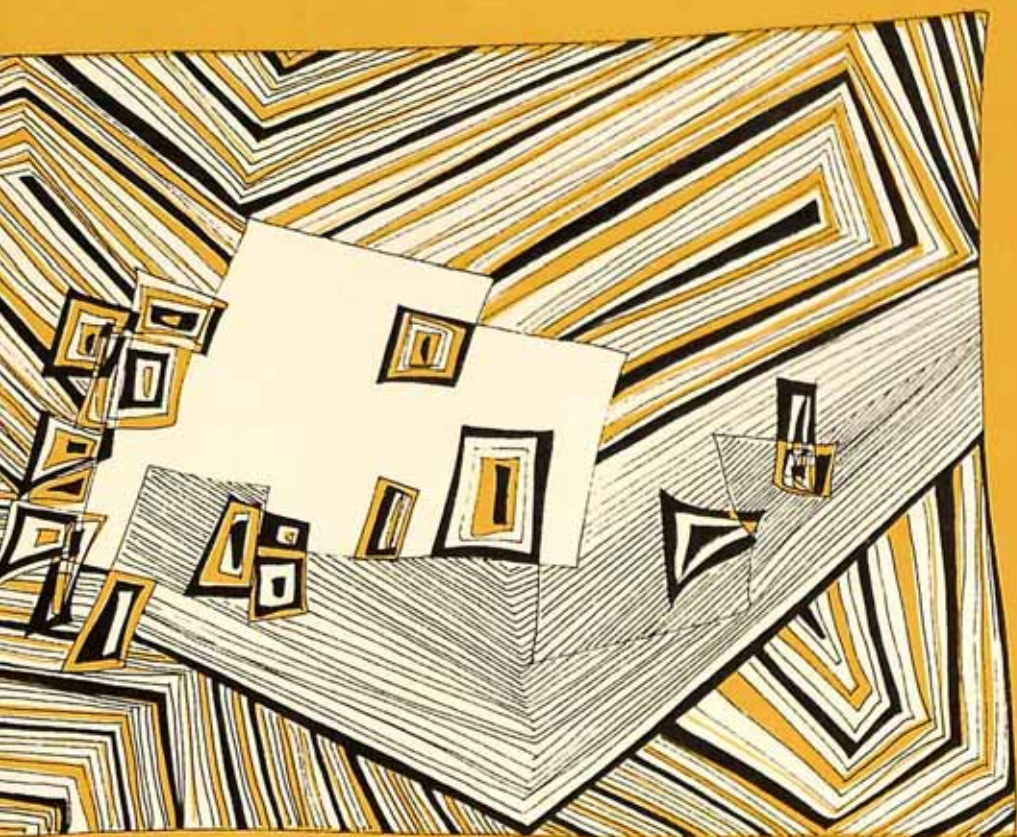


COLECCIÓN
PEDAGÓGICA
UNIVERSITARIA 3



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

GOBIERNO DEL ESTADO

Gobernador: RAFAEL HERNÁNDEZ OCHOA
Secretario General: EMILIO GÓMEZ VIVEZ
Subsecretario: CARLOS BRITO GÓMEZ

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Rector: ROBERTO BRAVO GARZÓN
Secretario General: RAFAEL ARIAS HERNÁNDEZ
Director de la División del Área de Humanidades:
AURELIANO HERNÁNDEZ PALACIOS
Director de la Unidad Interdisciplinaria de Humanidades:
JESÚS MORALES FERNÁNDEZ
Director del Centro de Estudios Educativos: ESTER EGUINO

CONSEJO EDITORIAL

Ester Eguino, Aureliano Hernández Palacios, Enrique Moreno y de los Arcos,
Octavio Domínguez Ruiz, Alberto Espejo, Jorge Ruffinelli, Eileen Stryker.

COLECCION EDITADA POR EL CENTRO DE ESTUDIOS
EDUCATIVOS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Número 3 / Enero-junio de 1977

**COLECCION
PEDAGOGICA
UNIVERSITARIA 3**

Publicación Semestral
Toda correspondencia a:

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS
Apdo. Postal 369
Xalapa, Ver., México

Precio del ejemplar: México \$ 50.00, Extranjero Dls. 5.00
Suscripción anual: México \$ 80.00, Extranjero Dls. 8.00

INDICE

COLECCION EDITADA POR EL CENTRO DE ESTUDIOS
EDUCATIVOS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Número 3 / Enero-junio de 1977

Puosso, María Elisa — Propuesta de discusión de los problemas generales de la educación en Latinoamérica	7
Del Barco, Oscar — El fetichismo de la enseñanza	17
Martínez Díez, Luis Ángel — Universidad y política	31
Lentini Iturralde, Anibal — Esquema de análisis acerca de la introducción de dinámicas grupales en la Enseñanza Superior	51
Plaza Dolores — La Literatura Infantil Latinoamericana y la Universidad	63
Hernández Palacios, Aureliano — Trayectoria y destino del profesionista	73
Pabello Rojas, Saúl — Periodismo y educación	81
Arduengo Pineda, Lorenzo — Cine y educación	89
Sánchez García, René — La educación rural en Veracruz	97
Pérez Priego, Rosalba — La estructura de un sistema deductivo	107
Prada Oropeza, Renato — Hacia una semiótica de la lectura	117

PROPUESTA DE DISCUSION DE LOS PROBLEMAS GENERALES DE LA EDUCACION EN LATINOAMERICA

MARÍA ELISA PUOSSO

EN la educación actual se ve cada día más la necesidad de volcar todos los cuidados para el desarrollo de la personalidad del niño, tarea que significa no olvidarse en ningún momento del medio social en que vivimos.

