social en México”, *Nueva Sociedad*, No. 124, marzo-abril de 1993, p. 33.

⁸² . Ver Sylvie Laporte, “Trois ans après, les comptes de l’Alena”, en *Volcans* No. 23, Septiembre 1996, pp. 5-7.

interés, como por razones ideológicas -el rechazo del ‘imperialismo yanqui’-los Estados no estaban muy urgidos para actuar” (p. 270).

Estas afirmaciones no tienen mucho fundamento, en la medida en que no se trata de inculpar a los Estados Unidos como el responsable principal del negocio de las drogas solamente por expresar un rechazo o una oposición visceral al “imperialismo yanqui”. Tal explicación expresa una actitud paranoica de Chevalier, pues acusa a los gobiernos latinoamericanos de adoptar posiciones antinorteamericanas respecto a la cuestión de la droga, algo que precisamente ni por asomo les han pasado por la cabeza. Por eso, sostener que entre los gobiernos latinoamericanos afectados por el problema de la droga ha habido un rechazo al “imperialismo yanqui” no tiene el más mínimo fundamento. La cuestión es un poco más simple: el mercado norteamericano de narcóticos es, sin ninguna duda, el más importante del mundo, y por consiguiente la demanda de ese mercado es la principal razón, aunque desde luego no la única, que induce a la producción de cocaína en los países andinos⁸³.

Cuando se refiere a la “nueva política” de Estados Unidos frente a la droga, Chevalier considera que “las recientes evoluciones de la geopolítica mundial dan a los Estados Unidos más libertad para actuar sobre los circuitos de la droga, que consideran... ligados a los fenómenos de subversión política (guerrillas y regímenes de Cuba... y Nicaragua). Ya no es la época en que el gobierno americano se acomodaba en Panamá, en Haití o en otros lados a regímenes ligados al tráfico, como se ha visto en diciembre de 1989 con la caída del general Noriega en Panamá. La ayuda suministrada a Colombia, el apoyo al gobierno mexicano....muestran que la droga se ha convertido en una cuestión política internacional, en una América que no conoce ya los enfrentamientos ideológicos de los últimos treinta años” (p 271).

Al ver estas líneas se tiene la impresión de estar leyendo un análisis de la DEA o el discurso de un presidente norteamericano, en plena campaña electoral, porque no se pueden involucrar tantas falsedades en un solo párrafo. Insinuar que los gobiernos de Cuba y el gobierno sandinista estuvieron involucrados en el tráfico de drogas solo revive los argumentos típicamente anticomunistas y bélicos de los gobiernos de Estados Unidos y sus voceros. Lo único que le faltó evocar al profesor Chevalier fueron argumentos como aquellos inventados en Estados Unidos, y patrocinados por la prensa norteamericana, en los que se dice que el

⁸³. Incluso alguien como Milton Friedman, que se puede calificar de todo menos de enemigo del “imperialismo yanqui” ni de aliado de los países pobres, ha dicho con respecto a la responsabilidad de Estados Unidos en el negocio de la droga: “*En su intento por prohibir el consumo de drogas...el gobierno de Estados Unidos ha promovido el crimen y la violencia en este país y, peor aún desde el punto de vista moral, nuestra política ha causado la muerte de miles de personas en Colombia, en Perú, en México...Está claro que la llamada guerra contra el narcotráfico es un fracaso y ha sido más dañina que benéfica. Yo objeto el daño que estamos haciendo a otros países, por el hecho de no poder aplicar nuestras propias leyes.*”

Si pudiéramos aplicar nuestras leyes contra el consumo de drogas, no habrían problemas con un Cártel de Cali o un Cártel de México o por el hecho de que la policía mexicana detiene a un capo del narcotráfico y lo manda a Estados Unidos. Esas cosas no existirían si aplicáramos nuestras propias leyes. Yo quiero saber como se justifica, moral y éticamente, imponer esos costos a países extranjeros”, Pascal Beltran del Río, *op. cit.*, p. 27, subrayado nuestro. Un análisis de la política de Estados Unidos en materia de narcotráfico se encuentra en Marcos Kaplan, “Tráfico de drogas, soberanía estatal y seguridad nacional en América Latina”, *El Cotidiano* No 71, septiembre de 1995, pp. 109 y ss.

Ministro de Defensa de Cuba, Raúl Castro, hermano de Fidel Castro, personalmente ayuda a cargar y descargar los aviones con droga que aterrizan en Cuba⁸⁴. Sobre lo de los sandinistas, hoy se sabe que las acusaciones criminales de la administración Reagan que comprometían al gobierno sandinista por sus supuestos nexos con el narcotráfico, eran una vil calumnia. Por contra, quienes planearon y facilitaron el tráfico de droga en el territorio de Estados Unidos -con el cual intoxicaron a los habitantes negros de ciertos de sus Estados-, fue el gobierno de Reagan para financiar a los contras nicaragüenses⁸⁵. Era necesario suministrar estos datos para demostrar la falsedad de tales insinuaciones.

Además, pensar que el gobierno norteamericano invadió y masacró al pueblo de Panamá en 1989 -cosa que no dice Chevalier, pues para él Noriega “cayo”, como si hubiera caído del cielo- simplemente para capturar y juzgar a un narcotraficante que antes había sido agente de la CIA, es dar muestra o de una ingenuidad histórica impresionante o de una complacencia descarada con la política de Estados Unidos. Porque en el caso de Panamá, no se puede desconocer que el objetivo fundamental era destruir la Guardia Nacional y colocar autoridades incondicionales al servicio del gobierno norteamericano en vista de la proximidad de la devolución del canal a los panameños⁸⁶. Nada de esto, parece existir para la sensibilidad histórica de Chevalier, presto a recibir sin ningún inventario crítico la versión oficial de la política norteamericana en el continente.

No de otra forma se entiende, que Chevalier ahora nos diga que los “Estados Unidos... parecen decididos a actuar más eficazmente” en la lucha contra la droga. (p. 270). Habría que ver en el caso de Estados Unidos que se entiende por luchar eficazmente contra la droga. Una cosa es reprimir a los países productores, fumigando los cultivos de los campesinos coccaleros, aumentando la intervención militar con el pretexto de reprimir a los Carteles o a los capós del negocio, controlando el sistema financiero de los países productores o bloqueando sus costas. Otra cosa distinta es no hacer nada para enfrentar el problema interno de la droga, como ha sido indistintamente la política antidroga de los gobiernos de Estados Unidos.

8. De como los pueblos indios deben estar agradecidos con los beneficios que les ha traído la “modernidad”

En la segunda parte del libro, Chevalier pretende analizar la heterogeneidad social del continente. El capítulo VI aborda la cuestión de la etnohistoria. Respecto a las comunidades indígenas, se afirma que estas sólo pueden ser comprendidas y definidas en una perspectiva

⁸⁴. Tan ridícula patraña, urdida conjuntamente entre la prensa y el gobierno de Estados Unidos es relatada en el libro de Román Orosco, *Cuba Roja*, Javier Vergara Editor, Bogotá, 1993.

⁸⁵. El periodista norteamericano Gary Webb recientemente descubrió que la CIA patrocinó la más grande organización de distribución y venta de droga en los propios Estados Unidos. Así, la generalización del consumo de Crac en Estados Unidos estuvo asociado a la guerra criminal librada contra el gobierno sandinista, puesto que la CIA encubrió las redes de Daniel Blandón, vocero de los Contras nicaragüenses. Con las ganancias Blandón pudo organizar un ejército de 5000 mercenarios en Nicaragua. Ver: “La CIA, el cartel intocable”, *El Espectador*, 23 de octubre de 1996, p. 1E.

⁸⁶. Noam Chomsky, *Las intenciones del Tío Sam*, Ed Txalaparta, Tafalla, 1994, p. 45.

histórica (p. 289), por lo que debe considerar la importancia de la dominación española y de su herencia. Después de hacer un relato de algunos aspectos de esta historia, el autor plantea que el problema esencial de los pueblos indios en el mundo actual radica en: “como respetar una personalidad original pero de tipo comunitario sin sacrificar lo que puede aportar a los indígenas una modernidad fundada ampliamente en el individuo” (p. 298).

Esta afirmación es muy parecida a la que hace algunos años hizo Vargas Llosa, en el sentido de que “tal vez no hay una manera realista de integrar nuestras sociedades sin pedir a los indios pagar un precio alto: renunciar a su cultura, lenguaje y creencias. Si fuera forzado a escoger entre las culturas indias y su asimilación completa con gran tristeza escogería la modernización...”⁸⁷ Hasta donde sabíamos, el problema de los grupos indígenas es justamente lo opuesto a lo planteado por Chevalier y Vargas Llosa, ya que la “modernidad” ha sido y es la fuerza destructora fundamental que los ha aniquilado y los sigue aniquilando hasta el día de hoy. Sin embargo, en la perspectiva eurocéntrica son los pueblos indígenas los que tienen que adaptarse a la modernidad depredadora y no esta la que debe respetar sus tierras, su cultura, su identidad y sus valores ancestrales. ¡¡Bonita forma de considerar el respeto a la diversidad, todo en nombre de los supuestos valores de la modernidad capitalista!! Contra esos valores criminales se levantaron los indígenas de Chiapas, un caso mejicano que al “mejicanista” Chevalier nunca le pasó por la cabeza y que de seguro le molestaría como molestó al gobierno de su ídolo neoliberal Carlos Salinas de Gortari.

9. Bienaventurados los militares que restauraron el orden

En capítulo VI también hay un análisis ulterior del caudillismo y una pequeña nota sobre los militares. En este paragrafo, el autor hace un recuento general del militarismo en la historia de América Latina desde el siglo XIX hasta el momento actual. Sin embargo, dicho recuento es tan pobre que ni menciona el papel jugado por los ejércitos del continente en el período 1964-1990, cuando la mayor parte de los países de la región estuvieron sometidos a dictaduras militares, a nombre de la doctrina de la Seguridad Nacional. Como consuelo, el autor agrega lacónicamente que “es evidente que el rol político de los generales no es un fenómeno puramente ibérico: la multiplicación de gobiernos en el mundo lo muestra bien”. (p. 331) ¡Mal de muchos, consuelo de tontos!!, dice un viejo y sabio adagio popular, que se aplica al pie de la letra a Chevalier, porque su afirmación no explica nada. Un historiador no puede contentarse con la contemplación de un fenómeno, el debe explicarlo, buscar su causalidad y su dinámica específica. Además, una afirmación de esa índole supone una justificación histórica de las dictaduras militares del continente, porque olímpicamente se puede pensar que si ellas existieron en otros lugares del mundo estaban de sobra justificadas en América Latina. Y esa justificación adquiere todavía un tono más claro, cuando François Chevalier, en forma de seudopregunta, explica porque se extendieron las dictaduras en el continente: “¿la general contestación de toda autoridad o valor tradicional no provoca ciertas reacciones favorables a la disciplina y al orden de las armas?”, es decir que las criminales dictaduras del continente, en

⁸⁷ . Mario Vargas Llosa, “Palabras de Conquista”, citado en Evaristo Nugkuag, “¿Autodeterminación o asimilación. Respuesta a Mario Vargas Llosa?”, en *IWGIA BOLETIN*, No. 1, julio-agosto de 1991, Grupo internacional de trabajo sobre asuntos indígenas, p. 30.

América Central y en Sudamérica, fueron una respuesta al desorden reinante en estos países. ¡Conque las dictaduras de Somoza, Duvalier, Pinochet y compañía fueron una respuesta a la general contestación de toda autoridad, vale decir al descontento de los pueblos contra la injusticia y el capitalismo!

10. El atraso de América Latina se debe a su complejo de subdesarrollo y dependencia

En una tercera parte del libro se estudia la Cultura, los Valores y los Comportamientos. El capítulo IX (Ideas fuerza y Sociabilidades, Educación) en gran parte estudia el siglo XIX, subrayando la función del liberalismo y del conservatismo. De la misma manera se analiza el caso del positivismo en México, el agrarismo, el indigenismo, y el utilitarismo. En un pequeño paragrafo se menciona el rol del anarquismo, de los socialismos y del marxismo. El capítulo finaliza con algunas consideraciones sobre la educación y el rol de las universidades, sobretodo a partir del movimiento universitario de Córdoba en 1918. Mas de la mitad de este capítulo está consagrada al siglo XIX (pp. 415-443) y el caso de México ocupa un tercio del capítulo (pp. 424-437). Hay un paragrafo en el que se recogen aspectos tan variados como el anarquismo, los populismos, los socialismos y el marxismo que es completamente superficial. Se mezclan las ideas de todo con todo, estudiando preferentemente el caso de México. En el caso del Marxismo no se hace un análisis de su recepción ni se menciona el caso de Mariátegui, obligatorio cuando se hable del marxismo latinoamericano. El tema es cerrado con esta perla: "El marxismo-leninismo, el nacionalismo, y las frustraciones han hecho prevalecer allí la imagen de la dependencia de un continente víctima y presa del imperialismo. Esta explicación del subdesarrollo del continente por un factor externo tiene como punto de partida hechos patentes: acreditado ya en los medios europeos, ella se impone como un artículo de fe en América Latina. El concepto toma la talla de un mito o de un mesianismo, consustancial al medio intelectual en causa y al factor histórico que representa. De ahí surgen profetas, santos y mártires: un Fidel Castro que habría extirpado el mal, un sacerdote Camilo Torres quien ha sido la víctima... y sobretodo el Che Guevara, el guerrillero carismático, modelo del 'hombre nuevo' y mensajero de la edad de oro por venir" (p. 448).

Nuevamente nos encontramos con una de esas muestras de profundidad analítica de Chevalier y su auxiliar. Porque resulta que, de una parte, la dominación imperialista es solo una construcción arbitraria de los marxistas y nacionalistas, y no ha sido un hecho histórico real en el continente; de otra parte, esa idea sólo cobró fuerza porque fue "patentada" por los intelectuales europeos, pues ni siquiera los latinoamericanos fueron capaces de producirla (como sí la Teoría de la Dependencia no se hubiera originado en América Latina sino en las aulas europeas). Además, decir que solamente por la idea de dependencia surgieron figuras como Fidel Castro, Camilo Torres o el Che es un perfecto disparate. Porque explicar fenómenos sociales, políticos y simbólicos de la magnitud que representan los tres personajes mencionados no se puede hacer en una forma tan ordinaria -un procedimiento muy similar al empleado por tres mosqueteros del Imperio que recientemente publicaron un panfleto de pornografía política apadrinado por el escritor de extrema derecha Mario Vargas Llosa- sin considerar la especificidad de cada proceso histórico en el que discurre la vida de esos individuos. Ni la revolución cubana, ni la muerte de Camilo Torres ni la lucha del Che pueden ser caricaturizadas en una forma tan mezquina, desconociendo la vitalidad de cada proceso

histórico y las razones que en su momento llevaron a luchar a esos hombres, las que no se pueden reducir a una simple invención febril de cada uno de ellos.

11. A favor del Vaticano contra la Teología de la Liberación o de como estar siempre con los vencedores y poderosos

El análisis que sigue sobre la educación termina en 1910 y se concentra otra vez en México. Tan fuera de contexto y de rigor expositivo andan los autores que en lugar de indagar sobre la historia reciente de la educación en América Latina terminan preguntándose si el atraso no se debería a la “ausencia de la matemática cartesiana” en la época de la dominación española (p. 457). Una afirmación absolutamente fuera de contexto, que se remite a un período que no tiene una relación directa con el problema que se pretende historiar, el de la educación en el siglo XIX y XX. Si se quería enfatizar el impacto de la educación confesional, católica y sectaria, tranquilamente, sin recurrir a ese tipo de preguntas con aires de suficiencia, se habría podido estudiar el desarrollo de la educación con sus propios problemas en América Latina durante el siglo XX. Al respecto no hay ni una palabra. Con ejemplos como el antes citado, queda la impresión que la incapacidad por estudiar un tema se le sustituye por afirmaciones sueltas, sin ningún tipo de contextualización.

En el capítulo X se estudia la religión, un hecho muy importante en la historia de América Latina. Se encuentran una serie de análisis sobre la iglesia católica y sus instituciones a partir de la herencia ibérica y durante el siglo XIX. También hay un parágrafo consagrado a la Teología de la Liberación y otro a la ola protestante que recorre el continente. Como era de esperarse, en el texto se encuentra una crítica abierta a la Teología de la Liberación, que no podía faltar en este libro teniendo en cuenta las perlas que antes hemos mencionado. Lo sorprendente del caso es que la crítica a la Teología de la Liberación se haga repitiendo y compartiendo las tesis del Vaticano. De entrada, los autores como buenos eurocentristas que son, consideran que la Teología de la Liberación no es un producto latinoamericano, sino una concepción de “orígenes europeos”, puesto que algunos de los sacerdotes que luego participarían en su elaboración habían estudiado en universidades del viejo continente (p. 472). Que superficialidad. ¡Nada se puede originar en el resto del mundo, sino es a partir del pensamiento europeo! No importa que Gustavo Gutiérrez, un sacerdote peruano nutrido intelectualmente de la propia tradición cultural de su país, haya sido el primero que teóricamente fundamentó el concepto en 1971⁸⁸.

Definitivamente no hay derecho, por una parte, a que se niegue la autenticidad de un proyecto no solo teológico sino intelectual, social y político como la Teología de la Liberación y que, además, por otra parte, en una obra académica -que debería ser seria- se utilicen como base crítica de esa teología los documentos oficiales del Vaticano, redactados por el cardenal Ratzinger. De ahí se concluirá olímpicamente que la Teología de la Liberación no representa nada nuevo, pues solo es una ampliación del Vaticano II, y además se propone que esa

⁸⁸. El mismo Gustavo Gutiérrez reivindica su filiación con el pensamiento social peruano, y fundamentalmente con José Carlos Mariátegui. Ver: “Mariátegui y Gutiérrez”, entrevista, *Pretextos*, No. 7, 1994, pp. 109 y ss.

teología pierda sus “excesos” (p. 473), entre los que se encuentran al marxismo -aunque se diga allí que “la tentación por el marxismo que pierde crédito ya no es un verdadero peligro” Esos excesos son, por supuesto el compromiso político militante por los pobres del continente. Desde luego, que si esa es la base de la crítica, no es raro que Chevalier y su auxiliar terminen haciendo una apología descarada del Vaticano y en especial de Juan Pablo II. Hasta el punto que tienen el desparpajo de aplaudir el hecho de que finalmente en Nicaragua se haya impuesto la “lógica vaticana de la larga duración” -cuyo objetivo era lograr que los 4 ministros sacerdotes se retiraran del gobierno sandinista- lo que finalmente se logró pues el gobierno nicaragüense cambió de manos (p. 475)

12. Esas insignificantes revoluciones

En la última parte se considera el tema de los desequilibrios políticos y sociales en dos extensos capítulos: el XI: Crisis, Sublevaciones y Revoluciones y el XII: Estado, Nación, Sistemas Políticos. En el capítulo XI el autor analiza la historia de los cambios políticos, de los cuales “América Latina representa un campo excepcional de observación y de investigación” (p. 501). Sin embargo, pese a eso el caso privilegiado sigue siendo el de México, al que le dedica el 80 por ciento del capítulo. Este es un análisis desigual, en el que habla de todo un poco sin que exista un eje medular. Habla de la independencia, del sindicalismo de Estado, de los factores étnicos, pero finalmente no queda nada en claro. Como se ocupa principalmente de México, es como si no hubieran existido luchas sociales de verdadera importancia en los otros países del continente. Seguidamente se analiza la cuestión de las crisis políticas y de las revueltas elitistas, el impacto de las grandes crisis mundiales particularmente la de 1929; las sublevaciones campesinas y las insurrecciones populares. En el análisis de esos movimientos se tiene en cuenta la importancia de los problemas agrarios y el peso de las comunidades indias. El estudio del movimiento obrero y sindical solamente es tratado con respecto al sindicalismo de Estado. Empero, no hay un estudio profundo sobre su importancia histórica en ciertos países (Brasil, Argentina, y el mismo México) y se descuidan igualmente los grandes momentos de la historia obrera durante los primeros decenios del siglo XX.