Teniendo en consideración el desarrollo global de la personalidad del niño, hay una necesidad cada día más visible de practicar un tipo de psicología preventiva, a través de la educación. Ese enfoque preventivo no tiene otra alternativa que la perspectiva social de la psicología, aplicada por medio de la educación, y que deja de ser una tarea específica de la escuela como un hecho aislado.

El educador pasa a ser solamente una pieza en el complejo y difícil juego de la educación, ya que su trabajo forma parte del de un cuerpo de especialistas, en coordinación con una serie de organismos sociales, que van desde la familia hasta la sociedad como un todo, pasando por la escuela, las organizaciones comunitarias, los centros de recreación, los talleres de aprendizaje y los talleres de arte, y otros grupos sociales que actúan sobre la formación del niño.

EL MEDIO SOCIAL Y EL NIÑO

El niño nace con un cierto número de posibilidades reaccionales congénitas, que se van actualizando y modificando a la vez, en el contacto con

el medio social. Las estructuras reaccionales iniciales en contacto con el medio van cambiando hasta ser estructuras cada vez más complejas y eficientes. Eso, sin embargo, depende del medio y de las experiencias que vive el niño.

Ya en la filosofía griega está expresado el germen de esa teoría. Según Demócrito, "en la formación espiritual del hombre tienen un valor decisivo las experiencias de la vida, los hechos, los actos". Ese enfoque reconoce el papel determinante de la existencia, del modo de vida, y de la experiencia.

Cuando Piaget discute su concepto de "asimilación", vuelve a la relación con el ambiente. Según Piaget se produce una "asimilación" siempre que un organismo utiliza algo de su ambiente y lo incorpora.

Cuando hablamos del ambiente, queremos decir específicamente que el niño depende de los estímulos que recibe para su desarrollo global, y como estímulo podemos entender desde la alimentación adecuada hasta los estímulos ambientales variados y apropiados que el niño recibe a través de sus aparatos receptores.

Cuando el niño nace el peso de su encéfalo es de 25% del peso del encéfalo de un adulto, más o menos 350 gramos. Con un año de edad, ese peso es equivalente a 70% del encéfalo de un adulto, alcanzando 910 gramos. A los 4 años el encéfalo habrá llegado al 90% de su potencial, sufriendo pequeñas modificaciones hasta los 20 años, cuando llegará a su peso máximo.

En sus dos primeros años de vida, un niño en un ambiente adecuado aumentará en 350% la capacidad de su encéfalo. Sin embargo, si hasta los 4 años ese mismo niño no es convenientemente alimentado y estimulado, sufrirá lesiones irreversibles con el consecuente retardo y el desaprovechamiento de su sistema nervioso central. Sin duda existen casos excepcionales de nacimiento, pero hay un número mucho mayor de niños que adquirieron retardo físico y mental, transformándose en desajustados sociales, porque nacieron en ambientes desfavorables a su desarrollo normal, o porque no tuvieron la oportunidad de recibir una alimentación adecuada y los estímulos necesarios para su evolución.

Los ambientes que calificamos como desfavorables y que son caracterizados por la pobreza material, por la escasez de estímulos y por la precariedad de los servicios higiénicos, son una constante en el cuadro social de nuestra América Latina.

Un estudio realizado por la Organización Mundial de la Salud, en 13 puntos diferentes de Latinoamérica, concluyó en que un 57% de los decesos de niños menores de 5 años es consecuencia de la desnutrición y de la prematuridad (bajo peso al nacer), mal que en la mayoría de los casos es resultado de la deficiencia nutricional materna. Y se ha observado también que un 35% de los niños portadores de deficiencia mental

proviene de ambientes sociales muy pobres y carentes de los medios esenciales para un desarrollo normal.

En São Paulo, según las investigaciones del psicólogo Yaro Granda, la situación es pésima: de 46 a 70% de los escolares de la gran São Paulo repiten el primer grado y más del 80% de los niños que inician el primer grado no llegan a terminarlo como consecuencia principalmente de la mala alimentación y, en segundo plano, por la necesidad de trabajar para ayudar a la subsistencia de la familia.

El Gobierno brasileño, a través del Instituto Brasileño de Estadística, en 1972 hizo un estudio de las condiciones de alimentación del pueblo brasileño y llegó a la siguiente conclusión: 62.4% de las familias brasileñas sitúanse en la faja de renta inferior a dos salarios mínimos.

Por otro lado, y de acuerdo con el decreto ley 399 de 30 de abril de 1938, todavía en vigencia, un trabajador necesitaría disponer de 50% del actual salario mínimo para comprar los alimentos especificados por dicho decreto como elementales para la subsistencia de una persona. El decreto especifica como alimentación mínima: 200 gramos de carne, $\frac{1}{4}$ de litro de leche, 150 gramos de frijol, 50 gramos de harina de yuca, 350 gramos de legumbres, 200 gramos de pan, 20 gramos de café, 100 gramos de azúcar, 25 gramos de mantequilla, 25 gramos de aceite, 3 frutas. Acrecentando luz, fósforo y gas necesarios para cocinar los alimentos, el obrero gastaría medio salario mínimo solamente para su alimentación. Considerando que la familia brasileña tiene un promedio de 5 personas, el obrero necesitaría disponer de 2 salarios mínimos y medio solamente para la alimentación de su familia. ¿Y el vestuario? ¿Y la salud? ¿Y la educación?!