Una segunda parte de ese capítulo pretende estudiar las revoluciones en América Latina desde el siglo XIX. Como ya es habitual, el caso mexicano ocupa la parte substancial del capítulo (p. 543-580). De la misma manera, se analiza la “revolución boliviana” de 1952 y el desarrollo de ese país hasta el día de hoy (pp 580-584). El capítulo termina con algunas notas sobre la revolución cubana (584-587). Lo que resulta chocante en este capítulo es que se le consagren 36 paginas a la Revolución Mexicana mientras que se aborde en menos de tres páginas a la Revolución Cubana, un evento histórico de consecuencias mundiales en la historia contemporánea. Es mas que legitimo demandarse porque tal desproporción entre esos dos eventos, si se tiene en cuenta su desigual influencia en la historia contemporánea del continente, en la que indiscutiblemente la Revolución Cubana ha sido el suceso más importante del último medio siglo ¿por qué se da mas importancia a la revolución mexicana e incluso a la “Revolución boliviana” que a la cubana?

Una cosa es que no se esté de acuerdo con la Revolución cubana -que explícitamente es la posición de Chevalier y su colaborador, quienes no simpatizan para nada con este proceso- pero una bien distinta es desconocer e ignorarla como lo hacen. Por algo no presentan un relato histórico sobre las fases de la revolución cubana sino que se limitan a despacharla en forma lapidaria. Sin analizar para nada el proceso, afirman en el primer párrafo consagrado al tema, que “de repente, Cuba y el régimen de Castro se han convertido, al tiempo del hundimiento de la Unión Soviética, en vestigios dictatoriales de una época anticuada” (p. 585). En épocas de dominio neoliberal y de discurso histórico neoconservador, todo lo que no este de acuerdo al orden en curso, aparece como anticuado. Para Chevalier y su colaborador, el gobierno cubano es más represivo que los otros del continente (Ibid). Con este tipo de afirmaciones sueltas, no demostradas en el texto, ahora si entiende el por qué de las referencias apologéticas a las dictaduras militares del continente y a gobiernos neoliberales como el de Salinas

Sobre los otros procesos, como la revolución sandinista o la lucha en el Salvador no hay ni una sola mención, como si no hubieran existido. Así, se está incurriendo en una doble negación: primero la de sus opositores reales, encabezados por Estados Unidos, que las liquidaron físicamente y ahora la de los historiadores franceses que ni siquiera le dedican un renglón. Hasta ese extremo nos conduce la visión neoconservadora de la historia, a la negación y desconocimiento de sucesos históricos que han jalonado, para mal o para bien esa sería otra discusión, la historia presente del continente latinoamericano.

En el último capítulo se estudian las características de los sistemas políticos. El punto de partida es la manera particular como, a comienzos del siglo XIX, se configuraron los nacientes estados republicanos, los cuales se inspiran particularmente en Inglaterra, Francia y Estados Unidos. Se subraya el rol jugada por los caudillos en la formación de los nuevos estados. Enseguida se analiza diferentes ejemplos nacionales. El caso mejicano ocupa de nuevo un lugar preferencial (pp. 599-618). Después se consideran otros ejemplos, tales como el de Haití durante la revolución de independencia, el de Colombia hasta el momento actual, el de Venezuela después de 1958, el de los piases indoandinos sobretodo durante el siglo XIX. Hay otros casos, como el de Chile y el de Brasil. En este capitulo hay una descripción de casos particulares y falta un esfuerzo por hacer un análisis general comparativo. Por lo demás, a partir de la información de cada ejemplo no es posible que el lector haga la comparación, pues la información es muy heterogénea. En efecto, para algunos países el análisis llega hasta hoy y en otros se hace solamente un relato de eventos del siglo pasado.

CONCLUSION

Para concluir, como creemos haberlo demostrado a lo largo de este ensayo, podemos decir que este libro es una muy pésima contribución a la historiografía latinoamericana y un modelo de cómo no se debe escribir una historia de síntesis. Sus autores habrían podido mirar -sólo mirar- algunos de los magistrales libros de síntesis de Eric Hobsbawm para aprender un poquito al respecto. El libro de Chevalier no es, precisamente, el modelo ideal para escribir síntesis histórica porque en cada capítulo hay disgregaciones innecesarias y exceso de erudición. Se mencionan con detalle las fuentes, los métodos, los autores y se evocan con exceso de

prolijidad los problemas propios de la investigación histórica que solo interesan a los historiadores profesionales. Un libro de síntesis no debe ser el lugar para hacer todo esto a la vez. En verdad el título de este libro debería ser “Una historia comparativa de México en el siglo XIX, con algunas glosas del siglo XX”, puesto que este siglo está prácticamente ausente o es bien marginal y la historia de América Latina se reduce al caso de México, al parecer porque a la historia de ese país se han dedicado tanto Chevalier como sus discípulos. El discurso no es ameno y aparecen saltos inexplicables de un tema a otro.

El libro se concentra principalmente en la historia del siglo XIX y no en los fenómenos posteriores a 1930. En el libro, la historia contemporánea del continente se encuentra subordinada a las consideraciones del proceso postindependentista. Por esta razón, la inexistencia de un estudio sistemático de los principales problemas históricos de los últimos 50 años, tales como la Revolución Cubana, las dictaduras militares y la crisis políticas. Naturalmente, todos estos eventos son considerados en el libro, pero de una forma totalmente marginal, sin medir su verdadero significado histórico en la vida continental.

Por último, hay que decir que en el continente americano existen dos regiones claramente diferentes: la América anglosajona y la América Latina. El libro comentado pretende ser una historia de esta última región. Ahora bien, el análisis es hecho de una manera completamente aislada como si después de la independencia las potencias mundiales (primero Inglaterra y Francia y después los Estados Unidos) no hubieran jugado un rol importante en la historia latinoamericana. ¿Se puede comprender esta historia durante un siglo y medio como si la acción, por ejemplo, de los Estados Unidos no hubiera afectado de ninguna manera a la región?

Respecto a esta compleja cuestión se puede caer en dos posiciones extremas: 1. La de decir que todos los sucesos históricos al sur del Río Bravo son el producto de la acción del imperialismo yanqui, que es la posición que abiertamente critica Chevalier 2. La de ignorar completamente el papel de Estados Unidos en la América Latina, hasta el punto de desconocer hechos tan palpables como las ocupaciones territoriales de Nicaragua, Haití, República Dominicana, Cuba, Puerto Rico, el robo de Panamá, etc., y de explicar la historia continental como si el imperio americano nunca hubiera existido. En esta segunda posición de una historia totalmente aislada y soberana, se ubica el libro de F. Chevalier. Con respecto a esta cuestión, es chocante que en todo el libro no exista ni una sola mención a las invasiones territoriales de Estados Unidos a México, objeto privilegiado del libro y tema de sobra conocido por su autor y no se nombre una sola acción de agresión de Estados Unidos en la región. De la misma forma, no hay ninguna consideración sobre la política de Estados Unidos hacia Latinoamérica durante todo el siglo XX, que lo condujo a patrocinar las dictaduras militares más diversas: Duvalier en Haití, Somoza en Nicaragua, Batista en Cuba, Juan Vicente Gómez en Venezuela, Pinochet en Chile, Videla en Argentina. Olvidando esta política internacional de Estados Unidos no se puede comprender la historia de América Latina, aunque desde luego nuestra historia no se reduzca a ese solo hecho.

El autor debería haber aplicado sus preocupaciones geopolíticas que tanto lo embargan cuando se refiere a la historiografía marxista, a un tema mucho más pertinente al respecto, como es el relacionado con los intereses de Estados Unidos en el continente. Pero ahí si se olvidaron de la geopolítica, para proporcionar una imagen absolutamente unilateral de la historia de la América Latina. Al parecer, según los doctores de París, en esta parte del mundo nunca ha vivido una sola intervención militar ni de Estados ni de otras potencias; ni éstas han patrocinado un solo golpe de Estado; jamás han impulsado políticas contrainsurgentes ni anticomunistas; y mucho menos han perseguido y liquidado la democracia a lo largo y ancho de la región. Una historia de América Latina que no considere esos factores no es nuestra historia. Es difícil reconocerse en una exposición de esta naturaleza en la que la vida continental sólo ha sido regida por intereses puramente internos, como si las potencias no hubieran existido y nunca hubieran intervenido en la vida continental. En el libro de Chevalier la historia del continente desde la independencia es un relato idílico de hechos aislados, que no han tenido ninguna relación con el resto del mundo, ni con el imperialismo ni con el capitalismo. Hasta allá conduce tranquilamente la pretensión de la *Nouvelle Histoire française* de despolitizar la historia, cosa que solo es una pretensión pues aquí la politización a la inversa es total y se encuentra presente a lo largo de todo el análisis; esa politización termina siendo una apología vulgar de la acción de Estados Unidos y de los gobiernos neoliberales del continente latinoamericano y expresa una abierta oposición y rechazo a todas las causas populares.

INFORMES DE INVESTIGACIÓN

EL CONCEPTO DE ESPACIO GEOGRAFICO DE LOS MAESTROS AL TABLERO

ELSA AMANDA R. DE MORENO⁸⁹

ROSA TORRES DE CARDENAS⁹⁰

Introducción

En la enseñanza de la geografía, que ha sido nuestra práctica pedagógica y preocupación constante, se evidencia el problema de evaluar los conocimientos geográficos que los alumnos interiorizan después de cursar los grados escolares.

Con tal propósito se planteó la necesidad de identificar el concepto de espacio geográfico que explicitan los alumnos de quinto grado. Para tal efecto, fue necesario revisar: el concepto de "concepto"; el de "espacio geográfico", las características del desarrollo cognoscitivo de los alumnos con edades entre 10 y 12 años y las investigaciones sobre desarrollo del pensamiento e inteligencia espacial realizadas por Piaget, Bruner, Gardner, Laurandean y Pinard, Piñero y Gil, principalmente.

El fin de esta investigación fue elaborar y proponer un programa de geografía de acuerdo con los lineamientos de una pedagogía conceptual o, en términos generales, con un enfoque epistemológico constructivista. El constructivismo tiene muchas corrientes, sin embargo, todas tienen en común: considerar que el sujeto cognoscente construye el conocimiento. El conocimiento es el resultado de la acción del sujeto sobre la realidad y está determinado por las propiedades del sujeto y de la realidad; el sujeto almacena su conocimiento de la realidad mediante distintos tipos de entidades de distinta naturaleza: los esquemas, los conceptos y las representaciones. (Rodrigo y Arnay 1997).

Teniendo como base los principios generales del constructivismo y, sabiendo que la enseñanza en la actualidad está guiada por este enfoque, se decidió averiguar el tipo de esquemas, conceptos y representaciones que tienen, primero los alumnos y luego los maestros, sobre espacio geográfico -que es el objeto de estudio de la geografía-.

El propósito de este artículo es divulgar los resultados de la indagación sobre el concepto de espacio geográfico de los maestros de primaria, para replantear la enseñanza en las normales y facultades de educación, enfatizando en la formación de conceptos que son la base de la construcción teórica que posteriormente deben hacer los maestros.

Criterios con los cuales se estructuró la prueba

⁸⁹ Profesora Asociada. Universidad Pedagógica Nacional.

⁹⁰ Profesora Titular. Universidad Pedagógica Nacional.

Para identificar el concepto de espacio geográfico se elaboró una prueba en la que se incluyeron dos formas de representación conceptual: los mapas mentales y las proposiciones, ambas referidas al espacio geográfico vivido.

Los mapas mentales, denominados también cognoscitivos, se han tomado como base para innumerables estudios sobre representación y procesamiento de información sobre espacio geográfico, entre otros: Evans, G y Pedzek, K. (1980). Estos investigadores entienden el mapa cognoscitivo como "el constructo que describe los procesos cognitivos implicados en la adquisición, representación y procesamiento de la información de estos ambientes físicos reales". Por su parte, Downs y Stea (1973) lo conciben como "un constructo que abarca aquellos procesos que hacen posible que la gente adquiera, codifique, almacene, recuerde y manipule la información acerca de la naturaleza de su ambiente espacial. Esta información se refiere a los atributos y localizaciones relativas de la gente y los objetos en el ambiente y es un componente esencial en los procesos adaptativos de la toma de decisión espacial". Para Neisser, V. (1981) el mapa cognitivo es "un caso concreto de esquema. El mapa cognitivo es una estructura activa que busca información y dirige la acción".

Para esta investigación se considera que un mapa mental es aquella representación gráfica en la que se expresa una información espacial organizada en unidades geográficas, con una relación jerárquica entre ellas, que manifiesta los esquemas y conceptos cognoscitivos del autor. En términos coloquiales es un dibujo de un espacio geográfico determinado que el sujeto que lo realiza conoce bastante bien.

Las proposiciones son unidades de significado sujetas a verdad, es decir, que se pueden juzgar si son verdaderas o falsas y reflejan conceptos y relaciones. Las proposiciones, o sea, las respuestas escritas se refieren a las características del espacio geográfico.

Anderson y Bower.(1973) mantienen que los modelos proposicionales almacenan la información en listas o redes asociadas basadas en representaciones abstractas de significado. Martín, E. (1991) considera que el conocimiento del contenido y la localización de los lugares se almacena en dos formas proposicional y analógica.

Revisando la bibliografía sobre el significado y el carácter verdadero de una proposición se encontró que Carnap "precisa que hablando con rigor, no hay proposiciones verdaderas o falsas, sino que algunas son llamadas verdaderas si los hechos a los que aluden se confirman con la experiencia, y otras son llamadas falsas en caso contrario." (Carnap,1990) Una proposición cualquiera tiene contenido fáctico si las experiencias en que se fundamenta esta proposición, pueden ser identificadas y caracterizadas. En el caso de la presente investigación, las proposiciones utilizadas en la prueba, se refieren al espacio geográfico, por lo cual son de contenido fáctico y evidentemente se pueden calificar como falsas o verdaderas.

Respecto al **concepto de espacio geográfico**, se seleccionó el que se ajustara a las características del desarrollo cognoscitivo de los alumnos de quinto grado que, según su edad, se hallan en etapa de operaciones concreta⁹¹

⁹¹Cuando el niño reelabora a nivel representativo, todas las adquisiciones que, a nivel práctico, ya tenía en el estadio anterior, comenzando por las relaciones topológicas y estableciendo posteriormente las proyectivas y euclidianas, cuando su pensamiento operatorio le facilite la flexibilización y reversibilidad del espacio. (Martín, E:1991)

Tal concepto es " El soporte de un sistema de relaciones, determinadas unas a partir de los elementos del medio físico y las otras procedentes de las sociedades humanas que ordenan el espacio en función de todo el tejido histórico que constituye la civilización. [...] es localizable, concreto, cambiante y diferenciado" (Dollfus, 1976).

La anterior definición de espacio geográfico coincide con la de concepto en general adoptado en esta investigación, que consiste en "el conocimiento de los rasgos y propiedades esenciales y generales de los diferentes objetos o fenómenos de la realidad objetiva, así como los nexos y relaciones entre ellos" (Shardakov, 1963). Tales rasgos, propiedades, nexos y relaciones, entre los fenómenos de una clase determinada son comunes a todos los objetos y fenómenos del género o clase en cuestión, y tienen carácter de generalidad.⁹² Este concepto aplicado al de espacio geográfico, significa que cualquier lugar, área, región debe ser localizable, concreto, cambiante y diferenciado.

ENCUESTA

Escuela _____ Municipio _____

Sexo _____ Edad _____ Curso _____ Fecha _____

Esta es una encuesta que no va a ser calificada, así que por favor responda con sinceridad. Gracias.

1. Dibuje, tal como lo recuerde, el recorrido que realiza diariamente de su casa al lugar de estudio. Señale todos los elementos que espontáneamente acuden a su mente.

(Espacio en blanco. El dibujo es el mapa mental)

2. Lea cada uno de los elementos que ve en un paisaje y marque con una x si cambia o no. En la segunda columna, escriba en que aspecto le parece que cambia.

Elementos	Cambian	En...	No cambian
-----------	---------	-------	------------

Casas _____

Ríos _____

Arboles _____

Calles
(caminos) _____

⁹²"El primer rasgo diferencial de concepto es su generalidad" Lenin en Shardakov.1963.

Gente _____

Tiendas _____

Parques _____ (potreros)

Montañas _____

Vecinos _____

Calor _____

Amigos _____

Almacenes _____

Carros _____

Lluvia _____

3. Cuénteles por escrito a un amigo, cómo es el lugar que más le agrada y por qué?
(Espacio)
4. Subraye la oración que corresponda a lo que usted hace para indicarle a una persona dónde está ubicada su casa?
 - * Escribir con detalle el recorrido que debe hacer desde la parada del bus.
 - * Dibujar un croquis indicando las cuerdas y los sitios más conocidos.
 - * Esperarla en el paradero y llevarla directamente.
 - * Explicar oralmente el recorrido que debe hacer la persona.
5. Usted cree que en otros lugares, los niños de su mismo grado, ven cosas semejantes en el recorrido que realizan diariamente a estudiar?
Si No
Por qué?

Gracias, su colaboración es de mucha importancia para nuestro proyecto.

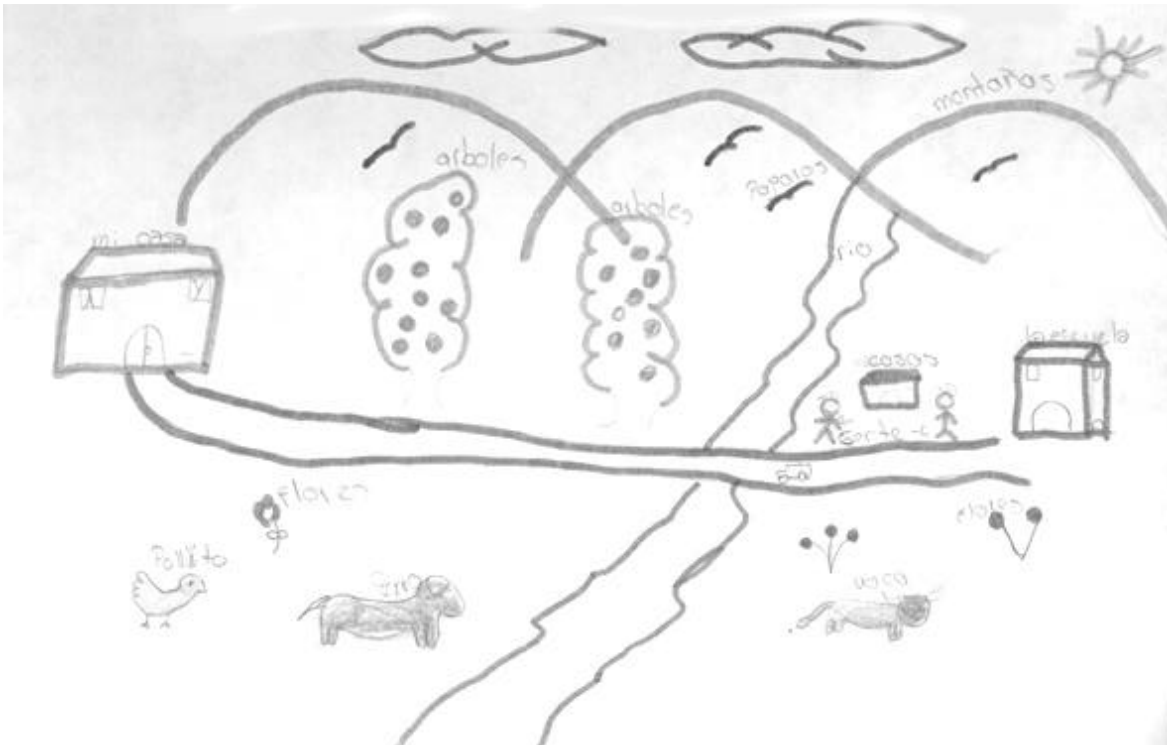
La encuesta aplicada a los maestros es la misma en su estructura, sólo se solicita responder: El lugar de trabajo, años de experiencia y grado en el que se desempeña como profesor.

Síntesis de los resultados obtenidos con los alumnos

La anterior encuesta se aplicó a 392 alumnos/as -219 del área urbana y 173 de la rural- de quinto grado, de colegios oficiales y privados.

El análisis cuantitativo y cualitativo de las pruebas permitió concluir que:

- Los mapas mentales examinados no expresan una noción de integridad, continuidad e interrelación entre los elementos que conforman el espacio geográfico. Por el contrario, se dibujan elementos en serie (mayor número de elementos culturales en los alumnos de la ciudad y de elementos naturales en los alumnos del sector rural); se excluye al hombre o elemento humano; no se jerarquizan las unidades espaciales.



- * Las proposiciones manifiestan debilidad conceptual, en cuanto muchas respuestas no se podrían denominar proposiciones y las que lo son, en general, no expresan lo esencial del concepto de espacio geográfico, sus atributos ni su generalización.

En resumen, los alumnos sujetos a la prueba, no han construido el concepto de espacio geográfico.

Surge la necesidad de verificar los conceptos de los maestros

Ante tales resultados, que no fueron sorprendentes para las autoras - puesto que en la experiencia laboral, particularmente en las tesis de maestría en docencia de la geografía, se ha diagnosticado en los alumnos de básica la ausencia de conceptos- surgieron varias hipótesis como explicación al hecho de que no existiera o por lo menos no se expresara el concepto de espacio geográfico. Una de las más inquietantes se refería a los maestros, tienen ellos el concepto de espacio geográfico?

Al respecto las autoras deben confesar que hasta poco tiempo y pese a obtener títulos de maestría en el área específica, no éramos conscientes de haber construido el concepto de espacio geográfico. Fuimos formadas dentro de una concepción educativa tradicional, con énfasis en métodos librescos y memorísticos. Se suponía que se interiorizaba un concepto cuando se repetía una definición memorizada, cuando se opinaba sobre el tema o simplemente cuando se incluía el término en el vocabulario académico. Lo cual ocurría porque en la educación colombiana, no existía la preocupación por la construcción de conceptos en los alumnos ni por obtener un aprendizaje significativo.

De tal manera que, basadas en la experiencia personal, se pretendió verificar la hipótesis de que igual ocurría con los demás maestros, particularmente aquellos que trabajaban en quinto grado, cuyos alumnos se había examinado.

Por tal razón, se decidió aplicar la misma encuesta de los alumnos a los maestros.

La muestra seleccionada fue de 124 maestros/as, 52 residentes en Santafé de Bogotá y 72 en otros municipios de Cundinamarca, con un promedio de experiencia laboral de 23 años, cuyas edades oscilan entre 30 y 60 años, con título de normalistas y con desempeño docente en quinto grado.

Al emprender la investigación con los maestros de primaria se plantearon como objetivos generales:

- * Identificar por medio de los mapas mentales y las proposiciones, el concepto que ellos tienen de espacio geográfico.
- * Evaluar el grado de aprehensión del concepto de espacio geográfico.
- * Establecer los atributos esenciales que se identifican en el espacio geográfico.
- * Determinar el nivel de generalización del concepto de espacio geográfico cuyas características son aplicables a nivel local, regional, nacional y mundial.

Además, se formularon objetivos específicos en los que se explicitaba lo que se pretendía lograr con el análisis de los mapas mentales y de las proposiciones. Respecto a los mapas mentales se proponía:

- * Determinar los elementos abióticos, bióticos y antrópicos que los maestros incluyen en sus representaciones.
- * Establecer el tipo de representación espacial (topológico, proyectivo o euclidiano) y de distribución espacial (espacial o secuencial).

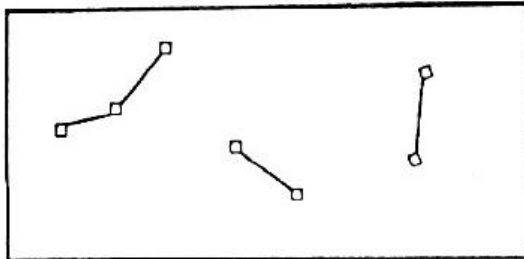
De otra parte, las proposiciones que se analizaron y que eran las respuestas escritas frente a preguntas relacionadas con las características del espacio geográfico -localizable, concreto, diferenciado y cambiante- debían posibilitar:

- * La determinación del grado de dinamismo que los maestros conciben en el espacio geográfico.
- * El establecimiento de una jerarquía o grado de importancia que los maestros conceden a los elementos abióticos, bióticos y antrópicos del espacio geográfico.
- * El establecimiento de las características del espacio geográfico que despiertan en los maestros, sentimientos de agrado o de desagrado.
- * La determinación de la forma como usualmente se concibe y se comunica la localización de un espacio geográfico.

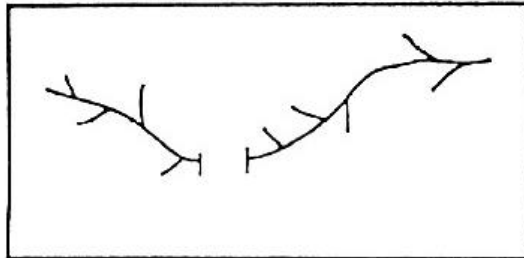
Análisis de Resultados

El análisis de los instrumentos o pruebas, como ya se mencionó, se efectuó con base en una serie de conceptos y teorías básicas. Además, basadas en el modelo de Rodwin, un geógrafo estudioso de los mapas mentales, estos se examinaron y calificaron según fueran secuenciales o espaciales.

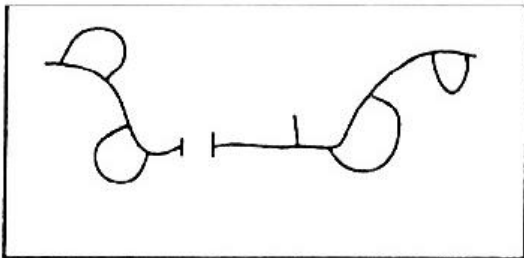
SECUENCIAL



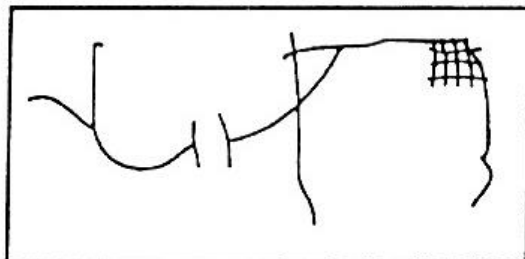
Fragmentado



En cadena

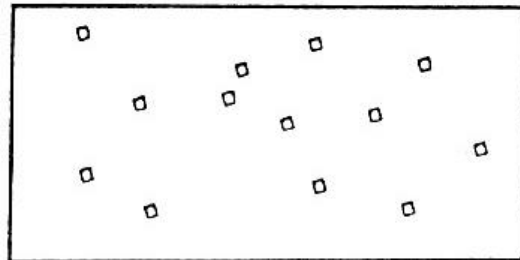


En circuito

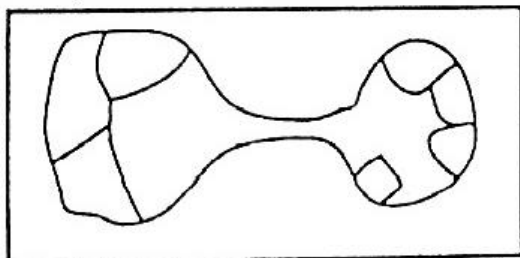


Hilado, en malla

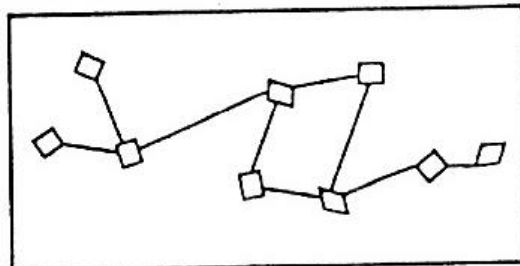
ESPACIAL



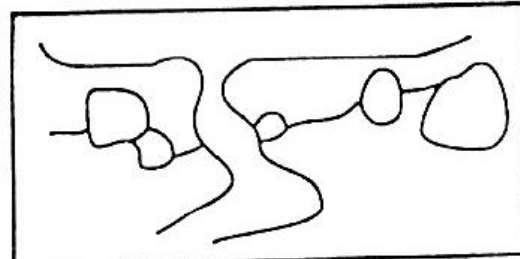
Disperso



Mosaico



Relacionado



En red

Análisis de mapas mentales o cognitivos

Con los criterios anotados se concluyó, **en relación con los elementos u objetos representados** en el mapa mental que:

Elementos naturales. Del total de maestros examinados (124) más del 50% no dibujó ningún elemento natural (árboles, montañas, ríos); sólo una persona representó 6 y otra 5 elementos - en contraste con los alumnos que dibujan más de 20, en promedio-

Llama la atención que los maestros del área rural no dibujen elementos naturales, puesto que de 72 que respondieron la prueba, 38 no incluyeron ningún elemento de la naturaleza.

Entre los maestros residentes en la ciudad (52) el porcentaje de quienes no dibujaron elementos naturales asciende al 67%, es decir 35 maestros/as.

Elementos Culturales. El grupo de maestros en general, representa muy pocos elementos culturales en los mapas mentales, especialmente si se comparan con los elaborados por los alumnos de quinto grado y más aún con los alumnos de segundo grado.

El 58% de los maestros rurales y el 67% de los urbanos dibujaron tres elementos culturales o menos (casas, vías, puentes, cercas) . El máximo número de elementos culturales representados es de 11 para un maestro rural y de 8 para un maestro urbano; compárese con el máximo de elementos representados por un alumno de 2o grado que fue de 338)(Moreno y Cárdenas, 1996).

Personas. La representación de personas dentro del mapa mental es mínima. El 80% de los maestros no representa alguna, por lo que se infiere que conciben el espacio como un escenario.

En los mapas mentales, de los maestros urbanos , no hay representación de personas en un 86% y en los maestros rurales en el 76%.

De otra parte, se puede afirmar que en la medida en que se tiene más edad se representan menos elementos en los mapas mentales. Comparadas las representaciones de los niños con las de los adultos, éstas son de mayor síntesis; de reducida o mínima objetividad y de mayor subjetividad. Se observa también que hay trazos más simplificados que sólo indican lo indispensable para comunicar una idea.

Se percibe que se pasa, con la edad, de una representación pictográfica a una simbólica en la que de la realidad se abstraen los elementos más significativos, para quien lo representa.

En los mapas mentales de los maestros llama la atención la cantidad de texto escrito que incluyen. Parece que, en la medida en que se interioriza la lengua, se cambian los objetos por las palabras con las que se nominan.

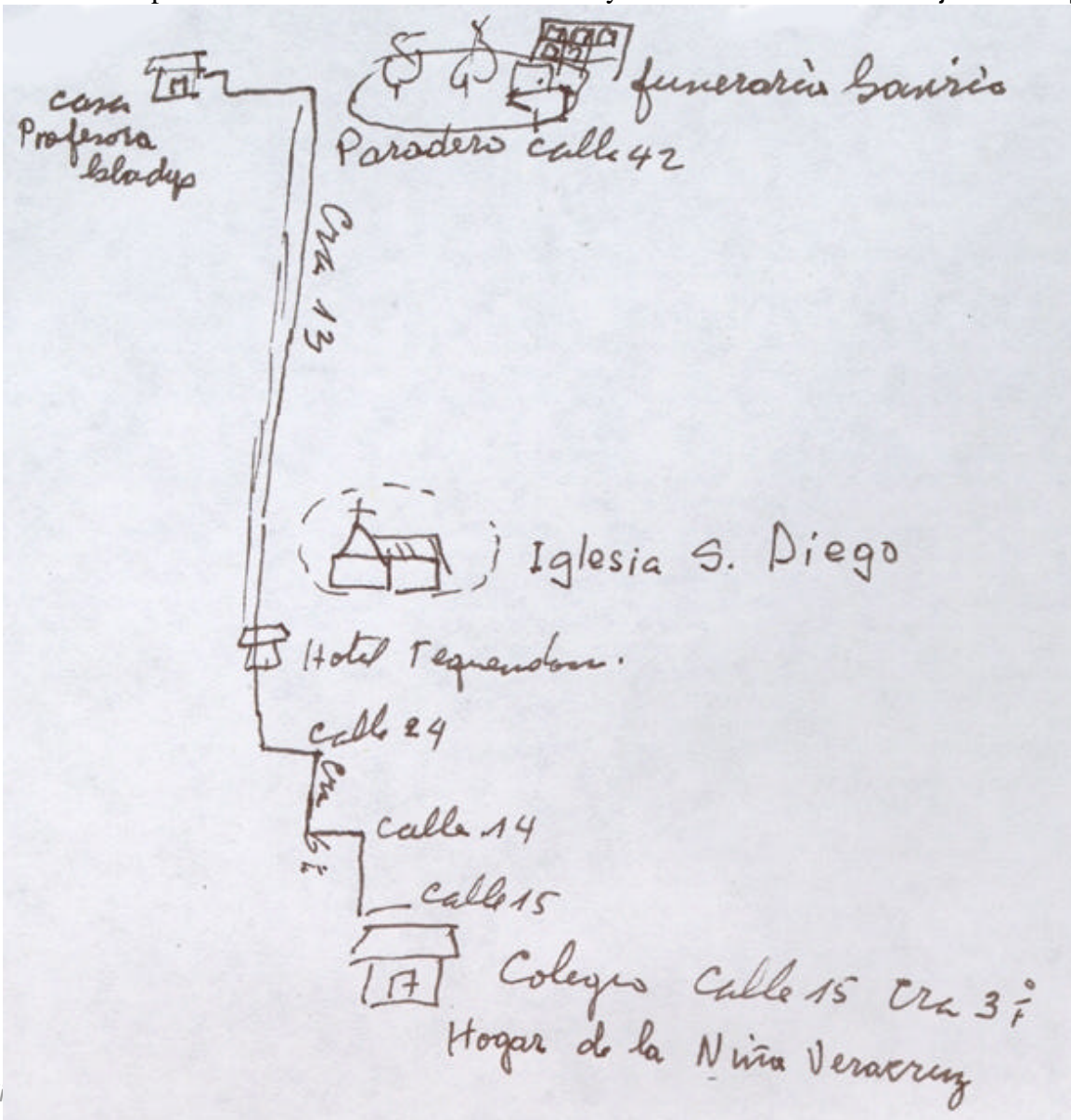
Según los elementos representados se podría afirmar que en general, los mapas mentales elaborados por los maestros se pueden calificar como mapas de ruta. Es decir, están formados por mojones conectados por rutas, sin incluir información acerca de las interrelaciones.

Shemayakin. (1962) afirma que " los mapas de rutas son mapas cognitivos formados mediante un método enactivo de orden inferior" por lo que las representaciones de los maestros tendrían esta característica ya que no manifiestan las interrelaciones espaciales.

Respecto al tipo de representación espacial, el análisis de los mapas mentales elaborados por los maestros permite afirmar que:

- * Predomina la representación espacial euclidiana en cuanto consideran los objetos en función de los ejes de coordenadas.
- * Aunque parezca contradictorio con lo afirmado del predominio de la representación euclidiana, en términos generales, las representaciones no presentan cualidades de continuidad, proximidad, vecindad, cerramiento y separación que son características de la representación topológica propia de edades en operaciones concretas (antes de los 12 años).
- Los mapas mentales calificados como representación espacial dispersa, según el modelo de Rodwin, corresponden al 54% de los maestros del sector rural y al 43% de los maestros del sector urbano. Es decir, una gran proporción de los maestros examinados representa de manera muy rudimentaria su entorno, en cuanto muestran la dificultad de relacionar los elementos más conocidos del espacio geográfico.

Los mapas que expresan esquemas cognitivos con mayor grado de relación o espaciales relacionados corresponden al 25% de los maestros rurales y al 23% de los urbanos sujetos a la prueba.



Los esquemas espaciales relacionados reflejan una aprehensión reducida del espacio geográfico en el que el sujeto se desenvuelve para realizar los desplazamientos de un lugar a otro.

- * La mayor coordinación correspondiente a esquemas espaciales en red lo registra el 11% de los maestros rurales y el 14% de los maestros residentes en la ciudad. Estos esquemas son los más completos, traducen una representación coordinada, continua y diferenciada del espacio geográfico.
- * Predomina la representación de vías (conexión entre el lugar de trabajo y la casa) y en menor proporción la de hitos del entorno que faciliten visualizar un contexto espacial más amplio.
- * La mayoría de los mapas representan espacios borrosos como si fueran poco conocidos.
- * La representación del lugar de trabajo y el de vivienda -muy conocidos - carece de elementos de referencia, incluso no se utilizan los puntos cardinales para orientarlos.
- * La mayoría de los mapas mentales incluyen textos escritos y en un alto porcentaje este texto es mayor que el gráfico.
- * El entorno representado no se contextualiza en espacios más amplios: barrio, localidad, ciudad, región .

Análisis de las proposiciones

Según los objetivos propuestos para evaluar esta parte de la prueba se concluye que:

- * En general, los maestros perciben y aceptan que hay dinamismo y cambios en el espacio geográfico, tanto en el aspecto biofísico como en el cultural. Sin embargo, algunos elementos, especialmente físicos son considerados estáticos.

Tal es el caso de la montaña, respecto a la cual el 33% del grupo examinado, afirma que no cambia , similar afirmación hace el 25% respecto a la temperatura.

Identifican los cambios más no describen en qué consisten ni con qué frecuencia ocurren; además en las proposiciones explicativas no se argumenta adecuadamente.

Ejemplos: "El árbol cambia porque lo talan"

"Los almacenes cambian porque aumenta el precio de los artículos".

- * Se percibe, en general, que identifican un mayor cambio en los aspectos de tipo cultural y humano, es decir, tanto en las construcciones como en las personas (95%). Los cambios identificados se limitan a aquellos atributos concretos y evidentes , basándose en la experiencia y en la vivencia sin establecer relación alguna con los conocimientos académicos que son objeto de reflexión diariamente en el aula.
- * Respecto a la característica localizable del espacio geográfico, el 37% así lo considera y opta por utilizar el mapa como medio de entenderla y comunicarla. No obstante, la proporción de maestros que tienen en cuenta esta cualidad del espacio es aún reducida, particularmente, si es objeto de enseñanza en el aula.

- * Teniendo en cuenta el sentimiento de agrado o de desagrado que despierta el espacio geográfico, algunos expresan que su hogar es agradable por sus cualidades afectivas (paz, tranquilidad) pero omiten su opinión de otros espacios representados (la escuela, el barrio, la ciudad).
- * En cuanto a la generalización, el 54% del total de los maestros sometidos a la prueba, afirma que si hay elementos comunes entre los diferentes lugares y el 46% expresa que cada lugar es único. Cuando se analiza el significado de las proposiciones escritas respecto a la generalización se encuentra que sólo el 22% expresa razones de tal generalización respecto al concepto de espacio geográfico y, el 77% del total no explica coherentemente la generalización o por lo menos no manifiesta una reflexión sobre esta característica.

Ejemplos: " Otros maestros en otras partes de la ciudad ven lo mismo que yo porque el paisaje de la ciudad no es muy variado."

"No, porque cada uno tiene sus propios puntos de referencia".

CONCLUSIONES

- * Se comprobó que evidentemente los maestros examinados no expresan ni en el mapa mental ni en las proposiciones un concepto claro de espacio geográfico. Las razones que explican este resultado es el hecho de que los normalistas no estudian las ciencias sociales, ni la geografía en particular; por otra parte, la enseñanza, en los diferentes niveles, no propicia la construcción de conceptos.
- * Al contrastar la literatura sobre los mapas mentales de los adultos (no se han encontrado referencias a investigaciones con maestros) con los elaborados por los maestros muestra, se observa que tienen menor habilidad para la representación gráfica, menor capacidad de relacionar las unidades geográficas entre sí; de explicitar relaciones de inclusión (barrio en ciudad, esta en región).
La explicación, a manera de hipótesis, podría darse por el mayor uso que el adulto hace de la palabra escrita y porque efectivamente no establece las relaciones espaciales básicas.
- * Se infiere que falta actualización en el saber específico de la geografía y en el saber pedagógico. No se percibe una reflexión en el concepto de la geografía, del espacio geográfico ni se establece un nexo entre la teoría geográfica y el espacio geográfico vivido. Desde el punto de vista pedagógico, se deduce que no hay claridad de los aspectos formativos que la geografía puede ayudar a lograr en la escuela; no se tiene en cuenta el entorno como objeto de estudio y no se valora la representación del espacio geográfico y su utilidad en el comportamiento espacial de los alumnos.
- * No hay diferencias significativas entre los resultados obtenidos del análisis de las pruebas aplicadas según edad, sexo y tiempo de experiencia de los maestros.