Eso es solamente uno de los ejemplos de la realidad en América Latina. Podríamos dar otros, pero sería repetir hechos, repetir consecuencias y no causantes del problema.

Y para discutir el fenómeno e ir hacia las causas tendríamos que analizar el problema de la marginalidad en LATINOAMERICA.

EL PROBLEMA DE LA MARGINALIDAD EN AMERICA LATINA

El problema central de la marginalidad consiste en saber cómo la fuerza de trabajo es integrada y absorbida por el proceso productivo, en la medida misma en que el capitalismo avanza, se expande, penetra y domina los diferentes sectores de la economía.

El modo de producción capitalista, aun si tomamos en cuenta las diferencias existentes de un país a otro, trae dentro de su propia lógica un conjunto de mecanismos que se manifiesta particularmente en la formación de un ejército de desocupados, subocupados y en última instancia en un ejército de reserva.

Situada la cuestión en esos términos, se ha hecho un amplio conjunto de trabajos teóricos que contribuyó a dar un cuadro interpretativo de la problemática de la marginalidad en América Latina.

Ese conjunto de teorías y aportes tiene su punto de partida en la constatación de que la marginalidad es inherente al sistema capitalista.

Sin embargo, al analizar los procesos productivos en América Latina, las teorías avanzan en clasificaciones de nuevos procesos de marginalización, consecuencias del hecho del sistema por ser además de capitalista, dependiente.

LA ORGANIZACION MONOPOLICA DEL CAPITALISMO Y LA CONCENTRACION DE LA RENTA

Es necesario observar que el capitalismo responde a una lógica que lleva a la concentración de las unidades de producción, a un creciente control de mercado y de recursos; en la medida en que se desarrolla el capitalismo, la forma de organización es monopólica. Tal forma de organización presupone por un lado, la utilización de un instrumental tecnológico que ahorra mano de obra; por otro lado, como consecuencia propia del proceso, lleva al descenso de ciertas modalidades productivas tradicionales y también a la concentración de renta en manos de una pequeña parcela de la población.

El problema fundamental a ser observado para la comprensión de la marginalidad urbana debe ser ecuacionado teniendo en cuenta las transformaciones que se dan en las áreas rurales, cuyo excedente de mano de obra emigra a la ciudad, donde no hay condiciones de absorción de ese excedente.

En Latinoamérica gran parte de la población no logra integrarse en el sistema de producción, pasando al rol de los desocupados, y como una proporción considerable no alcanza a establecerse como grupo asalariado, ya que sigue ejercitando las actividades artesanales y el subempleo, al lado de las actividades típicamente capitalistas.

Todo ese cuadro determina el fenómeno de concentración de renta, que pese a las diferencias de grado, es común a los diferentes países de América Latina.

Para ilustrar ese fenómeno, podríamos dar un ejemplo interesante, que es un poco el lado anecdótico de la cuestión, pero que puede ilustrar las diferencias sociales propias del sistema: Harold Greene, presidente de la ITT (International Telegraph and Telephone) gana 679 mil cruzeiros de "sueldo". Eso podría sugerir una comparación interesante —el "sueldo" de Greene es equivalente a 920 veces el salario mínimo de un obrero en Brasil, lo que significa que para que un trabajador llegue a recibir el "sueldo" de un mes de Greene, necesitaría trabajar 75 años.

Los datos de la concentración de propiedades agrarias en Brasil, de 1972, son también reveladores. Los minifundios ocupan un área de 12% del total de tierras, mientras los latifundios por exploración ocupan el 73%.

Esa es la verdad de lo que se llama el “milagro económico brasileño”, en que los resultados de la producción importan más que los costos impuestos a la masa trabajadora. Donde al fin de un periodo en que la economía presentaba un crecimiento de 42.7% (de 1960 a 1970), al trabajador se le exige un esfuerzo adicional de 83% para adquirir lo mínimo necesario para subsistir. En la huella del “milagro”, quedó el empobrecimiento relativo y absoluto del pueblo.

Ahí, la concentración de renta alcanzó niveles que expresan sobre todo el verdadero sentido de la expansión del capitalismo. Entre 1960 y 1970 el 20% de la población brasileña que constituye el sector de ingresos más elevados aumentó su participación de 54.4% a 64.1%, mientras el 80% restante tenía su participación rebajada de 45.5% a 36.8%. La concentración se revela aún de manera más aguda cuando se considera que en el mismo periodo el 1.0% de la población aumentó su participación en la renta nacional de 11.7% a 17%, mientras la mitad de la población brasileña, de renta más baja inicialmente, tuvo su participación reducida de 17.6% a 13.7%. Y los datos de 1970 son de que el 1.0% de los brasileños pasó a ganar más que la mitad de la población brasileña.

LA FALTA DE ESTIMULOS ESENCIALES Y SUS CONSECUENCIAS EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

Por otro lado, la falta de estímulos visuales, auditivos, sonoros, táctiles, etcétera, apropiados y esenciales para el desarrollo global del niño, también es una de las características del medio en que vive por lo menos el 70% de las poblaciones en América Latina.

Los estímulos y las necesidades del niño, según Piaget y otros autores, varían según las etapas de desarrollo que él ha alcanzado. Piaget hace una separación por edades de los diferentes estadios del desarrollo del niño. En nuestro medio, sin embargo, se torna difícil, si no imposible, demarcar las etapas de desarrollo según la edad cronológica, por la diferenciación existente en el medio social. El desarrollo de un niño viviendo en condiciones adecuadas, es lógico que sea totalmente diferente del desarrollo de un niño de una “barreada” en el Perú, de una “favela” en Brasil o del niño que vive en una “villa miseria” en Argentina.