RECOMENDACIONES

- * Es urgente transformar la formación de los maestros de educación básica en relación con el saber específico de la geografía, en cuanto:
 - Su objeto de estudio
 - Sus tendencias y enfoques contemporáneos.
 - Sus métodos de trabajo investigativo en los diferentes aspectos : biofísico, cultural, humano, social, urbana.
 - Los conceptos o núcleos básicos indispensables para construir y concebir una teoría geográfica que satisfaga la característica de enseñabilidad de esta disciplina en la escuela.
- * Es necesario, dar prioridad a la formación pedagógica de los futuros maestros, en los departamentos de ciencias sociales, tal y como lo exige el decreto 272 de 1998.
Formación que debe ligar la teoría y la práctica para evitar la subvaloración del aspecto pedagógico o limitarlo al discurso.
- * Es indispensable adelantar investigaciones para caracterizar el desarrollo cognoscitivo de los alumnos colombianos, especialmente en lo concerniente a la construcción de conceptos y relaciones espaciales. Tales investigaciones se deben hacer según diferentes rangos de edad, lugares de residencia, sexo, estrato socioeconómico y de acuerdo con los resultados, diseñar programas de enseñanza de la geografía que posibiliten un aprendizaje significativo de la misma.
- * Es oportuno efectuar investigaciones pedagógicas para identificar los conceptos, redes conceptuales, teorías implícitas y explícitas que tienen los maestros de ciencias sociales y con base en sus resultados, reorientar los programas de formación de licenciados en esta área.
- * Se sugiere aplicar y evaluar estrategias pedagógicas y didácticas que tengan por objetivo lograr aprendizajes significativos en los alumnos, establecer nexos entre la teoría y la práctica, orientar una ética ambiental, centrar el interés en el conocimiento y mejoramiento en la organización espacial local, regional y nacional y valorar la disciplina geográfica como un estudio importante en la vida y la formación del ser humano.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson y Bower.(1973). Human Associative Memory. New York: U.H., Winston.
- Bruner, J. (1988). Desarrollo Cognitivo y Educación.Morata.Madrid.
- Carnap, R. (1990). "Pseudoproblemas en la filosofía, la psique ajena y la controversia sobre el realismo." en Conocimiento científico y acción social.1997. Gedisa. Barcelona.
- Dollfus, O. (1976). El espacio geográfico. Oikus-Tau. Barcelona.

- Down y Stea. (1973). Cognitives maps and spatial behavior: process and products. En Downs, R. y Stea, D.(eds) Image and environment. Aldine. Chicago.
- Evans, G y Pedezek, K (1980). "Cognitive mapping knowledge of real-world distance and location information" Journal of Experimental Phychology: Human Learning and Memory.
- Gardner, H. (1993). La mente no escolarizada. Paidós. Buenos Aires.
- Laurandeu, M y Pinard, A. 1970. The development of the concept of space in the child.Universities Press. New York.
- Martín, E. (1991). El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la geografía" en Enseñanza de las ciencias sociales. 1991. Visor. Madrid.
- Moreno, A. y Cárdenas,R. (1996). "Representación del espacio geográfico en alumnos de segundo grado residentes en áreas rurales circundantes a Santafé de Bogotá" en Diálogo en La Amazonia. Tercer Mundo. Santafé de Bogotá.
- Neisser, V. (1981). Procesos Cognitivos y Realidad Social: Principios e IOmplicaciones de la Psicología Cognitiva. Marova. Madrid.
- Piaget, J. e Inheler, B. (1947). La representación del espacio en los niños. 1947. PUF. París.
- Piñeiro, R y Gil, (1991). "El pensamiento geográfico en la edad escolar: la simulación como recurso didáctico" en La Enseñanza de las Ciencias Sociales. Visor. Madrid.
- Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (1997). La construcción del conocimiento escolar. Paidós . Barcelona.
- Rodwin, L. (1969). "Planning for urban growth and regional development" en Prácticas de la geografía de la percepción y de la actividad cotidiana. 1992. Oikus-Tau. Barcelona.
- Shardakov, M. (1963). Desarrollo del pensamiento en el escolar. Grijalbo. México.
- Shemayakin, F. (1962). "Orientation in space: general problems of orientation in space representation" en Ananiev, B.G. et al (eds) Phychological Science in the URSS. Vol 1. Joint. Pub. Washington.

EL POZO DE MORONES
(Adaptación libre del cuento de Juan Rulfo "Anacleto Morones")

Por: Pastor Pérez

ACTO UNICO

CIEGO: (Pregonando)

A quien pueda interesar...

Macario y Felipa Trujillo se van a casar...

La boda será en la hacienda de Don Melitón, padre de Felipa y de Damián.

A quien pueda interesar....

Justino y Juvencio Nava venden la hacienda la Veracruz. También están negociando una casa en Talpa y un ganado que tienen en Santa Cruz.

A quien pueda interesar...

Matilde Cedillo murió ayer en la Hacienda Media Luna, hoy será enterrado el cuerpo en la susodicha hacienda. La heredan dos parientas.

A quien pueda interesar...

Los restos de Anacleto Morones que se había fugado de prisión fueron enterrados ayer en tierra santa. Las señoras de la congregación de María quieren que todo aquel que pueda testificar sus milagros, que vaya y hable con ellas.

A quien pueda interesar...

El Domingo llegan nuevas remesas de telas a la tienda de Abigaíl.

Entra en la Iglesia. Padre... Padre... Ya avisé lo que había que avisar...

¿ Padre está ahí? Padre...págueme lo que me adeuda padre...

(Se sienta en cualquier rincón. Empieza a afinar la guitarra y canta)

En Santa Cruz de la Piedras
Una historia sucedió
a un santo que no era santo
la muerte lo sorprendió

Una mañana de Enero
Anacleto se fugó
y a reclamar por sus cosas
a Lucas se presentó

(El siguiente verso es recitado)

Vengo por todas mis cosas
hagamos la partición
Luego en el norte nos vemos
y acabamos la cuestión

Padre ! Padre no está por ahí...?

SEPULTURERO:

Para hacer un pozo, lo primero que hay que hacer es ubicar la veta de agua. Unas veces se encuentra casi a flor de tierra, pero la mayoría de las veces y sobre todo en éstos lugares no se encuentra a menos de ocho metros. Entonces usted empieza a excavar. Usted excava y excava, que no es lo mismo en éste llano que en el cementerio, porque aquí la tierra es gredosa y se pega a la herramienta. Es que yo soy sepulturero sabe ? y luego con el tiempo también empecé a cavar pozos, lo que pasa es que...la gente no se muere todos los días, y entonces uno tiene que rebuscarse otras cosas. Pero sí, usted tiene razón, usted lo que quiere es escuchar la historia del pozo de Morones no ?

LA HUERFANA:

Proclama mi alma la grandeza del señor, se alegra mi espíritu en Dios mi salvador, porque ha puesto los ojos en la baja de su esclava, por tanto ya desde ahora me llamarán bienaventurada todas las generaciones. Sacratísimo Corazón de Jesús ! !

MUJERES:

Ten piedad de nosotros

LA HUERFANA:

Inmaculado corazón de María.

MUJERES:

Ruega por nosotros.

LA HUERFANA:

San José.

MUJERES:

Ruega por nosotros.

LA HUERFANA:

Porque el Poderoso ha hecho obras grandes en mí, su nombre es santo y su misericordia llega a sus fieles de generación en generación. Sacratísimo Corazón de Jesús ! !

MUJERES

Ten piedad de nosotros.

LA HUERFANA

San Juan.

MUJERES

Ruega por nosotros.

LA HUERFANA:

San Luis María de Momfort.

MUJERES:

Ruega por nosotros.

LA HUERFANA:

Y ahora recemos todas los siete Lunes de Jesús crucificado. Tuya soy, oh Dios mío, Tuya soy. Yo me arrojo a tus brazos, dispón de mi según tu voluntad. Haz de mi aquello que quieras y del modo que quieras, dispón de tu sierva, ahora y siempre por los siglos de los siglos, amén.

MUJERES:

Ave María Purísima !

MUJERES:

Sin pecado concebida María Santísima.

LUCAS LUCATERO:

Viejas hijas del infierno!...

PANCHA:

Te venimos a ver a ti, Lucas Lucatero. Desde Santa Cruz venimos, solo por verte. Aquí cerquita nos dijeron que estabas en tu casa; pero no nos figuramos que estabas tan adentro.

LUCAS:

Díganme que quieren !

NIEVES:

Traemos un encargo. Te hemos buscado en Santo Santiago y Santa Inés, pero nos dijeron que ya no vivias allí, que te habias mudado a este rancho. Y aca venimos. Somos de Santa Cruz.

MELQUIADES:

Pues si, Lucas Lucatero, al fin te hemos encontrado, gracias a Dios.

SEPULTURERO:

“Esas viejas! Viejas y feas como pasmadas de burros ¡ El ya sabia de donde eran y quienes eran, podia hasta haberles recitado sus nombres, pero se hizo el desentendido. Sabía que lo andaban buscando desde poco después de la desaparición de Anacleto Morones, justo después que encontraron sus ropas teñidas en sangre por allá en la sierra. Todos decían que se había muerto puro y martir como los primeros cristianos...comido por las fieras”.

LUCAS:

Tienen hambre? Deben venir con sed al menos.

MUJERES:

No, gracias.

PANCHA:

No venimos a darte molestias. Te traemos un encargo. ¿ Tu me conoces, verdad, Lucas Lucatero ?

LUCAS:

Algo, me parece haberte visto antes. No eres por casualidad Pancha Fregoso, la que se dejó robar por Homóbono Ramos?

PANCHA:

Soy, si, pero no me robó nadie. Esas fueron puras maledicencias. Nos perdimos los dos buscando aguacates. Soy de la Legión de Maria, y no hubiera permitido de ningun modo...

LUCAS:

Que Pancha ...?

PANCHA:

Ah, como eres del mal pensado Lucas. Todavía no se te quita lo de andar calumniando a la gente. Pero, ya que me conoces, quiero decirte a que es lo que venimos.

LUCAS:

Está haciendo calor. No quieren ni siquiera un jarro de agua?

MICAELA:

No te molestes. Pero ya que nos ruegas tanto, no te vamos a desairar.

(Lucas trae agua en un jarro)

LA HUERFANA:

Es agua del pozo Lucas Lucatero?

LUCAS:

Es agua del río, pero esta más fresca que la del pozo.

MELQUIADES:

Pero el pozo está más cerca Lucas. ¿ Porque no traes agua del pozo Lucas?

LUCAS:

¿ Vienen a hacer preguntas o a verme no más ?

NIEVES:

Venimos a verte.

LUCAS:

Ya me vieron. Estoy bien . Por mi no se preocupen .

NIEVES:

Has venido muy lejos . A este lugar escondido . Sin domicilio ni quién de razón de tí . Nos ha costado trabajo encontrarte despues de mucho insistir.

LUCAS:

No me escondo . Aqui vivo a gusto , sin que la gente me moleste. Y que misión traen , si se puede saber ...

PANCHA:

Pues se trata de esto ... Pero no te molestes en darnos de comer. Ya comimos en casa de la vieja Torcasa. Allí nos dieron a todas . Así que ven sientate aqui junto a nosotras , para que te veamos y nos oigas.

LUCAS:

Voy por huevos para hacer tortillas.

MELQUIADES:

De verdad que ya comimos . No te molestes por nosotras.

LUCAS:

Tengo allí dos conejos sueltos que se comen los huevos. Orita regreso !

SEPULTURERO:

" Tenia pensado no regresar . Salirse por la puerta que daba al cerro y dejar plantada a esa sarta de viejas canijas, pero entonces no lo iban a dejar en paz, y ya bastante tenía con que le anduvieran revolviendo la conciencia por pecados que él nisiquiera sabía si eran pecados, y en

últimas lo mejor era enfrentar la visita, y hasta de pronto podría sacar algún provecho de ella, porque uno nunca sabe..."

(Mientras dura el monólogo se oye en off a Lucas tirando piedras en el pozo)

MICAELA:

¿Por que tirabas piedras en el pozo?

LUCAS:

No te importa ! (Recomponiéndose) Voy a secarlo. El agua viene con mucho salitre, y se envenenan las reses.

MICAELA:

No tenías que haberte molestado, yo sólo estaba preguntando.

LUCAS:

¿Ya se tomaron el agua ? Si quieren les traigo más.

LA HUERFANA:

Con la que tenemos ya está bien señor Lucatero. Usted es un buen hombre, da de beber al sediento como lo mandan las escrituras.

LUCAS:

Está haciendo calor.

PANCHA:

A mí se me pega el vestido por la calor.

LA HUERFANA:

¡ Pancha ! ¡ Impertinente ! esos comentarios no se hacen. Qué va a pensar el señor Lucatero.

PANCHA:

No tengo la culpa, es que estoy muy caliente.

LUCAS:

No más caliente que yo al verlas a ustedes.

NIEVES:

Ah , como seras Lucas Lucatero . No se te quita lo hablantín . Ni que fuéramos mujeres públicas de las que dan de que hablar.

LUCAS:

De eso no sé nada . Pero de por sí está haciendo calor aquí adentro.

LA HUERFANA:

Mejor acabemos esto pronto. Tengo que rezar el rosario del primer viernes esta noche.

LUCAS:

Pero cual es el afán, mejor se van anocheciendo que el camino es más fresco.

LA HUERFANA:

Tenemos una reunión con las hermanas de la congregación, por lo del niño Anacleto, así que es mejor que no nos demoremos. Explícale Pancha.

LUCAS:

Si va para largo mejor alisto los esteros y se quedan en la casa esta noche, aquí hay espacio para todas.

LA HUERFANA:

Nadie se va a quedar contigo. Sabemos de tus mañas Lucas. ¿Además que pensarían en el pueblo si supieran que alguna se quedó contigo? Eso no es de cristianos.

LUCAS:

Y tu marido que dice?

NIEVES:

Yo no tengo marido, Lucas. No te acuerdas que fui tu novia? Te esperé y te esperé y me quedé esperando. Luego supe que te habías casado. Ya a esas alturas nadie me quería.

LUCAS:

Y luego yo? Lo que pasó fue que se me atravesaron otros pendientes que me tuvieron muy ocupado. Pero todavía es tiempo.

NIEVES:

Pero si eres casado, Lucas, y nada menos que con la hija del Santo Niño. Para que me alborotas otra vez?. Yo ya hasta me olvidé de tí.

LUCAS:

Pero yo no. Como dices que te llamabas?

NIEVES:

Nieves....Me sigo llamando Nieves. Nieves García. Y no me hagas llorar, Lucas Lucatero. Nada mas de acordarme de tus melosas promesas me da rabia.

LUCAS:

Nieves Nieves. Como no me voy a acordar de tí. Si eres de lo que no se olvida Eras suavcita. Me acuerdo. Te siento todavia aquí en mis brazos. Suavcita. Blanda. El olor del vestido con que salias a verme olía a alcanfor. Y te arrejuntabas mucho conmigo. Te repegabas tanto que casi te sentía metida en mis huesos. Me acuerdo.

NIEVES:

No sigas diciendo cosas, Lucas. Ayer me confesé y tu me estás despertando malos pensamientos y me estás echando el pecado encima.

LUCAS:

Me acuerdo que te besaba en las corvas. Y que tú decías que allí no, porque sentias cosquillas. ¿Todavía tienes hoyuelos en la corva de las piernas?

NIEVES:

Mejor cállate, Lucas Lucatero. Dios no te perdonará lo que hiciste conmigo. Lo pagarás caro.

LUCAS:

¿Hice algo malo contigo? ¿Te traté acaso mal?

NIEVES:

Lo tuve que tirar. Y no me hagas decir eso aqui delante de la gente. Pero para que lo sepas: lo tuve que tirar. Era algo asi como un pedazo de carne, de esa que una compra para salar. ¿Y para que lo iba a querer yo, si su padre no era mas que un hijo de mala madre?.

LUCAS:

¿Con que eso pasó?. No lo sabía. ¿No quieren otro poco de agua de limón?. No me tardaré nada en hacerla Espérenme no más. (Lucas sale)

SEPULTURERO:

"Claro que uno no puede cavar un pozo en invierno. Toca en verano y es muy simple la razón. Uno tiene que buscar una veta veranera, o sea la que tiene agua en el verano, y la otra razón es que con el llano todo inundado es imposible cavar un pozo. Claro que la desventaja de excavar en verano es que hace mucha calor, y además, entre más se va excavando más calor hace, como en las minas. Eso allá abajo es un hervidero. Con razón dicen que por allá en lo profundo esta el infierno."

(Lucas vuelve con limones en la mano)

LUCAS:

¿ Se fué ?

MICAELA:

Si , se fué . La hiciste llorar .

LUCAS:

Solo quería conversar con ella , no más por pasar el rato . ¿Se han fijado como tarda en llover?. ¿ Allá en Santa Cruz ya debe haber llovido , no? .

MICAELA:

Si , ante-ayer cayó un aguacero .

LA HUERFANA:

Sí , le hicimos rogativas al nino Anacleto .

LUCAS:

Santa Cruz es un buen sitio , llueve bien y se vive bien . En cambio aqui ni las nubes se aparecen . ¿ Todavía es Roganciano el presidente municipal?

PANCHA:

Si , todavía .

LUCAS

Buen hombre ese Roganciano.

LA HUERFANA:

No . Es un hombre malvado .

LUCAS:

Pueda que tengan razón . ¿ Y Don Edelmiro todavía tiene cerrada su farmacia ?

MICAELA:

Edelmiro murió . Pero hizo bien en morirse , aunque esté mal decirlo , porque era otro maldadoso . Fue de los que le echaron infamias al niño Anacleto . Lo acusó de brujo y de engañabobos . Estuvo diciendolo en todas partes , pero la gente no le hizo caso y Dios lo castigó .

LA HUERFANA:

Esperemos en Dios que esté en el infierno .

MELQUIADES:

Y que no se cansen los diablos de echarle leña .

MICAELA:

Lo mismo que a Lirio Lopez , el juez , que se puso de su parte y mandó al Santo Niño a la cárcel .

(Pausa. Se codean entre ellas buscando quién dé la noticia)

PANCHA:

¿Quieres ir con nosotras?

LUCAS:

¿ A dónde ?

PANCHA:

A Santa Cruz . Por eso venimos . Para llevarte.

LUCAS:

¿ Y que diablos voy a hacer yo a Santa Cruz ?

LA HUERFANA:

Queremos que nos acompañes en nuestros ruegos . Hemos abierto una congregacion para canonizar al Niño Anacleto . Tu eres su yerno y te necesitamos para que sirvas de testimonio .

PANCHA:

El señor cura nos pidió que le lleváramos a alguien que le hubiera tratado de cerca y lo conociera desde antes que se hiciera famoso por sus milagros .

MICAELA:

Tu viviste a su lado y puedes testimoniar las obras de misericordia que hizo .

MELQUIADES:

Por eso vinimos , para que nos acompañes en esta campaña

LUCAS:

No puedo ir . No tengo quién me cuide la casa .

PANCHA:

Aqui se van a quedar dos muchachas para eso . Además está tu mujer .

LUCAS:

Yo ya no tengo mujer .

PANCHA:

¿Luego la tuya ? ¿La hija del Niño Anacleto?

LUCAS:

Ya se me fué . La corrí .

LA HUERFANA:

Pero eso no puede ser , Lucas Lucatero . La pobrecita debe estar sufriendo

MICAELA:

Con lo buena que era .

MELQUIADES:

Y lo jovencita .

PANCHA:

Y lo bonita . ¿ Para donde la mandaste Lucas ?

LA HUERFANA:

Si quiera la habrás metido en el convento de las arrepentidas .

LUCAS:

No la metí en ninguna parte . La corrí . Y si de algo estoy seguro es que no está en ningún convento . Le gustaba mucho la bulla y el relajo Debe andar por ahi desabotonando pantalones .

PANCHA:

No te creemos Lucas. Ni siquiera un poquito. A lo mejor está aqui encerrada en algún cuarto de esta casa rezando sus oraciones. Tu fuiste siempre muy mentiroso y hasta levantafalsos. Acuérdate Lucas de las pobres hijas de Hermelindo que hasta se tuvieron que ir de Santa Cruz porque la gente les chillaba la canción de "Las Guarichas" cada vez que salían a la calle, y sólo porque tú inventaste chismes. No se puede creer en tí Lucas Lucatero.

LUCAS:

Si soy un mentiroso entonces nadie va creer en mis palabras, entonces sobra que yo vaya a Santa Cruz a rendir testimonio.

LA HUERFANA:

Te confiesas y todo arreglado. ¿Desde cuándo no te confiesas?

LUCAS:

¡ Uh ! desde hace como quince años. Desde que me iban a fusilar los Cristeros. Me pusieron una carabina en la espalda y me hincaron delante del cura y confesé hasta lo que no había hecho.

LA HUERFANA:

Si no estuviera de por medio que eres el hijo del Santo Niño, no te vendriamos a buscar y no te pediríamos nada. Siempre has sido muy diablo Lucas Lucatero.

LUCAS:

Por algo fui ayudante de Anacleto Morones, él si que era el vivo demonio.

LA HUERFANA:

No blasfemes.

LUCAS:

Es que ustedes no lo conocieron.

MELQUIADES:

Lo conocimos como santo.

LUCAS:

Pero no como santero.

PANCHA:

¿ Que cosa dices Lucas?

LUCAS:

Eso ustedes no lo saben, pero el antes vendía santos. En las ferias de los pueblos. En las iglesias. Y yo le cargaba los santos de yeso. De pueblo en pueblo. El adelante y yo cargandole baules llenos de estampas y relicarios. De novenas a San Pantaleón y a la virgen que pesaban por lo menos tres arrobas...

SEPULTURERO:

" Un día encontraron a unos peregrinos. Anacleto estaba arrodillado encima de un hormiguero, enseñándole a Lucas como mordiéndose la lengua no pican las hormigas. Entonces pasaron unos peregrinos camino de Talpa, lo vieron y se pararon a ver la curiosidad aquella. Le preguntaron que "Cómo podía estar parado encima del hormiguero sin que lo picaran las hormigas", y entonces el puso los brazos en cruz y empezó a decir que acababa de llegar de Roma, de donde traía un mensaje y era portador de una astilla de la Santa Cruz donde Cristo fue crucificado. Y ahí fue el acabose. Ellos lo levantaron en sus brazos y lo llevaron en andas hasta Santa Cruz de las piedras, diciendo que el estaba predestinado para llevar esa astilla y convertir a Santa Cruz en un lugar santo, y la gente se postraba ante él y le pedía milagros. Que les curara las llagas y las ampollas, que hiciera llover en los palenques, que les bajara la fiebre con su aliento divino. Ese fue el comienzo. El lo veía estafar todos los días a los andariegos y a la gente del pueblo con pócimas y aguas verdes y riegos de santeros..."

Un santo ha nacido
en éstos confines
es como los angeles
los serafines

Cura los insanos
los tuberculosos
Cura a los enfermos
y hasta a los leprosos

No hay nadie en el mundo
que sea mas querido
San Anacleto vive!
Palabra de Dios !

LA HUERFANA:

¡ Mentira ! Eres un hablador y un blasfemo. Quien eras tu antes de conocerlo? Un arrearpuercos !

PANCHA:

Además él te hizo rico. Te dió lo que tienes. Y ni por eso te acomidas a hablar bien de él. Desagradecido.

MICAELA:

Ni siquiera tuvo la consideración de ir al entierro de los despojos.

MELQUIADES:

...o de guardar luto por el difunto.

LUCAS:

No digo que no me haya matado el hambre, pero eso no quita que él fuera el vivo diablo. Lo sigue siendo, esté donde esté.

MELQUIADES:

¿ Crees que el esté vivo ?

LUCAS:

Nunca encontraron el cadáver.

LA HUERFANA:

Está en el cielo, entre los angeles. Allí es donde está, aunque te pese.

LUCAS:

Todos sabían que estaba en la cárcel.

MELQUIADES:

Acusado injustamente.

LA HUERFANA:

Igual que el nazareno.

LUCAS:

Y de allí se fugó y luego desapareció sin dejar rastro. Ningún justo haría eso. Cristo ...

LA HUERFANA:

No mencionar su santo nombre en vano dice el mandamiento. Ahora Anacleto está en el cielo en cuerpo y alma presentes y desde allá nos bendice a nosotros pecadores. ¡Arrodillense muchachas! ¡ Recemos el Yo pecador !

(Rezan. Lucas aprovecha para salir un rato)

LA HUERFANA:

¿ Qué pasa Micaela ? ¿ Porqué no rezas ?

MELQUIADES:

Yo mejor me voy. Jamás lo vamos a convencer. Denle de mi parte las gracias por el agua. **(sale, pero ellas siguen rezando . Luego entra Lucas Lucatero)**

LUCAS:

¿ Que se hizo Micaela ?

PANCHA:

Se fué, No quiere tener tratos contigo.

LUCAS:

Mejor. Entre menos burros mas potrero.

PANCHA:

A mi tambien me dan ganas de irme, pero me las aguanto. Tenemos que llevarte a Santa Cruz a como dé lugar. Eres el único que puede dar fe de la santidad del Santo Niño. Pero se te ha de ablandar el alma. Ya hemos puesto su imagen en la iglesia y no sería justo echarlo a la calle por tu culpa. Además hemos usado de nuestros ahorros para imprimir estampitas con su imagen.

LA HUERFANA:

Calla Pancha. Eso no viene a lugar.

MICAELA:

Tu fuiste casi su hijo. Heredaste el fruto de su santidad. Te dio a su hija para perpetuarse.

LUCAS:

Si pero me la dio ya perpetuada.

LA HUERFANA:

Válgame Dios, que cosas dices Lucas lucatero.

LUCAS:

Me la dio cargada como de cuatro meses al menos.

LA HUERFANA:

Esa niña olía a santidad !

LUCAS:

A pestilencia es que olía.

SEPULTURERO:

" Le dio por enseñarle a todos los hombres de Santa Cruz la barriga, sólo para que se dieran cuenta que era de carne. Les enseñaba su panza crecida, amoratada por la hinchazón del hijo que llevaba adentro. Y ellos se reían. Les hacía gracia. Era una sinvergüenza. Eso era la hija de Anacleto Morones..."

LA HUERFANA:

Impío. Te vamos a regalar un escapulario para que eches fuera el demonio.

LUCAS:

... Se fue con uno de ellos. Que dizque la quería... Sólo le dijo : "Yo me arriesgo a ser el padre de tu hijo" . y se fué con él.

LA HUERFANA:

Era fruto del Santo niño. Una nina. Y tú la conseguiste regalada. Tu eras el dueño de esa riqueza nacida de la santidad.

LUCAS:

¡ Embustes ! Usas la lengua para enredar a las gentes igual que Anacleto.

LA HUERFANA:

¿ Qué dices ?

LUCAS:

Adentro de la hija de Anacleto Morones estaba el hijo de Anacleto Morones.

PANCHA:

Eso te lo inventaste tú. Siempre le achacabas las cosas malas. ¡ Calumniador !

LUCAS:

¿ Si ? y qué me dicen de las demás. Dejó sin virgenes esta parte del mundo. O es que es mentira que todo el tiempo estaba pidiendo que le velara el sueño una doncella.

LA HUERFANA:

Eso lo hacía por pureza. Por no ensuciarse con el pecado. Quería rodearse de pureza para no manchar su alma.

LUCAS:

Eso dicen ustedes porque no las llamó a su cama.

MICAELA:

A mi si me llamó... yo le velé su sueño.

LUCAS:

¿ Y qué pasó ?

MICAELA:

Sólo pasó que sus milagrosas manos me arroparon en esa hora en que se siente la llegada del frío...

TODAS:

¿ Y entonces ?

MICAELA:

Nada. Al amanecer le dí las gracias por el calor de su cuerpo pero nada más.

LA HUERFANA:

Un santo...

LUCAS:

Tú no le gustabas porque el sabía que todos los hombres de Santa Cruz se habían acostado contigo, en cambio a tu hijita la mayor, la de catorce añitos le tenía unas ganas...

MICAELA:

Eres un maldito ateo Lucas Lucatero. Uno de los peores. Tu alma se pudrirá en el infierno.

LA HUERFANA:

(lloriqueando) Cuando quedé huérfana, él vino a mi casa después del entierro y me alivió la pena. Se pasó la noche entera acariciándome para que se me bajara la pena...

LUCAS:

No tienes porqué llorar.

LA HUERFANA:

La única noche feliz de mi vida la pasé con el Niño Anacleto, entre sus consoladores brazos, y ahora tú hablas mal de él.

PANCHA:

Era un santo.

LA HUERFANA:

Un bueno de bondad. Esperábamos que tú que lo heredaste todo de él continuaras con su obra.

LUCAS:

Créame que para mí sería un placer andar desvirgando pueblos enteros de mujeres, pero ya ven que yo no quiero velas en ese entierro. En cuanto a la herencia, lo único que me heredó fue una vieja loca y un costal de vicios de los mil judas.

LA HUERFANA:

¡ Hereje ! Inventas puras herejías.

(**Va saliendo**) Voy a volver con el párroco de Santa Cruz a exorcisar tu alma Lucas Lucatero.

MICAELA:

No me has de negar que el Niño Anacleto era milagroso.

LUCAS:

Hacer hijos no es ningún milagro. Ese era su fuerte.

MICAELA:

A mi marido le curó la sífilis.

LUCAS:

No sabía que tenías marido. ¿ No eres hija de Anastasio el peluquero ? La hija de Tacho es soltera según yo sé.

MICAELA:

Soy soltera, pero tengo marido. Una cosa es ser señorita y otra cosa es ser soltera, y yo no soy señorita pero soy soltera.

LUCAS:

A tus años haciendo eso Micaela.

MICAELA:

Tuve que hacerlo. Qué me ganaba con vivir de señorita. Soy mujer. Y una nace para dar lo que le dan a una.

LUCAS:

Hablas con la mismas palabras de Anacleto Morones.

MICAELA:

Sí; él me aconsejó que lo hiciera, para que se me quitaran los males del hígado. Y me junté con alguien. Eso de llegar a los cincuenta y ser nueva es un pecado.

LUCAS:

Te lo dijo Anacleto Morones.

MICAELA:

Me lo dijo, sí. Pero hemos venido a otra cosa; vinimos a llevarte a Santa Cruz para que certifiques que el niño Anacleto fue un santo.

LUCAS:

¿ Anacleto santo ? ¿ Y porqué no yo ?

MICAELA:

Tú no has hecho ningún milagro. El curó a mi marido.

PANCHA:

A mí me consta.

MICAELA:

¿ Acaso tú has curado a alguien de la sífilis?

LUCAS:

No, ni la conozco.

MICAELA:

Es algo así como la gangrena. El se puso amoratado y con el cuerpo lleno de sabañones. Ya no dormía. Decía que todo lo veía colorado como si estuviera asomándose a la puerta del Infierno. Y luego sentía ardores que lo hacían brincar de dolor.

PANCHA:

A mi me consta.

MICAELA:

Entonces fuimos a ver al niño Anacleto y él lo curó. Lo quemó con un tizón ardiendo y le untó de sus saliva en las heridas y santo remedio, se le acabaron sus males. Dime si eso no fue un milagro.

LUCAS:

Ha de haber tenido sarampión. A mi también me lo curaron con saliva cuando era chiquito.

LA HUERFANA:

Lo que yo decía antes. Eres un condenado ateo.

LUCAS:

Me queda el consuelo de que Anacleto Morones era peor que yo.

LA HUERFANA:

El te trató como si fueras su hijo. Y todavía te atreves... Mejor no quiero seguir oyéndote. Me voy. Ustedes se quedan?

MICAELA:

Yo me voy contigo.

PANCHA:

Yo me quedo otro rato. Voy a hacer la lucha yo sola.

(Micaela y La huérfana salen)

LUCAS:

Oye Francisca, ahora que se fueron todas, ¿ te vas a quedar a dormir conmigo verdad ?

PANCHA:

Ni lo quiera Dios. ¿ Qué pensaría la gente ?
Yo lo que quiero es convencerte.

LUCAS:

Pues vamos convenciéndonos los dos. Al fin y al cabo que pierdes. Ya estás vieja como para que alguien se ocupe de tí o te haga el favor.

PANCHA:

Pero luego vienen los dichos de la gente. Luego van a pensar mal.

LUCAS:

Que piensen lo que quieran. Qué mas dá. De todos modos Pancha te llamas y te seguirás llamando.

PANCHA:

Bueno, me quedaré contigo ; pero sólo hasta que amanezca. Y eso si me prometes que vamos a ir juntos a Santa Cruz para yo poderles decir que me pasé la noche rogándote que fueras.

LUCAS:

¿ Nunca te afeitas las piernas ?

PANCHA:

No te burles de mí Lucas Lucatero. Te has pasado la vida mirándome los defectos.

LUCAS:

Está bien, está bien. ya acuéstate.

PANCHA:

Aquí no Lucas, ¿ Ni siquiera me vas a llevar a una cama ? Además va a llover.

LUCAS:

Aquí, dónde sea...

SEPULTURERO:

" Ni siquiera se imaginaba que allí mismo hacía sólo un par de días, el mismo día que Anacleto Morones se fugó de la cárcel, había estado en ése patio con la urgencia de los fugados. Había venido a reclamar sus propiedades ".

Dos días después
de haberse fugado
a su yerno Lucas
se le presentó

Reclamó sus tierras
como era el derecho
Si había entre dos hombres
palabra de honor

ANACLETO:

Vende todo y dame el dinero, porque necesito hacer un viaje al Norte. Te escribiré desde allá y volveremos a hacer negocio los dos juntos.

LUCAS:

¿ Porqué no mejor te llevas a tu hija ? Eso es lo único que me sobra de todo lo que tengo y que dices que es tuyo. Hasta a mí me enredaste con tus malas mañas.

ANACLETO:

Ustedes se irán después, cuando yo les mande avisar mi paradero. Allá arreglaremos cuentas.

LUCAS:

Sería mucho mejor que arreglamos de una vez para quedar a mano.

ANACLETO:

No estoy para juegos ahoríta. Dame lo mío,
¿ Cuánto dinero tienes guardado ?

LUCAS:

Algo tengo, pero no te lo voy a dar. He pasado las de caín por la sinvergüenza de tu hija. Date por bien pagado con que yo la mantenga.

ANACLETO:

¡ Ya te dije que no estoy para juegos ! Dame el dinero.

LUCAS:

Y yo ya te dije que vamos a quedar mano a mano. (Le asesta un golpe de machete) Esto es por las porquerias de beber que le diste a tanta gente ! ¡ y ésta por los conjuros y los rezos ! ¡ Que Dios te tenga en su gloria San Anacleto Morones, porque yo contigo me castigo y me condeno pa'l infierno. (Lo tira al pozo) ¡ No te saldrás de aquí aunque uses todas todas tus tretas !

Todo el mundo dice
que fue una venganza
todo el mundo dice
que fue una traición

Pero nadie sabe
si fue lapidado
o fue apuñalado
en el corazón

PANCHA:

Empezó a llover. Me gusta hacer el amor cuando está lloviendo.

LUCAS:

¿ Quieres que lo hagamos otra vez ?

PANCHA:

No. Eres una calamidad Lucas Lucatero. No eres nada cariñoso. ¿ Sabes quién sí era amoroso con una ?

LUCAS:

¿ Quién ?

PANCHA:

El niño Anacleto. El sí que sabía hacer el amor.

Con la lluvia de esa noche
las cañadas se crecieron
y a la mañana siguiente
en rios se convirtieron

Y un cierto olor a podrido
empezó a salir del pozo
era el cadáver de un alma
buscando eterno reposo

Y así termina ésta historia
que en Santa Cruz sucedió
con su permiso señores
este corrido acabó

F I N

Traducciones

Translations

Traductions

Traduzioni

Überetzungen

LA COMPETENCIA SOCIO-CULTURAL EN EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

DEFINICIONES, OBJETIVOS Y EVALUACION DE LA COMPETENCIA SOCIO-CULTURAL

Michel BIRAM

Universidad de Durham, Reino Unido

Geneviève ZÁRATE

Escuela Normal Superior de Fontenay-Saint-Cloud

Miryam G de ZÁRATE (Trad.)

Universidad Nacional de Colombia

Definiciones Existentes

No hay posibilidades en el presente artículo para pasar revista a todas las formas de abordar la cuestión de la definición de la “competencia socio-cultural” ni del lugar que ella ocupa en una definición global de la competencia que los estudiantes de una lengua deberían tener al terminar un proceso de enseñanza / aprendizaje fundado sobre la competencia de “comunicación”. Hemos tomado como punto de partida la nueva versión del “nivel mínimo” para el inglés, Threshold Level 1990 (van Ek et Trim, 1991) y los documentos preparatorios al marco europeo común de referencia para la enseñanza / aprendizaje de las lenguas, que sugieren que un estudio de la competencia sociocultural debería “incluir los aspectos no-funcionales tales como las actitudes hacia otras culturas y comunidades” (Trim, 1993)

No es necesario analizar en detalle la forma como van Ek et Trim describen el concepto de competencia sociocultural tal como ha evolucionado de 1986 a 1991. Mejor, nos proponemos enfatizar dos características de su concepto en el cual nos enmarcamos, luego sugerimos una perspectiva diferente a fin de definir ese concepto y de poder así establecer los objetivos y las formas de evaluación. Primero, la competencia socio-cultural como contenido del cual los estudiantes deben ser conscientes. Desde luego, algunas partes del contenido descrito pueden parecer “universales”, aunque en realidad sean generalmente centradas en los países desarrollados del hemisferio norte y que tengan tendencia a ser etnocéntricas. En la medida en que el marco común es europeo, no hay nada sorprendente en ello, sería deseable desarrollar otros lazos, por ejemplo en América del Norte.

Es tal vez en razón de la naturaleza misma del “nivel mínimo” que esos autores tienden a presentar un contenido mínimo; como el “nivel mínimo” da acceso a la comunicación dentro de una lengua extranjera, los autores sugieren algunas experiencias y algunos conocimientos “claves”. Este enfoque puede ser útil para los conceptores de programas de estudio, pero en nuestra opinión, no se adapta cuando se trata de evaluación.

Segundo, se constata una tendencia a tomar el locutor nativo como modelo implícito para el aprendizaje de una lengua extranjera. Las definiciones de la competencia comunicativa, sobretudo cuando se trata de la competencia “lingüística” o “gramatical” y de la competencia sociolingüística (p.ex. van Ek, 1986), dejan entender que los estudiantes, aunque no estén obligados a alcanzar la competencia de un hablante nativo, deberían esforzarse por tener un dominio de la lengua cercano al de un locutor nativo, y algunos de los trabajos preparatorios al Marco comenzaron a aceptar ese punto de vista. Se puede modificar ese modelo reflexionando sobre la evaluación de la competencia estratégica / compensatoria, pero aquí de nuevo, el principal objetivo parece ser alcanzar un nivel de competencia lingüística “ próximo al de un hablante nativo”. Cualquiera que sea el valor de ese criterio para fijar los objetivos a alcanzar en materia de competencia lingüística, se desconocería la situación social de los aprendices si sólo se esperara de ellos que tuvieran como modelos los hablantes nativos en lo que a competencia sociocultural se refiere. Los locutores nativos viven en el centro de de un sistema de valores y de creencias de donde tienen una percepción etnocéntrica de su propia experiencia sociocultural y de sus contactos con otras culturas. Localizados al exterior de esa misma cultura, los estudiantes de una lengua extranjera la perciben de una manera diferente, vista dentro de una perspectiva etnocéntrica que les es propia. Además, cuando hay interacción entre un locutor nativo y uno extranjero, cada uno mira la alteridad de su interlocutor dentro de su propia perspectiva, lo que hace parte integrante de toda interacción.

Cuestiones de método

Es por lo que sostendremos que hay que considerar al estudiante como un “ intermediario cultural”. Desde nuestro punto de vista, por lo tanto, hay que modificar el modelo que sirve de base a las escalas propuestas por el Marco, es decir el locutor nativo. Habrá que evaluar a los estudiantes teniendo en cuenta el nivel que habrán alcanzado como intermediarios culturales y no como “ locutores que tienen un dominio casi total de la lengua ”. Esta concepción tiene consecuencias sobre todos los saberes que proponemos en nuestro modelo, incluso en el más próximo de las nociones actuales de competencia cultural, es decir sobre los saberes concernientes a la cultura y la sociedad del país en cuestión.

La lógica de nuestra argumentación debería conducirnos a acordar un lugar preponderante al aprendizaje intercultural al interior del cual el aprendizaje lingüístico no es sino uno de los múltiples medios de acercarse a otro grupo sociocultural; algunos modelos de contactos interculturales reflejan esta relación (ver Kim, 1988). Sin embargo, en lo concerniente al contexto de la enseñanza de una lengua extranjera, debemos reconocer que el aprendizaje de la lengua es la preocupación principal de los profesores y de los estudiantes. Esto conduce a una distorsión de la relación entre las competencias (por ejemplo la proxémica y las significaciones no verbales), distorsión que hay que tener en cuenta cuando se toma tal o cual modelo lingüístico como punto de partida.

En el modelo de van Ek (1986, pag. 36) las diversas competencias “ forman un todo, los diferentes aspectos sólo son puestos en evidencia a través de la necesidad de un análisis sistemático”. Debemos por lo tanto aclarar, dentro de una perspectiva de evaluación, la cuestión de imbricación de competencias y de las diferencias que hay que establecer entre ellas.