Aparte de las condiciones alimentarias, lo que ya hablamos anteriormente, tenemos que tener en consideración el grado de información y las condiciones mismas de las familias que viven en un ambiente hostil.

Haciendo una crítica al libro de Margaret Ribble, *Los derechos del*

niño, editado en 1943, pero que sigue siendo importante y considerado por el público lector, y por muchos educadores, Chaim Samuel Katz, psiquiatra brasileño, habla de la importancia de la deselitización (dejar de ser privilegio de una élite) del psicoanálisis y de sus posibilidades pedagógicas.

Sin duda alguna, si bien falta mucho para llegar a no ser usado solamente por una élite, el psicoanálisis está saliendo poco a poco de su campo teórico y terapéutico restringidos al consultorio y va ganando influencias en otras áreas, actuando sobre el hombre y la sociedad, experimentando modificaciones del comportamiento de grupos y de personas. El libro de Ribble contribuyó decisivamente para eso. Escrito en un lenguaje sencillo, accesible, no exige conocimientos especiales de psicoanálisis para su comprensión. La autora intenta mostrar que la mera adaptación mecánica a las exigencias de la vida social perjudica el desarrollo y la salud del niño. Tomemos como ejemplo el concepto social de limpieza en el niño, impuesta por los adultos. Se permite que un niño juegue con cosas que lo ensucian pero con un limitado y de acuerdo con los horarios y reglas fijados por el mundo de los adultos. Después de ese periodo determinado él debe estar limpio —“decente”— para el contacto con las otras personas.

Entre las necesidades de higiene de la vida social y las necesidades profundas del niño de crear a través de su propio cuerpo (que lo representa en su nivel más auténtico y más profundo), existe una enorme distancia, dice Ribble. Y es por medio de medidas psicopedagógicas, a través de un doble compromiso que Ribble pensará en disminuir esa distancia. Primero utilizando las posibilidades y necesidades del niño, a través de sus modalidades propias; segundo, enseñando a la madre el cuadro de necesidades propias del niño, mostrándole cómo se realiza la experiencia de autonomía del ser humano y el deber de la madre como educadora de respetarlo.

El libro no se limita a dar solamente consejos del tipo “cómo hacer más y mejor para su hijo”, pero también pretende encontrar un proceso de ayuda a la madre y al padre, señalándoles condiciones afectivas para su hijo, de tal forma que respeten las exigencias particulares del niño.

Sin embargo, y esa es la crítica de Samuel Katz, es necesario resaltar que las medidas que nos indica Ribble solamente podrán ser adoptadas por familias de alto poder adquisitivo. Ribble habla continuamente del papel de la niñera y de la enfermera en los cuidados del niño, de la importancia del tratamiento médico cuidadoso y periódico y de su nacimiento en maternidades adecuadas, sin preguntarse en ningún momento sobre su significado y su costo social. ¿Quiénes pueden nacer y crecer así, en América Latina?

La autora sigue afirmando que los niños pueden tener un desarrollo

normal en hogares pobres, mientras que en hogares ricos, por falta de amor materno, pueden crecer con deficiencias graves.

Nosotros sabemos que un niño puede crecer sano en grupos sociales que no poseen todas las conquistas tecnológicas y teóricas, que muchas veces valorizamos demasiado; dudamos, sin embargo, que lo pueda hacer en un grupo donde la concentración de renta, el sistema económico y las diferencias sociales consecuentes obliguen a la gran mayoría de madres a trabajar en exceso para tener satisfechas sus necesidades orgánicas mínimas y de sobrevivencia. Y eso, pese a las necesidades del niño, del contacto con la madre, de su alimentación, etc.

Hacer del amor materno un concepto desconectado de la realidad social es olvidar que muchas veces, si no siempre, sus manifestaciones son condicionadas por la realidad social y por las dificultades reales. Nosotros creemos, basándonos en la observación de la realidad en que vivimos, que el amor exige condiciones económicas mínimas para ser dado y también para ser recibido.

¿Qué decir de las madres que trabajan todo el día para sobrevivir y no tienen al alcance de sus posibilidades cunas o guarderías para dejar a sus niños (considérese que en la estructura en que vivimos actualmente en América Latina, las cunas son en número insuficientes y en la mayoría de los casos pagadas), y que los dejan a los cuidados de la calle, y en ocasiones trabajando y los más chicos solos en la casa todo el día, en muchos casos sin su alimentación esencial?

Para comprobar la difusión de los niños que trabajan en nuestros países, baste la siguiente cifra: en 1970 trabajaban más de 40.000,000 (40 millones) de niños de 14 años de edad o todavía más jóvenes. Más de 90 por ciento de estos niños vivían en regiones en vías de desarrollo. Ese trabajo es poco frecuente en la industria moderna en gran escala; más frecuente en las pequeñas fábricas marginales; muy corriente en la industria en pequeña escala e industria doméstica, en la artesanía, los trabajos industriales a domicilio, pequeñas tiendas, servicios y por último, en la agricultura.

Teniendo ese cuadro como referencia, ¿a quién condenamos? ¿Condenamos a la madre por no dar el amor, el contacto, la protección a su hijo, o al medio social que la obliga a sujetarse a esas condiciones?