La definición de nociones utilizadas por el “ nivel mínimo ” conlleva a agrupaciones importantes. En efecto, aunque pueda tratarse de categorías socioculturales, mas no universales, su puesta en marcha en las estructuras semánticas de una lengua dada, revela ella también, diferencias socioculturales. Las connotaciones de algunas palabras en una lengua y una cultura dadas pueden ser particularmente “ ricas” (Agar, 1991), o pueden vehicular un sentido específico propio a una cultura particular (Galisson, 1989) . Otras palabras pueden tener una connotación cultural precisa pero menos rica, tal como se sugiere en Threshold Level 1990 (pag. 104). Incluso otros términos tienen una carga cultural (Widdowson, 1988). Por consiguiente, la evaluación de la adquisición de la competencia del vocabulario recubre a la vez la competencia lingüística y la competencia sociocultural. Este argumento es igualmente válido para la adquisición de formas verbales que expresan convenciones sociales, tales como las fórmulas de cortesía a las cuales la obra de Threshold Level concede un lugar particular.

Otras dimensiones de la competencia sociocultural están ligadas a la competencia lingüística siendo independientes. Pueden ser distintas de dos formas. Primero, existen conocimientos prácticos y teóricos ligados a una lengua y a una cultura específica, tales como el conocimiento de la gestualidad y de la pro xemia, que se pueden adquirir independientemente de la competencia lingüística en la lengua en cuestión. Segundo, existen actitudes y saberes prácticos que se pueden adquirir en el contexto de una lengua en particular, pero que no son propios a esta lengua, por ejemplo, la voluntad de relativizar su punto de vista y su sistema de valores personales, o la aptitud de servir de intermediario entre personas pertenecientes a su propia cultura y las pertenecientes a una cultura extranjera. La consecuencia general que se desprende para la evaluación de aspectos relativamente independientes de la competencia intercultural en materia de comunicación, es que un marco de trabajo debe permitir una evaluación diferenciada de individuos con criterios (ya se trate de escalas o de otros criterios) que pongan en relieve los diversos grados de independencia de la competencia cultural con respecto a la competencia lingüística.

La relación a la alteridad en su dimensión a la vez afectiva y cognitiva, la toma en cuenta de la identidad del estudiante, le independencia de ciertos aspectos de la competencia cultural con respecto a la competencia lingüística nos llevan a privilegiar referencias disciplinarias hasta ahora poco utilizadas en la didáctica de las lenguas, tales como la antropología, psicología social y sociología. El estudiante de lenguas no tiene solamente un status socioprofesional sino que es definido como como un sujeto socializado en una cultura dada. En ese sentido es un actor social. Porque acepta o toma la iniciativa de una movilidad geográfica y a veces profesional, no es un sujeto social condicionado a prácticas sistemáticas de imitación del nativo. Al contrario, viaja con un capital cultural al cual no tiene que renunciar durante su expatriación. El aprendizaje de las lenguas debe enseñar a asumir un nuevo status social: el de representante de su país de origen (status que le será aplicado, independientemente de su propia voluntad, por la mirada de los otros), ese de recién llegado a una comunidad de la cual

debe aprender las convenciones y los rituales, ese del intermediario cultural (intercultural speaker) entre las comunidades en las cuales se halla implicado.

En resumen, proponemos como principios de la enseñanza que:

El estudiante de una lengua extranjera debe ser motivado a la movilidad geográfica. La práctica de la lengua debe por lo tanto conducir a situaciones de contacto y de intercambio con los nativos de la lengua aprendida.

El contexto europeo es definido aquí como un contexto de práctica multilingüe. El estudiante es susceptible de aprender varias lenguas, la práctica de una lengua facilita el descubrimiento de otros contextos lingüísticos y culturales.

La descripción de las relaciones entre los países del estudiante y aquel o aquellos de la lengua enseñada es de calidad mediocre si no toma en cuenta los disfuncionamientos que pueden surgir en la comunicación intercultural sino al contrario incluirlos en los procesos de aprendizaje.

El estudiante ocupa una posición privilegiada, la de intermediario cultural. La evaluación debe entonces tomar en cuenta su aptitud para dirigir la relación entre su país y el o los países de la lengua enseñada.

ESPECIFICIDAD DE LA EVALUACION DE LAS COMPETENCIAS SOCIOCULTURALES

La evaluación de competencias socioculturales es particularmente delicada por diversas razones.

La descripción de competencias culturales en el aprendizaje de las lenguas hace un llamado a una interacción entre las disciplinas recientes tales como la sociología, la antropología y sólo recientemente esas disciplinas tienen relaciones sistemáticas entre ellas. Además, siendo enseñadas muy raramente en el nivel de la secundaria en Europa, la cuestión de su vulgarización escolar y por consiguiente de la evaluación de las competencias que las caracterizan, sigue siendo considerado sin importancia.

La perspectiva interdisciplinaria aportada por las ciencias sociales aparece incontornable para describir con rigor ese campo. Esta ambigüedad se da en la doble pertenencia disciplinaria evocada por el tema sociocultural. Se trata por lo tanto de sacar de allí las especificidades de cada disciplina, lo cual determina su coherencia. Dentro de los sistemas educativos, la evaluación explícitamente cualitativa de las competencias es reciente y los trabajos y los pasos dados en ese sentido van en contracorriente de la tradición educativa que funciona espontáneamente sobre una evaluación cuantitativa de los conocimientos.. Toda evaluación del aprendizaje susceptible de reflejar la personalidad de los estudiantes o su desarrollo psicológico en otros campos diferentes al cognitivo, destaca la cuestión de la responsabilidad ética o moral; esta evaluación corre el riesgo de imponer un marco de valores ideológicamente construido.

A pesar de esas dificultades, se pueden proponer parámetros para la evaluación.

La evaluación explícita de competencias socioculturales debe estar lo más cercana posible, dentro de sus criterios y de sus procesos, de las evaluaciones formales (por ejemplo una entrevista para un empleo) e informales (por ejemplo, conversaciones entre nativos y no nativos) existentes en las situaciones no escolares.

El contacto vivenciado con el extranjero es considerado como un medio y un fin para el aprendizaje de una lengua extranjera: la expatriación y la estadía de corto o mediano plazo en el extranjero constituye un modelo y un resultado para este aprendizaje. La evaluación debe integrar las experiencias anteriores de relación de alteridad, incluso si no han sido vividas en el marco estricto del aprendizaje de una lengua extranjera.

La evaluación de la experiencia del extranjero no está directamente relacionada a una competencia lingüística de una lengua dada: las experiencias adquiridas en el aprendizaje de una lengua y el descubrimiento de una cultura extranjera están potencialmente disponibles para la interpretación de otra.

Para evitar el riesgo inherente a una descripción centrada sobre Europa, la evaluación de las competencias socioculturales no puede hacerse únicamente sobre la base de sistemas culturales europeos, ni omitir que son recorridos por corrientes migratorias situadas al origen fuera de Europa: para integrar la noción de distancia cultural, la evaluación debe acordar un lugar a las culturas no europeas.

Es un postulado que la construcción de saberes socioculturales pasa por una transformación de actitudes, de representaciones iniciales del extranjero. La evaluación de competencias socioculturales estaría desconectada de situaciones de comunicación con el extranjero si midiera solamente en términos de saberes escolares tradicionales: debe medir los saberes, saber ser, saber-hacer y saber- aprender.

OBJETIVOS Y TIPOS DE COMPETENCIAS

Como se hizo explícito más arriba, estas directrices de trabajo no postulan un marco teórico universal, incluso si se plantea que las culturas europeas funcionan en un mismo ámbito cultural, por lo tanto dentro de una relativa proximidad: se propone mas bien que todo estudiante aborde el descubrimiento de una cultura extranjera con actitudes y saberes construídos empíricamente a través de su propia cultura. El contexto de la enseñanza es uno de los lugares donde esos saberes pueden ser sometidos a un examen crítico.

Un estudiante que tenga una competencia sociocultural será capaz de interpretar y de interrelacionar sistemas culturales diferentes, de interpretar variaciones socialmente distintivas al interior de un sistema cultural extranjero, de gerenciar los disfuncionamientos y las resistencias

propias a la comunicación intercultural, lo que llamaremos en lo que sigue de este texto “conflicto”. Nosotros proponemos que esos elementos sean integrados al contenido formativo y a los procesos de evaluación de una manera privilegiada.

Veamos aquí cuatro competencias articuladas en forma de objetivos. Para el término competencia, cuyas descripciones son múltiples, cuyas acepciones son múltiples y cuyo contenido aparece generalmente impreciso, empleamos aquí un término genérico que contiene “knowledge / knowing that” (saber), “skills / knowing how” (savoir-faire, capacidad, aptitud), “attitudes and values” (savoir-être, valores) y “behaviour” (comportamiento).

Esta descripción no es exhaustiva por el momento y queda como indicativa de las directrices de trabajo propuestas. En particular, la descripción que damos de la competencia llamada “saberes” está destinada a los usuarios de la enseñanza en general.

-----**SABER SER**

Definición

Capacidad afectiva para abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas frente a la alteridad y aptitud cognitiva para establecer y mantener una relación entre su propia cultura y una cultura extranjera.

Objetivos generales

Actitud de apertura y de interés hacia personas, sociedades y culturas extranjeras; aptitud para relativizar su propio punto de vista y su propio sistema de valores culturales; capacidad para dominar categorías descriptivas propias al establecimiento de la relación entre su propia cultura y la extranjera; capacidad para distanciarse de la relación ordinaria con la diferencia extranjera, como la relación turística, o la relación escolar clásica; capacidad para mantener el papel de intermediario cultural entre su cultura y la cultura extranjera aprendida, inclusive en las situaciones de carácter conflictivo.

Esta competencia está definida como si fuese independiente de los contenidos de una lengua extranjera dada pero no puede ser desarrollada sino dentro de un marco de un aprendizaje de una lengua extranjera precisa. Por lo tanto no puede tratarse de la enseñanza de carácter teórico, que tuviese una visión universalista o que estuviese constituido de una muestra de prácticas culturales geográficamente o nacionalmente diversificadas.

Esta enseñanza apunta sin embargo a hacer adquirir y ejemplificar, a través del aprendizaje de una lengua dada, competencias que son transferibles a otros sistemas culturales. Por “transferibles” se entiende que las adquisiciones hechas a propósito del aprendizaje de una lengua dada pueden reinvestirse en el aprendizaje de otra lengua pero necesitan una enseñanza que permita ilustrar contenidos propios a esa segunda lengua extranjera. Esta competencia debe ser por lo tanto evaluada en el marco del aprendizaje de toda lengua extranjera pero no se efectuará de la misma forma si se trata de una primera lengua extranjera que de una segunda.

Definición de objetivos específicos orientados a la didáctica de las lenguas y la evaluación del aprendizaje

Apertura hacia otras culturas: adquirir una disponibilidad para el contacto no conflictivo con el otro, saber encontrar los efectos etnocéntricos en un documento proveniente de la cultura del estudiante, conocer varios mecanismos de influencia extranjera en su país (inmigración, dominación cultural, guerras), saber identificar y utilizar varias estrategias de contacto con un extranjero; conocer las diferentes etapas de la adaptación de una permanencia larga en el extranjero.

Dominio de categorías descriptivas propias a la relación de culturas diferentes tales como : analogía, generalización, comparación (saber detectar las redes connotativas diferentes sobre realidades aparentemente cercanas); norma social, situaciones de exclusión o de cooptación social, oposición espacio público / espacio privado.

Capacidad para distanciarse de la relación ordinaria con la diferencia cultural: identificar situaciones de valorización / desvalorización nacionales en contextos diferenciados (discursos turístico, colonizador); identificar los tabús culturales (alimenticios, de vestuario, comportamientos amorosos).

Capacidad para desempeñar el papel de intermediario cultural: identificación de las zonas conflictivas; capacidad para servir de mediador cuando los comportamientos y las convicciones contradictorias se presenten, para resolver conflictos o hacer admitir el carácter insoluble de ciertos conflictos; saber evaluar la calidad de un sistema específico, saber construir uno en función del interlocutor culturalmente situado.

Tipo de evaluación

Esta evaluación debe ser a la vez de las actitudes y de las capacidades. Las primeras serán una autoevaluación, las segundas tendrán una evaluación sumativa y formativa.

Las adquisiciones validadas dentro del marco de una primera lengua extranjera se beneficiarán de un reconocimiento en el marco del aprendizaje de una segunda lengua. La evaluación del aprendizaje de una segunda lengua extranjera es en consecuencia de naturaleza diferente de la de una primera lengua.

La evaluación de la aptitud para establecer fácilmente contactos con otro debe estar integrada a los procesos extraescolares con carácter pedagógico (tales como los intercambios y otras relaciones), que crean un contexto favorable a la evolución de la dimensión afectiva del aprendizaje. La descripción de aprendizajes que destacan la experiencia extraescolar debe ser

integrada al proceso de evaluación así como la participación del estudiante en el marco de una autoevaluación.

-----**SABER APRENDER**

Definición

Aptitud para elaborar y ejecutar un sistema interpretativo que actualice significaciones, creencias y prácticas culturales hasta ahora desconocidas, pertenecientes a una lengua y a una cultura con las cuales se esté o no familiarizado.

Objetivos generales

Dominio de la interpretación de un aspecto nuevo en una lengua y cultura conocidas; dominio de la interpretación dentro de un contexto lingüísticamente próximo (es decir ser relevante de la misma sociedad) o alejado; dominio de la interpretación dentro de un contexto culturalmente próximo o alejado.

Por definición esta competencia es independiente del aprendizaje de una lengua extranjera dada pero es el producto del aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras. La pedagogía del aprendizaje de las lenguas no se ha relacionado hasta ahora con esta dimensión, pero por lo menos debería definir objetivos y prácticas explícitas para enseñar métodos de descubrimiento y análisis.

Definición de objetivos específicos orientados hacia la didáctica de las lenguas y la evaluación del aprendizaje

Aptitud para poner en marcha métodos etnográficos de encuestas e interpretación culturales y lingüísticas a fin de adquirir elementos textuales u otros sobre los cuales se podrá apoyar para una mejor comprensión de las situaciones.

Saber- aprender de carácter instrumental: concerniente a situaciones de movilidad geográfica, por ejemplo: identificar las instituciones concernidas para pasar una frontera y sus funciones; saber utilizar en el extranjero los contactos con su comunidad nacional (embajada, consulados, institutos, empresas...); saber relacionar los obstáculos de tiempo y espacio (llegar a tiempo a un lugar que uno no conoce); saber notar situaciones de iniciación (la llegada de alguien nuevo, ascenso a un nuevo rango), ritos y pasajes (religiosos, corporativos, escolares) y lo que está en juego detrás de ellos. En lo concerniente a las informaciones representadas bajo forma gráfica (planos geográficos, planos, diagramas), visual y audiovisual (primero, segundo plano; relación entre los planos, secuencias, relación imagen / sonido, relación entre lo que se ve y lo que se dice y lo que está escondido o callado...). En lo concerniente a la comunicación no verbal (gestualidad, proxemica)

Saber -aprender del orden interpretativo necesario para la interpretación de documentos auténticos o de situaciones en interacción: saber utilizar procesos de comprensión global de

textos orales o escritos; saber analizar el funcionamiento de la mirada exótica, estereotipada; saber utilizar un abanico de criterios para reconocer la proximidad y la distancia cultural.

Dentro de un contexto culturalmente próximo, por ejemplo saber señalar las referencias compartidas y su impacto en la sociedad estudiada en el plano de la pertenencia a una generación (ejemplo: niños: dibujos animados difundidos internacionalmente); saber identificar las marcas de pertenencia a un medio socioprofesional (por ejemplo en el deporte: grandes ferias internacionales, multinacionales; ingenieros: referencias técnicas comunes); saber distinguir las referencias históricas, religiosas, socioeconómicas comunes. En un contexto culturalmente lejano, saber señalar la presencia de una alusión y su entorno connotativo; saber señalar las referencias transculturales compartidas en el plano internacional (guerras mundiales, estrellas internacionales...) y señalar las connotaciones diferentes a las que están ligadas en su propia cultura y en la cultura extranjera.

Tipo de evaluación

Esta evaluación tiene un carácter concluyente, terminada una fase del aprendizaje de una lengua dada y midiendo las capacidades transportables dentro de una cultura y una lengua no aprendidas. La evaluación debe confrontar al alumno con prácticas culturales que le son desconocidas y proponerle situaciones que deberá analizar y a propósito de las cuales deberá hacer valer su grado de comprensión poniendo en práctica métodos lingüísticos y culturales descritos anteriormente.

----- **SABERES**

Definición

Sistema de referencias culturales que estructura el saber implícito y explícito adquiridos durante el aprendizaje lingüístico y cultural y que integra las necesidades particulares del estudiante en situaciones de interacción con los nativos de la lengua extranjera. La noción de intermediario cultural presupone que ese sistema de referencias incorpora los puntos de vista del locutor nativo y no los conocimientos disciplinarios teóricos tales como la toma de conciencia de los puntos de vista del locutor extranjero sobre los temas en cuestión

Descripción de referencias

Referencias señalando la identidad nacional, y de una manera más amplia, cultural: memoria nacional, regional de la comunidad estudiada (emblemas, lugares históricos, hechos históricos, tipos y estereotipos nacionales); condiciones históricas de la transformación de sistemas de valores; evolución de lugares de socialización, de valores familiares, de papeles sexuales, de tabús, en particular de las prácticas concernientes a la alimentación (higiene, y aun más allá con relación al cuerpo)

Referencias asociadas al espacio: espacio nacional de la cultura estudiada: diferentes categorías descriptivas en uso (regiones históricas, divisiones administrativas...); señales geográficas utilizadas por la comunidad en la percepción de su espacio; variaciones sociolingüísticas regionales; señales que funcionan para oponer espacio público / espacio privado; señales que regulan la relación cuerpo / espacio (gestualidad, proxemica características de una comunidad dada).

Referencias asociadas a la diversidad social: pesos y tradiciones de minorías en la comunidad nacional; factores nacionales de transformación social; criterios que permiten identificar diferentes clases sociales.

Referencias asociadas a las influencias extranjeras: migraciones y lazos políticos, económicos y afectivos entre los países de inmigrantes y el país de inmigración; tomas de posición geopolíticas del país en el espacio internacional, campos y épocas donde los contactos entre los países de los estudiantes y los que tienen la lengua extranjera estudiada, son o no, han sido o no intensivos.

Referencias asociadas al funcionamiento de instituciones- en sus incidencias cotidianas (relación individuo / Estado, individuo / estructuras sociales locales, regionales, nacionales).

Referencias asociadas a la difusión de las informaciones y de la creación artística y cultural bien sea que esté destinada a la comunidad del país, de los países estudiados o a la difusión fuera de las fronteras destinada al público de los estudiantes: campo de las media (prensa escrita, oral, audiovisual) campo de la creación y la producción literaria, artística y más ampliamente cultural.

Tipo de evaluación

Hemos hecho la hipótesis que no es posible dar una lista cerrada de saberes constitutivos del conjunto de una cultura extranjera, lo que daría la ilusión de una posible exhaustividad. La necesidad de una validación de saberes será reconocida sin embargo. La evaluación apuntará hacia los saberes propios a los contextos particulares donde el estudiante tenga que utilizar la lengua extranjera. Esos saberes estarán determinados por los usuarios (por ejemplo examinadores, autores de manuales) luego de un análisis de las necesidades específicas de los estudiantes.

Esta competencia es independiente del aprendizaje de una lengua y de un contexto de utilización dados y no conlleva una dimensión transversal. Es la resultante de otros saberes en particular de la concientización resultante del saber- hacer que relaciona dos contextos culturales. Es por ello que los saberes no pueden ser presentados exclusivamente en la lengua materna del estudiante. Esta descripción no debe ser interpretada como una lista de temas para ser abordada explícitamente con los estudiantes. Estará al servicio de los usuarios

quienes están encargados de introducir implícitamente esos contenidos a través de las otras competencias.

En consecuencia los saberes no son objeto de evaluación sumativa de conocimientos sino, dentro del marco de una evaluación inicial al comienzo de cada estadio del aprendizaje, permitiendo distinguir los saberes construidos o no a través de la experiencia vivenciada de la cultura extranjera que podría tener el estudiante, o a través de la descripción escolar de la cultura extranjera que haya recibido en su país. Esta evaluación es de tipo formativo en la medida en que permite prever completar las carencias a la falta de conocimientos y a las aproximaciones descubiertas.