Por lo tanto, el libro de Ribble es válido para las personas que lo puedan comprar y que tengan condiciones para aplicar sus ideas. Lo que nos hace pensar y añorar una sociedad donde todas las enseñanzas psicopedagógicas de Ribble puedan ser aplicadas.

Sin embargo, mientras eso no existe es necesario pensar en la educación con realismo, partiendo de las condiciones que tenemos, aceptando con claridad los límites impuestos y a la vez buscando los caminos para el cambio social hacia un orden donde las diferencias no existan.

Ese es el desafío y el compromiso para todos los educadores conscientes de esa realidad.

Aceptar los límites no significa, sin embargo, una visión cargada de inmovilidad. Al contrario, significa adaptar los métodos pedagógicos o crearlos, según la realidad misma y sacar algún provecho en dirección al cambio social necesario. Buscar nuevos caminos y crear nuevas condiciones para el desarrollo del niño.

Según el educador brasileño Paulo Freire, la educación es un acto político, no es un acto neutral. Siendo un acto político, los aspectos metodológicos y técnicos si bien son importantes, deben estar al servicio del objetivo político. Quiere decir, agrega Paulo Freire, "que los métodos y las técnicas son rehechos en la práctica y que esa práctica es tanto más lúcida cuanto más claro políticamente es aquél que la posee. Ese es el punto de partida: la claridad política e ideológica del educador. El nivel de compromiso con el pueblo, el nivel de su militancia. Saber para quién va a trabajar y para qué. Lo que equivale decir contra quién y contra "qué".

EL TRABAJO EN GRUPO Y EL SISTEMA DE LOS TALLERES

Teniendo todo ese cuadro de consideraciones teóricas y más el dato de que la escuela y los programas escolares en América Latina no cumplen los objetivos fundamentales de la educación social, es que un grupo de educadores proponen el trabajo en grupo como solución a la educación en los barrios obreros, en las "barriadas", en las "favelas".

El trabajo en grupo tendría como finalidad intentar crear con el niño la conciencia del colectivismo de la comunidad. La forma de trabajar en grupo sería concretamente a través de los talleres. Los talleres tendrían elementos de juego, de trabajo, de creación colectiva e individual.

Los talleres serían en términos físicos una pequeña sala o un galpón, donde se realizarían trabajos junto con los niños y jóvenes, trabajos que atendieran a sus necesidades específicas y a fines comunes a su medio. Como ejemplos tenemos talleres de carpintería, talleres de confección de juguetes, talleres de artesanía, talleres de artes plásticas, talleres de música o también talleres integrados, con varias actividades.

Qué tipo de taller montar, es una pregunta que no podemos hacer *a priori*, eso tiene que ser fruto de una decisión colectiva y tendría que atender las necesidades específicas de cada comunidad y de cada uno de los grupos de niños o jóvenes. Y esa decisión debe estar a cargo de un grupo de educadores, padres de familia, niños, jóvenes, en fin, de todas las personas participantes.

En el plano práctico serían discutidas las condiciones reales que se tienen, el objetivo del taller, las necesidades básicas del niño y de la comunidad y las formas de concretar las ideas, fruto de la decisión colectiva.

Sin duda alguna ese trabajo es hecho solamente con la contribución de educadores conscientes de su realidad y reunidos con un objetivo fijado a largo plazo y común a todos.

EL PAPEL DEL EDUCADOR EN EL TALLER

¿Qué hace el educador en ese taller que no es una clase tradicional? ¿El educador dirige la actividad? No, el educador en el taller es solamente un elemento más. No hay reglas, nada está preestablecido por un programa. El clima de confianza que el niño siente al entrar en el taller tiene que incluir al educador; el niño tiene que sentirlo como una persona igual que él, un amigo, un colaborador en algunas ocasiones. El educador debe sentir en qué momento es necesario orientar al niño y en cuál otro puede apoyar sus propias decisiones.

Es importante el concepto del aporte técnico a la actividad del niño. Nosotros comprendemos como aporte técnico dar al niño, cuando él se encuentra en un *impasse*, los elementos estrictamente necesarios para que él siga descubriendo, creando en su trabajo; para que sienta que el resultado de su trabajo es una creación suya y no la representación de un objeto según la creación y orientación de un maestro.

Importante también es el sentido de reciprocidad en la educación. En un grupo todos tienen que dar y recibir a la vez. El educador como un elemento más dentro del grupo aporta, sí, a los niños, pero igualmente recibe de ellos elementos para su formación. El educador aprende del niño a respetarlo, a no ser el adulto tradicional, a no intervenir en los momentos en que el niño no lo necesita. Y si el educador proviene de un grupo social diferente y se propone dedicarse al trabajo en un ambiente desfavorecido, aprende a través del contacto con esa realidad, las condiciones reales de la vida de su pueblo y el camino hacia el cambio social, hacia una distribución más justa.

BIBLIOGRAFIA

- CHAIM SAMUEL KATZ: *Los niños ricos y sus derechos*, Opiniao, 10 de octubre de 1975.
- Cuando el hambre mata la inteligencia*, Opiniao, 10 de octubre de 1975.
- Salario Mínimo y Costo de la Vida*, "Conclusoes da Comissao Parlamentar de Inquérito do MDB" (Movimiento Democrático Brasileño), Semanario Opiniao, 12 de abril de 1976.
- La Ciencia y el Hambre*, entrevista con el profesor Nelson Chávez en el semanario Movimiento, 5 de julio de 1976.
- El hambre*, Movimiento, 28 de julio de 1976.
- 40 millones de niños obreros en el Mundo*, El Correo, octubre de 1974.
- PAULO FREIRE: *Entrevista*, publicada en "El Comercio", septiembre de 1976.

EL FETICHISMO DE LA ENSEÑANZA

OSCAR DEL BARCO

EN el capítulo de *El Capital* dedicado al “fetichismo de la mercancía”, Marx analiza un proceso estricto de conversión de lo social en “cosa”: la mercancía, producto de la actividad concreta de la clase obrera, aparece investida con los atributos de algo “objetivo”. Esta cosificación del producto del trabajo implica la cosificación de la propia fuerza de trabajo, como mercancía, y de las relaciones sociales que aparecen como relaciones entre cosas. El concepto de fetichismo expresa, así, un proceso que tiende masivamente a la cosificación de la sociedad. No se trata, por lo tanto, de un concepto que representa, en lo económico, al concepto de alienación (concepto este último que, en el contexto sistemático del idealismo, está sometido a la idea de un sujeto como presencia a sí, cuyo extrañamiento inicia una ascesis que culmina con el Saber Absoluto). El fetichismo, si bien encuentra su base en lo económico, es un concepto que rinde cuenta de un proceso que abarca a lo social en su conjunto. Lo otro de este mecanismo de éstasis social son los movimientos que desde las formas más simples de resistencia, hasta las grandes acciones revolucionarias, tratan de subvertir el orden social capitalista. Interpretar, entonces, el concepto de fetichismo como puramente teórico implica ignorar la relación de lo teórico con lo real, implica desconocer el enfrentamiento de esos dos movimientos absolutos de cuyo desenlace depende, hoy, el destino de la humanidad.

En el mecanismo global, por el que se transmite un conjunto de cono-

cimientos de una generación a otra, es posible distinguir al menos tres niveles de estructuración. Uno es el del conocimiento como tal, vale decir el *tipo* de conocimiento que se transmite, o, dicho de otra manera, lo que se denomina "el contenido de la enseñanza". El segundo nivel es el de los mecanismos, mediante los cuales se transmite un conocimiento determinado; mecanismo que tendría una existencia independiente del conocimiento que transmite. El tercer nivel es el de la relación que mantiene la institución encargada de transmitir el conocimiento con el conjunto de la población.

Se presupone de esta manera, en primer término, la existencia de un saber *en sí*, al margen o por sobre la sociedad y sus protagonistas, que debe trasladarse desde el lugar donde existe como presencia, vale decir desde donde está, valga el término, realmente presente, hacia el lugar caracterizado por la ausencia de saber. Si no existieran estos dos polos, uno de presencia y otro de ausencia, no podría efectuarse la transmisión del saber desde uno al otro. También sería imposible efectuar dicha transmisión si no existieran aparatos o mecanismos encargados de realizarla. En nuestra sociedad este saber es fetichizado: al hipostasiarlo sobre el cuerpo escindido de la sociedad se oculta el carácter ideológico de gran parte de los conocimientos transmitidos por las instituciones estatales y privadas, cuya finalidad social es la conformación de una mentalidad *standard* que acepte el sistema social vigente como algo *natural*. La ideología de la clase dominante, que por un proceso de duplicación ideológica se transmite ideologizado, *aparece* como "saber objetivos" y funda así su evidencia y obligatoriedad, sometiendo la enseñanza al peso de *la razón* (que es *una* razón determinada socialmente) y de *la ley* (que es, del mismo modo, la ley de la clase que dicta la ley). Bajo la aparente inocencia del conocimiento se oculta así todo un mundo de constricciones ideológicas determinadas por los intereses materiales de la clase dominante.

Los *mecanismos* por medio de los cuales se transmite el conocimiento, debido a que se presentan como independientes o ajenos al contenido de dichos conocimientos, adquieren una apariencia fuertemente objetiva ante el conjunto de los sujetos del sistema educativo. Incluso quienes llegan a cuestionar el *contenido* de la enseñanza y a desenmascarar su carácter ideológico, suelen aceptar, por lo común sin crítica, el mecanismo mediante el cual se transmite dicho conocimiento ideologizado, sin comprender que es precisamente en la conservación de dicho mecanismo donde la ideología dominante encuentra su más profundo asentamiento. En consecuencia: si se conservan los mecanismos de transmisión del conocimiento, se conserva también, indefectiblemente, y en este orden preciso, al margen del tipo de sociedad de que se trate, la ideología burguesa, puesto que tales mecanismos no son puramente objetivos sino una cristalización o una materialización fundamental de la ideología.

Por su parte la escisión entre la institución educacional y el conjunto del pueblo, la que se evidencia en el analfabetismo, en la deserción escolar y en la imposibilidad material que tienen las clases explotadas de acceder a la enseñanza superior, encuentra su base en la división social del trabajo que fija de antemano el *lugar* que ocuparán los individuos en la estructura social, en función de las relaciones sociales de producción. Sin superar esta división, que hace a la esencia misma de la organización burguesa de la sociedad, es *impensable* que se pueda modificar de una manera radical el sistema de transmisión del saber, así como es impensable, también, una sociedad revolucionaria.