-----**SABER HACER**

Capacidad para integrar el saber-ser, el saber -aprender y los saberes en situaciones específicas donde se establecen los contactos biculturales (es decir entre la / las cultura(s) del estudiante y la(s) de la lengua en cuestión.

Objetivos generales

Aptitud para movilizar inmediatamente en el campo los conocimientos, competencias y actitudes adquiridas durante las situaciones de aprendizaje escolar en función de las obligaciones interculturales propias a las situaciones no escolares; aptitud para tomar en cuenta las relaciones específicas que ligan las identidades culturales del estudiante y las de sus interlocutores, miembros de una sociedad dada; aptitud para relacionar las representaciones presentes en la cultura del estudiante y la identidad cultural vehiculada por los interlocutores de la lengua en cuestión en el marco de las relaciones internacionales.

Definición de objetivos específicos orientados hacia la didáctica de las lenguas y la evaluación del aprendizaje

Saber hacer de orden relacional: saber utilizar los diferentes fuentes de información sobre el contexto extranjero disponibles en el país del estudiante; saber aprovechar un contacto personal con uno o varios miembros de la comunidad extranjera y administrarlo a largo plazo, saber distinguir situaciones donde las representaciones conflictivas están en juego y conocer los temas que conllevan a formar conflicto entre las comunidades culturales.

Saber hacer de orden interpretativo: saber contextualizar una referencia (relacionar una opinión con el medio de comunicación que la hace, con la posición de dominante o dominado del que la expone, con la época histórica a la cual se relaciona);saber asociar referencias históricas a una generación; saber fechar un documento, encontrar un dato desactualizado, anacronismos; saber identificar los elementos paralingüísticos: siglas, logos; saber identificar las diferencias gestuales y proxémicas entre las dos comunidades; dominar las distancias interpretativas

entre los dos sistemas culturales: lectura de las marcas de estereotipos, de la oficialidad, de los efectos de burla, de humor; saber medir la representatividad de una situación particular.

Saber hacer de orden comportamental; saber manipular criterios que permiten evaluar la distancia o la proximidad sociales dentro de la comunidad extranjera; saber construir un sistema explicativo de un hecho de su propia cultura adaptado a su interlocutor extranjero; saber producir un sistema explicativo de un hecho de la cultura extranjera adaptado a los conocimientos del nativo sobre su propio país; saber señalar y sacar partido de autoestereotipos vehiculados por la comunidad extranjera, de las representaciones estereotipadas presentes en el país de los estudiantes sobre el país extranjero.

Saber hacer de orden geopolítico: saber describir la evolución histórica de las relaciones geopolíticas y económicas y las modalidades de contactos culturales entre las dos comunidades; saber dominar el uso de las referencias geográficas, históricas, económicas, políticas propias a la cultura extranjera que son las más frecuentes en la relación entre las dos comunidades.

Tipo de evaluación

Esta competencia es dependiente del aprendizaje de una lengua dada y no puede ser reinvestida inmediatamente en el aprendizaje de otra lengua. Puede ser definida como la capacidad para identificar el funcionamiento de los significados (las connotaciones en la utilización de la lengua en los comportamientos no verbales) y a comunicar teniendo en cuenta las identidades culturales presentes. Apoyándose en las especificidades de las relaciones entre la lengua y la cultura dadas y las del estudiante, la evaluación no conllevará una dimensión transversal para el aprendizaje de varias lenguas por un mismo estudiante.

Un error será definido como una respuesta aberrante es decir construída en función del sistema de referencia del alumno y no en función de uno o varios sistemas de referencia en uso en la lengua y la cultura extranjera aprendidas. De esta forma una respuesta podría comprender más de un nivel teniendo en cuenta la diversidad de los sistemas de referencias. .Por consiguiente la evaluación se efectuará sobre la capacidad del alumno para integrar los métodos y los nuevos saberes, para relacionarlos con los conocimientos adquiridos anteriormente, para tomar distancia frente a los elementos que constituyen su propia socialización. La evolución de los comportamientos interpretativos, la capacidad para reconocer y producir una interpretación que refleje la complejidad de la cultura extranjera y la de su relación con la cultura del estudiante serán los criterios que habrán de privilegiarse.

PRINCIPIOS DIRECTORES PARA LA EVALUACIÓN

LA TOMA EN CUENTA DE LA DIVERSIDAD DE LAS EXPERIENCIAS SOCIALES

El recurrir a un modelo de referencia común y único, marco de referencia con respecto a aquel al cual el estudiante debería situarse, es potencialmente portador de riesgos. La tarea de la evaluación tiende a ser normativa, reductora, frente a las adquisiciones y a las potencialidades de quien es evaluado, estrechamente dependiente de las representaciones sociales de los conceptores de la herramienta de evaluación. Tiende a esconder las propiedades distintivas, las mismas que en la selección de la carrera o de un patrón, son significativas en el marco de una relación con la diferencia cultural y la movilidad geográfica.

Si se define al estudiante como un actor social, confrontado, a través de la práctica de una lengua dada, a una realidad que él domina más o menos bien, ocupa una posición particular en el tejido social: ha sido socializado dentro de una comunidad, está confrontado con unos valores que son compartidos con otro grupo. La evaluación no debe ocultar las competencias propias a una relación inventiva con lo desconocido y lo no previsible. Si la evaluación tiene que describir formas clásicas de competencias (por ejemplo, aquellas certificadas por el colegio), también debe reconocer y valorar los recorridos personales atípicos y excepcionales, las experiencias no conformistas de alteridad, las estrategias adquiridas fuera de las estructuras educativas.

La descripción de competencias que caracterizan la experiencia de un individuo debe ser organizada y sistematizada para poder ser comparada con otras, pero esas barreras metodológicas no incluyen la standarización y la jerarquización sistemática de esas competencias. El mapa, puesto que contiene un proyecto de descripción sistemático y codificado, y porque es apropiado para tener en cuenta un espacio abierto donde la composición está diversificada, constituye un modo de representación de competencias que amerita ser explorado.

EJEMPLO DE RELACIÓN DE DOS TRAYECTOS INDIVIDUALES

Primer ejemplo

A la edad de nueve años, este alumno del sistema escolar francés efectuó sólo una estadía de un mes fuera de su país, en la familia de un pariente luxófono, a título personal, durante las vacaciones escolares. Dicha estadía proporcionó una relación positiva y desde entonces no negada con el portugués y reactivó los contactos de su familia con el país, contactos que trata de preservar él personalmente. Estudiante de la enseñanza técnica, decide hacer su práctica, obligatoria en una empresa, en Portugal, empresa que encontró gracias a sus amigos. La estructura escolar sólo le ofrece la posibilidad de aprender una sola lengua extranjera, sólo practica el inglés, que él vivencia sólo como una disciplina.

La certificación escolar de este alumno de la secundaria francesa sólo reconoce sus aptitudes en términos de comprensión y de expresión oral y escrita de la lengua inglesa, para la cual sólo manifiesta un interés escaso. En la búsqueda futura de empleo, este joven adulto saldrá del sistema educativo sin que esta experiencia particular en medio luxófono haya sido valorizada, ni siquiera reconocida en el marco de una evaluación escolar de sus competencias lingüísticas y socioculturales.

Sin embargo, más allá de su familiaridad con el mundo luxófono, hizo prueba de su capacidad para explotar un capital relacionado disponible en su familia y para valorizar su propia iniciativa, para atar una relación estructurada y prolongada con un medio geográficamente alejado, para asociar exigencias escolares y selecciones personales de valorización de la relación con la diferencia en una relación original.

Segundo ejemplo

Esta mujer siempre ha estado con su esposo, responsable de campamentos internacionales, en sus desplazamientos profesionales, que han conducido a menudo a la pareja a permanencias de mediana o larga duración en el extranjero, al cabo de sus cinco estadías en África y en América Latina. Ahora ella se prepara para acompañar a su esposo a Alemania donde es requerido para la dirección de la filial de su empresa, y tiene pensado aprender el alemán.

Aprendió el inglés en el marco de sus estudios secundarios y durante dos años de estudios universitarios de los cuales no obtuvo certificación. Durante su permanencia en otros países, obtuvo un dominio del inglés y del español suficiente para permitirle resolver los problemas de logística familiar en el extranjero, desarrollar redes de sociabilidad y de amistad en el medio de los ingenieros e industriales expatriados. Si la primera estadía queda como un mal recuerdo, desde entonces ha puesto en práctica estrategias personales que hacen de ella un interlocutor apreciado por su desenvoltura, su eficacia y su disponibilidad en el medio de las esposas expatriadas.

Como candidato al puesto en Alemania, su esposo es convocado a una entrevista. El servicio de personal de su empresa es consciente de que ese puesto no sólo pone en juego las cualidades individuales del candidato, sino que la dimensión “representación”, presente en ese cargo de responsabilidad internacional, compromete más ampliamente a su familia.

Una cartografía de las competencias adquiridas permitiría dar cuenta del conjunto de esas competencias y de sistematizar la descripción.

ELEMENTOS PARA UNA CARTOGRAFIA DE COMPETENCIAS SOCIOCULTURALES

El mapa es una herramienta de evaluación en la medida en que se ve como un inventario de competencias. Da cuenta del conjunto de experiencias, las que son adquiridas (tanto en el campo escolar como en el no institucional) y de aquellas que son virtuales (cuales son los usos inesperados de la lengua y el tipo de contactos esperados con la cultura extranjera ?); entrelaza competencias y describe la naturaleza de sus relaciones. Se trata de competencias adquiridas en un primer aprendizaje de una lengua y reactivadas por el aprendizaje de una segunda ? Se trata de competencias construídas durante una estadía en un país extranjero y no validadas ? De

competencias certificadas dentro de un sistema educativo dado pero no reconocidas en otro ? De competencias adquiridas por una parte dentro de un sistema educativo y por otra en una relación para la diferencia ? codifica las competencias asociándolas con experiencias de naturaleza diferentes pero que pueden poner en juego un mismo tipo de competencia ; describiendo de nuevo una coherencia que, escapando a una lógica individual y biográfica, permite una relación de recorridos individuales y el dibujo de trayectorias específicas; permite varios niveles de lectura y sirve a diferentes tipos de usuarios: el estudiante para el cual es una herramienta de evaluación formativa y le ayuda a seleccionar y valorizar en materia de estrategias de aprendizaje, de tipo de formación, de forma de contacto con la alteridad; a los diferentes profesores con los cuales estará en contacto, en diferentes momentos de su experiencia escolar, profesional, que podrán entender de esta forma la o las lógicas que han sido aplicadas en su forma de relación con la o las realidades extranjeras; a las instituciones y los asociados del mundo del trabajo que podrán disponer de una descripción de competencias de su interlocutor sin que sea privilegiado el lado normativo y estrechamente selectivo.

Para tener credibilidad frente a esos usuarios, la cartografía de competencias debe responder a los siguientes criterios:

ser precisa: debe poder dar cuenta de manera fable de un abanico bien diversificado de competencias y de la cronología de su constitución,

ser prospectiva: ofrecer una lectura de prolongaciones posibles para partir de tal o cual forma de experiencia, dejar ver sus potencialidades, ser no modelisante, en particular separando toda representación gráfica que pudiese sugerir recorridos más conformes que otros, modelos de competencias más valorizantes que otros o inducir a la producción de juicios de valores,

ser liseble para poder dar cuenta de manera clara de recorridos que puedan inscribirse en lógicas diferentes, en situaciones de aprendizaje muy variadas.

“ El portafolio europeo de lenguas” sería el soporte de esta cartografía de competencias. Su concepción y su diseño serían establecidos en asocio con un taller de grafismo especializado.

PROGRESIÓN DE LOS NIVELES DE COMPETENCIA

La progresión y los niveles de competencia son cuestiones que tienen ligación entre ellas pero que no son necesariamente independientes. Mientras que la progresión se define como el estado de ensanchamiento progresivo de esferas del conocimiento o de los campos de experiencia, es posible concebir que se puedan esperar niveles avanzados de competencia desde una esfera limitada de conocimientos (tales como fueron circunscritos inicialmente). La progresión es un concepto pedagógico para la organización de los programas de estudio; en el caso de los niveles de competencia, se trata de un concepto de evaluación que puede disociarse de las cuestiones pedagógicas.

En el campo de la pedagogía, el principio de progresión tiene en cuenta la la vez la complejidad de la disciplina- igualmente ligada al grado de abstracción de los objetos y los conceptos puestos en juego- y del desarrollo psicológico de los estudiantes. Se considera el grado de

abstracción de la disciplina con respecto al nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes. Se aplica este principio en la medida en que se ocupa de las formas de organización pedagógicas de la enseñanza de una cultura. La asociación americana de profesores de francés emitió estas proposiciones con miras a enseñar ciertos conceptos de este modo. Las proposiciones de Melde (1987) implican una progresión que va desde la esfera individual y privada hacia el mundo de la vida pública y de las luchas sociopolíticas; dicha progresión ligada al paso, gracias a un esfuerzo de reflexión sobre ella misma, y a una confrontación con sus propios valores, de una visión de fenómenos socioculturales percibidos desde el interior con una visión analítica propia a las ciencias sociales, que permite destacar el sentido escondido de ciertos hechos que van de suyo y que no están explícitos en los textos. Melde establece igualmente la existencia de lazos explícitos con las teorías de las etapas del desarrollo cognitivo (Kohlberg y Piaget) y sostiene que el estudiante debe haber alcanzado un desarrollo particular del desarrollo si se quiere enseñar con éxito los fenómenos más complejos. Ciertamente, se consideran de ordinario estas cuestiones dentro del contexto de la educación de los niños y de los adolescentes, pero también pueden ser igualmente pertinentes en el caso de la educación de los adultos; hasta el momento no se han debatido mucho las teorías del aprendizaje aplicables a la educación de los adultos, de modo que se imponen investigaciones más profundas sobre el aprendizaje de la cultura.

El principio de “programa de estudio en espiral” puede servir para combinar el sistema de esferas de conocimiento o de campos de experiencia (por ejemplo, en el programa canadiense “francés de base”) con grados cada vez más elevados de complejidad y de abstracción y con las etapas del desarrollo psicológico. Se puede reconvenir y reanalizar el mismo campo de experiencia en un estadio ulterior del desarrollo del alumno.

Ahora, si se aborda la cuestión de niveles de competencia, se puede discernir teóricamente sobre tres enfoques diferentes para definirlos.

Cada nivel es por naturaleza diferente de los otros y se define por sus características internas. Si se toma por ejemplo la evaluación de la empatía en historia, se pueden identificar cuatro niveles diferentes, pero que sin embargo se recubren: no se encuentra ningún ejemplo válido de una visión histórica o enfática de hechos; el análisis histórico es válido pero se efectúa desde el exterior. No hay ninguna prueba de una visión enfática; se explican los hechos desde el interior, pero la empatía es superficial...La reconstrucción de hechos históricos queda fijada dentro de una visión del mundo propia del siglo XX; la empatía histórica es real...Hay verdaderamente una tentativa de abandonar las preocupaciones del siglo XX y de recrear una visión del mundo extranjera a la propia (Shemilt, 1986, p.75)

La Asociación Americana de Profesores de Francés (AATF) adopta igualmente el segundo enfoque en lo que concierne a la empatía, pero con una definición que incluye, además de los aspectos cognitivos, aspectos afectivos y comportamentales. Este enfoque consiste en este caso en sostener que a diferencia de otros componentes de la competencia cultural, “la empatía...en una serie de niveles” La empatía forma un todo psicológico del cual hay que probar la existencia evaluando otros campos y que no puede reducirse a lo que se debería

hacer o decir durante una interrogación oral. Ello pone de presente igualmente una segunda cuestión concerniente a la evaluación de la empatía independientemente de otros tipos de evaluación, lo que está ligado a la evaluación de la competencia sociocultural. Dentro de este segundo enfoque, se evita graduar las competencias socioculturales y se busca simplemente - describiéndolas dentro del tipo de programa “portafolio” esbosado anteriormente- establecer diferentes dimensiones de esta competencia. En nuestras proposiciones, este enfoque sería estructurado bajo la forma de cuatro saberes.

El tercer enfoque implica una escala continua. Cada aspecto de la competencia sociocultural- cada saber o cada objetivo específico al interior de esos saberes- es evaluado según una escala de competencias dividida en un número arbitrario de grados. Sin embargo, puesto que esta evaluación será, según todo parece, cualitativa, el número de grados será sin duda restrictivo, por ejemplo cinco, en lugar de diez. Las propuestas de la AATF coinciden con este enfoque y se proponen cuatro niveles en lugar de once de competencia lingüística- nivel elemental: hacia una competencia de “sobrevivencia”; nivel intermedio: competencia de sobrevivencia; nivel avanzado: competencia social limitada; nivel superior: competencia social y profesional.

Esas graduaciones se refieren por lo tanto a interacciones establecidas dentro de una sociedad extranjera. La decisión sobre lo que representa cada nivel, sobre el plano de las aptitudes y sobre el de los conocimientos, queda sin explicación.

Reconsideremos ahora los tipos de evaluación recomendados anteriormente para cada saber, para determinar si la definición por niveles es apropiada.

SABER SER

Tipos de evaluación

Actitudes que demuestren la aptitud para establecer una interacción con el otro: auto-evaluación sobre la base de un aprendizaje que valore la experiencia personal adquirida en contexto escolar o no escolar- definición conforme al segundo enfoque- colección de testimonios;

Aptitud para relacionar diferentes culturas y administrar esa relación: evaluación formativa (ver más abajo en “elementos para una cartografía de competencias socioculturales” y evaluación sumativa según los criterios del primer enfoque.

Por ejemplo: aptitud para distanciarse de su relación habitual frente a las diferencias culturales; aptitud para relativizar los valores, las significaciones y las prácticas de su propia cultura; aptitud

para desempeñar el papel de intermediario y para resolver los conflictos entre prácticas, valores y significaciones divergentes.

SABER APRENDER

Tipo de evaluación

Aptitud para deducir y analizar informaciones que revelan valores, significaciones y prácticas hasta ahora desconocidas; evaluación sumativa de técnicas de adquisición, de análisis y de interpretación, graduadas sobre una escala concebida según el tercer enfoque, a fin de medir el grado de profundidad y de sutileza de la interpretación de valores, de significaciones y prácticas descubiertas dentro de una lengua extranjera cononocida o desconocida.

SABERES

Tipo de evaluación

Sistema de referencias adquiridas en el curso de la adquisición de los otros tres saberes, utilizado para el montaje de esos saberes- específicamente del saber hacer que se tiene sobre la relación de las culturas dadas. No se trata de una aptitud ni de una actitud y no deseáramos tener que evaluar, ni por consiguiente tener que enseñar, conocimientos factuales como tales. Pero reconocemos la necesidad de garantizar un contenido mínimo de referencias necesarias para el análisis y para la interpretación de valores, de significaciones y de prácticas de una cultura dada. Proponemos por la tanto un diagnóstico inicial, que evalúe los conocimientos existentes del estudiante, luego de un programa mínimo predeterminado en función de tipos de estudiantes que permita hacer un diagnóstico de sus conocimientos, de acuerdo con el segundo enfoque.

SABER-HACER

Tipo de evaluación

Aptitud para movilizar en el campo y en situaciones auténticas las actitudes y las competencias concernientes a su propia cultura y las culturas extranjeras, necesarias para la identificación y para la interpretación de relaciones entre dos sistemas de referencia y dos identidades culturales: evaluación sumativa del grado de éxito en tanto que intermediario cultural. En la medida en que ese saber se combine con los otros saberes, será deseable evaluar el resultado según las múltiples dimensiones indicadas a propósito del saber ser y del saber aprender.

BIBLIOGRAFIA

AGAR, M. (1991) "He biculture in bilingual", Lanagage in Society 20, 167181.

BYRAM M., ZARATE G., " La compétence socioculturlle dans l' apprentissage et l' enseignement des langues", Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le Francais dans le monde, Hachette, Juillet 1998

GALLISON, R. (1987) "Acceder à la culture partagée" Etudes de Lingüistique Appliquée 67, 119140

KIM, Y. Y. (1988) Communication and Crosscultural Adaptation, Clevedon: Multilingual Matters.

KRAMSCH, C. (1993) Context and Culture in language learning, Oxford: Oxford Press University.

MELDE, W. (1987) Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation mi Fremdsprachenunterricht, Tübingen, Gunternarr.