Estos niveles, a los que acabamos de referirnos, no están regidos por un orden de prioridad absoluto sino que la prioridad de los mismos está determinada por la situación histórica concreta que los desplaza y condensa dialécticamente de acuerdo, en última instancia, con las necesidades sociales. El tercer nivel (el de la relación institución/pueblo) es el más profundo y exige, para ser transformado, el cambio total de la sociedad. A su vez sólo la innovación de esta relación puede ser una garantía absoluta para la transformación del nivel 1 (el contenido de la enseñanza) y 2 (los mecanismos que transmiten los conocimientos). El primer nivel es el más frágil, pues depende del nivel 2 y, en última instancia, del nivel 3, pero teniendo en cuenta que, en circunstancias históricas precisas, puede constituirse en el objetivo central válido de la acción transformadora. No obstante, podemos decir que, en general, el nivel 1 y el nivel 2 necesitan, para no ser primero aislados y luego reducidos, que se transforme el nivel 3; pero a su vez éste está estrechamente vinculado a la modificación del nivel 2. Esto significa que, al ser el todo social una estructura compleja formada por instancias específicas, no sólo debe subvertirse el contenido de estas instancias sino que, fundamentalmente, deben subvertirse los mecanismos que las constituyen y la misma división entre las instancias. Si esto no se hace, la sociedad que es desplazada por la fuerza del movimiento histórico concreto tiende a reconstituirse. Los aparatos del Estado, por ejemplo, aun cuando se cambie el contenido de clase de los mismos, tienden a devenir una fuerza que se coloca por sobre la sociedad. En lo económico, a su vez, la sola transformación de las relaciones de producción no es garantía de una transformación total de la sociedad: si las "fuerzas productivas" siguen funcionando de acuerdo con el *orden* en que funcionaban en el sistema capitalista, dichas fuerzas tienden, necesariamente, a restablecer las relaciones de producción que dicho orden exige. Cuando Marx repite una y otra vez que la clase obrera se libera a sí misma, está expresando a nivel de concepto una necesidad material: la clase obrera no tiene *representantes* y el poder *total* le pertenece a ella como único medio para transformar, a partir de la fábrica, no sólo las relaciones de producción sino el *mundo* de la producción en su conjunto, en última instancia el

mecanismo de la producción y, desde allí, la organización total de la sociedad.

Nuestro objetivo es analizar algunos aspectos de lo que llamamos *mecanismos de transmisión del saber*. Pero este mecanismo es el mecanismo de una sub-instancia dentro del conjunto de instancias articuladas que constituyen el todo social complejo o modo de producción determinado (capitalista). Cada una de estas instancias repite, así como el todo en su conjunto, con particularidades propias, el *mismo* modo de funcionamiento, y, a su vez, cada instancia es un todo complejo (los tres niveles que señalamos en la articulación del modo de transmisión del saber pueden ser analizados en sus respectivas complejidades), de manera tal que nunca nos encontramos con elementos simples, originarios, y esto es así en virtud de la complejidad singular del todo social y la sobredeterminación de las instancias. Vale decir que el funcionamiento del mecanismo del modo de transmisión del conocimiento es, en lo fundamental, isomórfico, al modo de funcionamiento de todas las instancias constitutivas de los modos de producción o formaciones sociales donde no se hayan subvertido las relaciones contradictorias entre fuerzas productivas y relaciones de producción, y la complejidad que las vincula entre sí y con el todo social. Este análisis implica, por lo tanto, un grado de generalidad que sólo posteriormente podrá especificarse en la institución educacional.

Hablamos de un "sistema de transmisión del saber", pero lo que en realidad transmite un maestro es un *conocimiento determinado*. Transmite un conocimiento cualquiera, ya sea matemático, físico o histórico, pero *ocupa el lugar del saber*. El lugar no puede identificarse con el conocimiento; sea quien fuere el que ocupe dicho lugar siempre aparece como encarnación del saber, *es el saber*. Por eso dijimos que es posible modificar el contenido del conocimiento que se transmite, dejando subsistir al mismo tiempo el lugar (que es *el* lugar porque los otros lo invisten así) del saber: a partir de ese momento ya no importa qué voz hable en ese lugar, siempre va a ser una voz ideológica, la voz del maestro, la voz que habla *ex cathedra*. En un nivel de mayor abstracción, para facilitar su comparación con los mecanismos de otras instancias, podemos cambiar los términos y en lugar de hablar del *saber*, hablar del *sentido*, del *lugar del sentido*. Digamos, entonces, que *el materialismo absoluto es la negación absoluta de todo sentido trascendente u ontológico*. Por *sentido* entendemos la razón de ser última de algo; por *sentido trascendente* entendemos un sentido al margen e independiente de lo social y natural; por *sentido ontológico* entendemos todo sentido que ocupa un *lugar fijo* en la sociedad y que, en última instancia, se halla fundado en un sentido trascendente. El materialismo absoluto niega no sólo toda trascendencia sino también todo stasis del sentido y somete tanto el mundo de la naturaleza como el mundo social a la idea subversiva esencial de la dialéc-

tica, la idea de *proceso*, no sólo en su aspecto determinado sino absoluto, única manera, por otra parte, de fundar una dialéctica no dualista, entendiendo lo social como forma de la materialidad (“la materia piensa”, Lenin), y el materialismo histórico y dialéctico como materialismo absoluto, de donde está excluida la oposición, a la cual resuelve, materialismo/idealismo. El *sentido* en sus dos aspectos, absoluto y tético, es desconstruido hasta que se muestra como lo que realmente es: un sentido al que la fuerza conjugada de la ideología y la violencia convirtió en *el* sentido, vale decir en algo absoluto y, en consecuencia, obligatorio. Sólo otra fuerza, a la cual su situación de “espanto de sí misma” (como dice Marx) le posibilita el poder del *sí*, el poder de lo afirmativo, puede abatir ese “fetiche” del sentido mediante una lucha a muerte, no ya de dos conciencias como afirmaba Hegel, sino de dos clases sociales, sin escenario, porque en esta lucha desaparece la idea esencialmente burguesa de escenario (y su correlato: la idea de representación), porque la totalidad, el todo social, no puede constituir un escenario. La teoría, ya se trate del racionalismo o del idealismo en el periodo de lucha de la burguesía contra el feudalismo, o del materialismo absoluto en la lucha del proletariado contra el capitalismo, siempre es una fuerza que no se agota en su immanencia sino que deviene fuerza material y cuestiona la existencia del todo social.

Para expresar de una manera topológica (topológica en el sentido preciso que usó Marx para graficar mediante una metáfora arquitectural su concepción de la sociedad) el mecanismo de funcionamiento de las instancias complejas que conforman el todo social, necesitamos recurrir al triángulo como imagen expresiva. Un triángulo en cuyo *vértice* se encuentra, como presencia plena, el *sentido*; en la base se encuentran todos aquellos que carecen de sentido y que sólo lo tienen por reflejo o delegación del Sentido en sí; los lados, que unen el vértice con la base, cumplen el papel de intermediarios. La imagen tiene un estricto valor metafórico y no pretende reemplazar el análisis de los respectivos mecanismos de funcionamiento. En este triángulo existe, a su vez, una rigurosa jerarquía que es garantizada por la ley (ya sea la ley trascendente/divina, o la ley del Estado) que asegura, mediante la violencia, el buen funcionamiento del conjunto del sistema. El triángulo, por otra parte, regula una corriente de fuerzas: las norma, las “culturaliza”, o, en lo que se refiere al tema que aquí nos interesa, las “educa”. Este sistema triangular regula, como una gran lógica, toda la motilidad social y al doblegar su polimorfia la adapta a los intereses materiales de la clase dominante.

Tal vez donde se patentice con máxima claridad este funcionamiento sea en la religión. El vértice del triángulo está ocupado por *dios*. Dios es el Sentido que existe en, por y para sí mismo, como presencia plena, y que, por lo tanto, no se remite a nada fuera de sí, no adquiere sentido en otro sentido. Si Dios adquiriese sentido en otro Sentido superior, en-

tonces este Sentido superior sería el verdadero Dios, puesto que, por definición, Dios es el sentido en sí mismo (“yo soy el que soy”). Debemos señalar que la palabra Dios tiene, en la cadena significativa, sinónimos que nos servirán para demostrar el isomorfismo señalado del mecanismo en su generalidad: Dios es también Espíritu, Señor, Autor, Maestro, Creador, Pastor, Padre, con sus respectivos correlatos: espíritu/materia, señor/siervo, autor/obra, creador/criaturas, pastor/ovejas, maestro/discípulo, padre/hijo. En un *lugar* está el sentido como plenitud de atributos, como eternidad e infinitud, y en el otro están quienes no tienen sentido por sí mismos y lo adquieren sólo por su relación con el Sentido como tal. Por un lado el Pastor y por el otro la grey, el “rebaño” de hombres sometidos al designio absoluto, a la voluntad de Dios, que debe cumplirse en el cielo y en la tierra. No vale la pena abundar. Todo creyente acepta la voluntad de Dios, acepta que es una criatura *de* Dios y que el sentido de su pobre vida terrena depende de Dios. Pero hay otro elemento que debe señalarse: entre el vértice y la base, entre Dios y el rebaño, se encuentran los lados que vinculan ambos extremos. En este caso los “lados” del triángulo son los sacerdotes; ellos son los intérpretes, los transmisores de la voluntad divina, los que castigan o absuelven “en nombre de Dios” (Cristo le dice a Pedro: lo que tú ates o desates en la tierra será atado o desatado en el cielo). A la mediación trascendental entre Dios y los hombres se agrega esta segunda mediación, la de los intérpretes o transmisores, que, en realidad, siempre prestan a Dios la voz de sus propios intereses. Este modelo, repetimos, rinde cuenta de un mecanismo generalizado y muestra el carácter común de la triangulación. Pese a su diversidad, este funcionamiento, esencialmente “religioso”, domina el cuerpo social. En el orden religioso (y la filosofía, con su división en un mundo sensible y suprasensible, repite una dicotomía en esencia religiosa) se lo percibe con toda nitidez. No ocurre lo mismo en otras regiones de la ideología o en otras instancias de la sociedad, y esto es así en razón de que todos estamos implicados en estos funcionamientos múltiples, que van desde el lenguaje (la prioridad de la foné sobre el grafo, como señala J. Derrida) hasta la fábrica. Conviene seguir paso a paso las figuras de la semejanza.

Marx, al criticar la filosofía del estado de Hegel —señalaba siguiendo a Feuerbach— que Hegel “convierte en todas partes a la Idea en Sujeto y al propio y verdadero Sujeto . . . en Predicado”. En otras palabras, lo que es un predicado (en este caso el Estado) se convierte en Sujeto (según nuestro esquema: lo que no tiene sentido en sí, porque es obra de los hombres, es colocado por sobre los hombres, en el vértice, como Sentido, como “fetiche”); el Estado, que es un predicado del pueblo, quien es el verdadero Sujeto, pasa a ser el Sujeto, mientras que el pueblo pasa a ser el predicado (la base del triángulo). La figura del Rey ocupa el *vértice*, pero a su vez este vértice se articula con el *verdadero* vértice,

que es Dios, quien otorga su