PORCHER, L. (1986) La civilisation, Paris: Clé International.

SCEMILT, T. (1984) "Beauty and Philosopher: empathy in history and the classroom" , in "Learning History London: Heinemann.

WIDDOWSON, H. (1988) " Aspects of the relationship between culture and language" ,in M . Köchling (de). Culture and Language Learning, Paris: Didier.

VAN EK, J. , TRIM, J. L. M. (1991) Treshold Level, 1990, Strasbourg: Council of Europe.

TRIM, J. L. M. (1993) : Report of the research and feasability work carried out in 1992 and naw underway, and the orientation of the next stages of work to be undertaken (CC-LANG (93)2), Strasbourg- Conseil de l'Europe.

RESEÑAS

Cortés, José David. Curas y políticos. **Mentalidad religiosa e intransigencia en la diócesis de Tunja**, 1881-1918. Santafé de Bogotá : Ministerio de Cultura, 1998.

Este libro corresponde al texto de la tesis de maestría en Historia que el autor presentó en la Universidad Nacional, sede Bogotá, la cual obtuvo el premio nacional de cultura 1997 en su nueva modalidad, reservada para concursantes menores de 30 años. Se trata de un trabajo que se inscribe en el enfoque de estudio de las mentalidades, tratando de hacer aportes para comprender el problema de la intransigencia política durante el periodo de las postrimerías del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX.

Esos aportes permiten precisar la manera como se formaron y consolidaron posiciones antagónicas en Boyacá, para lo cual el autor utilizó fuentes primarias provenientes de la arquidiócesis de Tunja y publicaciones periódicas de la región. En ese sentido se permite apreciar la forma como los actores de la controversia política forman parte de unas orientaciones de la acción que se caracterizan en este trabajo como dogmáticas y excluyentes. No obstante, esos aportes se ven ensombrecidos por algunas concepciones poco elaboradas sobre el periodo estudiado, concepciones que orientaron el trabajo de análisis y comprensión de los procesos históricos presentados. Paso a referirme a algunos inconvenientes de esas interpretaciones utilizadas en esta investigación.

1- En primer término, para la comprensión del periodo seleccionado en este estudio fue indispensable precisar las características del periodo federal (1863-1886) para lo cual sólo se tomaron en consideración las versiones que continúan la “leyenda negra” sobre el federalismo, que fue puesta en vigor por el régimen de la regeneración y que hablan del fracaso total del federalismo colombiano del siglo XIX (páginas 35, 36 y 37 del capítulo 1). En ese sentido cabe preguntarse ¿porqué no se llevó a cabo una revisión amplia de las diversas tendencias historiográficas que estudian el periodo federal (H. Delpar, J. Rausch, J.W Park, C. Restrepo Piedrahita, H. Rodríguez Plata, Fernán González, Olga Zuluaga, J. A. Echeverri, G. España, entre otros) y sólo se toman en consideración las versiones que continúan con la “leyenda negra” ; ¿acaso no resulta pertinente aplicar el mismo enfoque utilizado en el análisis de las mentalidades durante el periodo del trabajo que hoy se presenta, para comprender los antecedentes de la intransigencia política, justo en el momento en que se polarizaron las opciones en contienda (década de 1870) y evitar el reduccionismo económico o político que considera que el federalismo fracasó debido a la crisis en los precios internacionales del tabaco, o en las dificultades para reformar la carta constitucional de 1863 ?.

Las concepciones reduccionistas sobre el federalismo impiden entender, por ejemplo, que desde mediados de la década de 1860 los líderes radicales-liberales reconocieron la necesidad de introducir modificaciones sustanciales para apuntalar la unidad nacional, tomando como estrategia la centralización de los servicios educativos (Universidad Nacional, Decreto

Orgánico de la instrucción primaria de 1870), todo esto dentro de los márgenes que permitía la carta política expedida en Rionegro.

También habría que demandarse si no resulta una excesiva simplificación considerar que los líderes e ideólogos del radicalismo liberal colombiano, confundieron religión, Iglesia e institución eclesiástica (pág. 71), cuando en el debate sobre los fundamentos de la moral, desarrollado desde los inicios del periodo republicano en Colombia, aparece claro en esos ideólogos el planteamiento de fundamentarla sobre bases científicas, en acuerdo con sus convicciones utilitarista y luego positivistas, dejando a la religión la potestad en materias de dogma y de fé. Prueba de esta controversia la tenemos en varios pasajes del siglo XIX, con exponentes religiosos como Monseñor Mosquera, el padre Margallo y el padre Botero, durante las décadas del 30 y el 40 del siglo pasado. En forma adicional, para el plano político los radicales liberales se apoyaron en la clara distinción entre iglesia y Estado propuesta por el conde Camilo de Cavour. En torno al papel de la iglesia católica en el siglo XIX, resulta útil interrogarse además si la comprensión de sus posiciones dogmáticas se puede hacer acudiendo sólo a la realidad histórica del momento (pág. 44) o si por el contrario se requiere examinar los elementos caracterizados en este trabajo como abstractos, a saber, la disputa en torno a concepciones del mundo antagónicas, que permiten explicar porque fue posible en otros procesos históricos la combinación entre concepción religiosa del mundo y concepción moderna del orden social.

2) En segundo término, este trabajo se detiene en el capítulo cuarto a examinar el problema educativo. Continuando con la tesis del fracaso del radicalismo-liberal, considera que éste fracasó de manera rotunda en lo educativo. Aquí puede verse con toda claridad las dificultades de asumir acríticamente el modelo de interpretación histórico que hemos señalado antes. En ese sentido se afirma : a) (pág. 231) que ese fracaso se explica por la incapacidad del Estado para poder establecer una estructura educativa amplia que fuese neutra y obligatoria. Esta concepción nos presenta el asunto como si la reforma educativa de 1870 y los primeros años de la U.N de los E.U de Colombia, se hubiesen desarrollado en un ámbito carente de contradictores, donde todo estaba dado para que se avanzara en este fundamental asunto. Por el contrario. Los ambiciosos planes de reforma educativa, decisivos en el proyecto político del radicalismo-liberal colombiano, no se pudieron mantener por la oposición continua, a muerte, del tradicionalismo conservador.

b) Se afirma también (pág.231) que la institución eclesiástica había demostrado ser la mejor administradora del aparato educativo. No se considera aquí que la reforma educativa de 1870 logró avances espectaculares antes de la guerra civil de 1876-1877, en Estados como el de Cundinamarca, Santander, Boyaca, Antioquia e incluso en el Cauca, de la mano de la administración pública. De igual manera, fue con esa concepción que se puso en marcha, a partir de 1868, el inmenso proyecto de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, hasta que fue desmembrada por los regeneradores. (Esta prolongación de la ya señalada "leyenda negra", podría cobrar actualidad en las presentes circunstancias en que el apetito privatizador del gobierno necesita de justificaciones para continuar con el estrangulamiento de la educación pública).

c) Se acepta la versión (pág.230) según la cual los profesores de pedagogía contratados en el reino de Prusia para dirigir las escuelas normales colombianas, constituyeron una “misión pedagógica” compuesta por protestantes, versión que se puso en boga en el momento de su contratación, con el propósito de estigmatizarla y desprestigiarla. De nada han valido los testimonios del cónsul general en Berlín encargado en 1871 de esa contratación, Eustacio Santamaria, quien declaró que para la selección de esos profesores se asesoró de los obispos católicos de Maguncia y Polonia, así como del vicario apostólico y el Prior de los Dominicos en Berlín, para evitar suspicacias sobre la idoneidad profesional y moral de los contratados, escogiendo de manera preferencial a los buenos candidatos que además fueran católicos. Si alguno de ellos era de credo protestante, esa no constituyó la característica de todo el grupo, ni mucho menos conformaron una misión de protestantes.

d) La labor de inspección de las labores educativas por parte del clero católico, no se inició propiamente en el periodo considerado por el trabajo presentado hoy. En la reforma educativa de 1870 ese estratégico sector estuvo en gran proporción en manos de sacerdotes católicos, debido a la dificultad de encontrar ciudadanos alfabetizados y dispuestos a conformar las comisiones de vigilancia prevista en el decreto orgánico de la instrucción pública primaria. En ese sentido la labor de fiscalización fue entregada por los administradores radicales-liberales, a los miembros de la iglesia católica, quienes se empeñaron en ejercer una fiscalización continua, así como para llegar al paroxismo de la oposición y de la intransigencia que antecedió al conflicto bélico de 1876.

Como puede observarse el régimen de la regeneración se edificó como una contrapropuesta a su antecesor, pero poco servicio presta al investigador contemporáneo mantenerse en los viejos odres de la leyenda negra sobre el federalismo colombiano orientado por la constitución de 1863.

JORGE ENRIQUE GONZALEZ ROJAS
PROFESOR ASOCIADO
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

IURI M. LOTMAN. **La semiosfera**. semiótica de la cultura y del texto. Edición de Desiderio Navarro. Madrid. 1998. Tomo I y II.

Acaba de aparecer con traducción del cubano Desiderio Navarro, el segundo tomo de tres planteados de la **semiosfera** en los que Lotman, el mayor representante de la semiótica soviética, perteneciente a la escuela de Tartu y autor de textos tan conocidos como **semiótica de la cultura, Estructura del texto artístico** busca crear una semiótica de la cultura que según sus palabras **-examine la interacción de sistemas semióticos diversamente estructurados** y plantea que los fines de la tipología de las culturas deben ser: en primer lugar, la descripción de los principales tipos de códigos culturales a partir de los cuales se establecen las *lenguas* de las culturas, con sus rasgos esenciales, en segundo lugar, se plantea la búsqueda de universales de la cultura humana, para lo cual recurre a los conceptos aportados por disciplinas como la teoría de la información y la cibernética.

Esta serie de dos tomos, cada uno dividido en diez y siete artículos son de gran ayuda para ampliar y entender el universo cultural de este pensador ruso, cuyo enfoque está inscrito dentro de los parámetros del pensamiento de autores como Bajtin, con quien comparte su idea de diálogo, afirmando que el lenguaje se genera en el diálogo, con Barthes coinciden al definir que el objeto de la semiótica sería la de estudiar todos los sistemas de signos, todos los fenómenos significantes, desde el vestuario hasta las lenguas naturales, con Levis Strauss está de acuerdo cuando define la cultura como lo contrario a la naturaleza y cuando afirma que ésta aparece cuando hay reglas, leyes.

En esta compilación se presentan textos inéditos hasta el momento y se tratan, desde las temáticas más generales, como el concepto de cultura, semiosfera, memoria, información, hasta el estudio de casos particulares como los estudios sobre cine y sobre culturas particulares como el mundo romano, la Edad Media, uno de los méritos del libro es que nos plantea preguntas, más que generar respuestas, así como nos amplía el campo de acción sobre el fenómeno lenguaje, sobre la cultura y sobre la obra de arte en general .

Lotman plantea al inicio, una crítica a los estudios lingüísticos y semióticos que se venían dando puesto que según él, estos estudios tomaban el elemento más simple del sistema, ya fuera el signo en Peirce y Morris, o la lengua y el habla en De Saussure con carácter de átomo y todo lo que seguía se hacía con relación a éste, además dice Lotman que el acto individual del intercambio signico se empezó a tomar como modelo de la lengua natural y los modelos de las lenguas, como modelos semióticos universales, lo cual condujo a ascender de lo simple a lo complejo, reduciendo el objeto completo a una suma de objetos simples, desconociendo la complejidad que guarda en su interior cualquier sistema signico, complejidad que adquiere con relación a otros sistemas.

Frente a esto, Lotman propone un nuevo enfoque partiendo de la base que no existen sistemas por sí solo funcionales, sino que estos se construyen en la relación con otros sistemas, separados no funcionan, necesitan estar inmersos en un **continuum** semiótico, ocupado por formaciones semióticas de diversos tipos y que se hallan en diversos niveles de organización, a

este **continuum** lo denominó **semiosfera**, término que creo Lotman por analogía al de biosfera creado por Vernardski. Lotman plantea que el concepto de semiosfera es un espacio abstracto, de carácter delimitado en el cual fuera de este espacio semiótico es imposible la existencia misma de la semiosis. La semiosfera es el espacio semiótico en el cual estamos inmersos, allí entran, ya sea las lenguas naturales, como los signos, los símbolos y cualquier fenómeno cultural.

El concepto de semiosfera es de gran utilidad puesto que el mismo es susceptible de utilizarse en estudios culturales, lingüísticos, artísticos, etnográficos, así como al mito a la historia, abriendo el campo de acción en los estudios de las ciencias humanas, este concepto nos permite estudiar por igual ya sea la incidencia de los alburnos familiares en la conformación del imaginario familiar, como cualquier lengua. Puesto que ve en la cultura un todo dinámico, que se entrecruza y forma textos complejos.

Lotman define la Cultura como todo el conjunto de la información no genética, como la memoria común de la humanidad o de colectivos mas restringidos nacionales o sociales, enseguida plantea que la cultura es un texto definiéndolo como, *cualquier comunicación que se haya dado en un determinado sistema signico es decir como una información codificada en un cierto modo*, pero advierte Lotman que es un texto organizado con gran complejidad, que se descompone en una jerarquía de textos en los textos y que éstos a su vez forman complejos tejidos de textos, el trabajo del investigador es acceder a esos códigos que le permitan entrar y traducir el universo textual que tiene frente a sus ojos.

Frente a este hecho argumenta Lotman, que el investigador tiene derecho a examinar la totalidad de los textos que constituyen la cultura, y afirma que los diversos tipos de cultura son diversos tipos de lenguajes particulares, dentro de las características que le asigna a los textos está la de ser creadores de sentido producto de la dialéctica interna, de los constantes diálogos intratextuales entre estructuras. El autor da como ejemplo las catedrales en las que la fusión del estilo árabe, románico y gótico producen un nuevo sentido, una nueva lectura sobre este campo semiótico.

Lotman está de acuerdo en que las culturas se forman dependiendo de lenguajes naturales, *las culturas son sistemas comunicativos y las culturas se crean basándose en ese sistema semiótico universal que es el lenguaje natural*-. Frente a esta perspectiva, el texto ya no es objeto aislado, sino un espacio semiótico, en el interior del cual los lenguajes interactúan, se interfieren y se autoorganizan jerárquicamente, en consecuencia, el texto se convierte en el punto de intersección entre el autor, el texto, el lector.

Frente a esto, la cultura aparece como un sistema de lenguajes cuyas manifestaciones concretas son textos de esa cultura. Para Lotman comprender la vida significa estudiar su *oscura lengua*, la actividad cultural cotidiana no consiste en otra cosa que en traducir una parcela de la realidad en una de las lenguas de las culturas, ver en el mundo un texto que requiere ser interpretado, que requiere ser traducido a diversos códigos. Frente a este planteamiento observar un espectáculo de ballet o ver una película equivale a aprender una lengua.

La cultura representa, entonces, un mecanismo políglota, el autor da ejemplos, para corroborar esta afirmación, como la danza y el canto, de lo que se deduce que ninguna cultura puede ser definido como una sola **lengua**, frente a esto Lotman afirma, que la cultura como fenómeno signico hace suponer que lo normal es que los que intercambian información no usen un código común sino dos diferentes que hasta cierto punto se interceptan, fenómeno que define como *creolización* de lenguajes diversos. Así el acto comunicativo no es una transmisión pasiva de comunicación, contrario a lo que pensaba Jakobson, sino una traducción, una recodificación del mensaje por parte del beneficiario del acto comunicativo.

En la cultura se presenta la constante tensión entre dos polos opuestos estatismo/dinamismo, unidad/pluralidad, para terminar con el tema de la cultura, Lotman dice que la cultura crea su propia organización interna y desorganización externa, en este equilibrio se constituye la dialéctica cultural, lo anterior nos lo ilustra con el mundo griego y los llamados *bárbaros*.

Lotman, hace la división del espacio cultural entre centro y periferia y plantea que la zona de la periferia es la zona mas sensible a los cambios, debido a su inestabilidad fronteriza y a la carencia de normas rígidas que la guíen, por el contrario en el centro existe una constante hiperestructuralidad, como resultado de esta situación, el cambio proviene casi siempre de esta zona periférica por su mayor impredecibilidad. La dialéctica del campo cultural y de la semiosfera se da en el continuo movimiento entre centro y periferia.

De otra parte, en esta recopilación de ensayos aparecen textos inéditos hasta el momento, textos que le son de gran ayuda para el estudioso del fenómeno literario en particular y de la cultura como fenómeno signico en general. Textos tales como: **El fenómeno de la cultura**, en el que se plantea cuales son los requisitos que debe cumplir un objeto pensante, en primer lugar, debe conservar y transmitir información, además debe poseer un lenguaje y tener el poder de formar mensajes correctos, en segundo lugar, debe realizar operaciones algorítmicas de transformación correcta de esos mensajes y en tercer lugar, debe formar nuevos mensajes; en **La memoria de la cultura**, el autor redefine el concepto de memoria y lo aplica al estudio de casos particulares comparando una escultura de una tribu del África central con el pensador de Rodin, luego de esto analiza como no obstante el gesto ser el mismo los valores culturales difieren dependiendo del conglomerado cultural en que se produce y de los códigos culturales empleados. **La semántica del número y el tipo de cultura**, analiza la relevancia de los números como símbolos dentro de la cultura y se asume el caso particular de la Edad Media, en casi todos sus ensayos Lotman deja entrever que información, comunicación, memoria son las grandes ejes que hacen posible el desarrollo de las sociedades humanas.

Frente a **la univocidad de comprensión** Lotman, plantea una división en tres clases de textos o lenguajes que van desde los textos que poseen un solo sentido, como son los lenguajes artificiales, los metalenguajes y todos los mecanismos de memoria artificial, hasta los de mayor plurivocidad o diversidad de sentidos como la poesía y el arte en general, pasando por el estadio intermedio las lenguas naturales. En este punto coincide con Jakobson quien en los años treinta planteaba que el dominio del lenguaje poético, es la esfera en que se pone de manifiesto las más importantes regularidades de la lingüística en su totalidad.

En el ensayo **El progreso técnico como problema culturoológico**, el autor nos muestra como el progreso técnico ha marcado un cambio profundo en la organización social y espiritual del hombre, para ello recurre a ejemplos como el papel que desempeñó la escritura, como factor importante para el surgimiento de la creación individual, lo cual cambió el estatus del individuo, luego nos habla del papel de la imprenta, como influyó en el desarrollo del arte, Plantea el ejemplo concreto de como los avances técnicos que se dieron en el paso de la Edad Media al renacimiento afectaron la vida individual y psicológica de las gentes, al decir *“la ciencia aumenta la predecibilidad de los acontecimientos, pero la vida real puede mostrar lo completamente impredecible”* esto lo ilustra muy bien con la persecución de brujas que se dió en el renacimiento, como se ve todo adelanto técnico trae consigo un cambio en la manera como se percibe el mundo, trae consigo un cambio en la mentalidad.

De otra parte, desmitifica la Edad Media como época oscura y el renacimiento como época de total brillantes, mostrándonos como el renacimiento es un proceso que se empieza a generar en el siglo XIII, y que tiene su conclusión en el siglo XVI, así mismo nos muestra que la posición de considerarla como edad oscura es resultado del enfoque iluminista del estudio de la historia.

En su artículo sobre el papel de **los factores casuales en la historia de la cultura**, Lotman indaga como se nota la diferencia de la influencia de la *casualidad* si se observa por una parte en el hecho artístico y por otra en el científico, Lotman afirma que la casualidad en el texto artístico tiene mayor relevancia que en el científico, ejemplos de esto, se ve como en el hecho artístico cualquier descubrimiento casual afecta toda la evolución del campo; en tanto que en lo científico está determinado por paradigmas reinantes.

El logro mayor de Lotman, está en haber ampliado el concepto de texto lo cual posibilita estudiar fenómenos tan dispares como el ballet, el cine, las lenguas naturales, la música, el arte y cualquier fenómeno cultural, o cualquier tipo de semiosis, aplicándoles las mismas categorías. De otra parte el signo de Lotman difiere del saussiriano en la medida en que lo considera una unidad cultural entera, la cultura aparece como un sistema de sistemas de signos organizados de cierta forma.

Para concluir, con esta aproximación se debe decir que el enfoque de Lotman permite a la ciencia semiótica entrar en territorios a los cuales era difícil entrar anteriormente, al considerar la cultura un texto y al hombre como un agente dinámico que está continuamente creando, recreando, traduciendo e imaginando cultura.

TITO PÉREZ MARTÍNEZ
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL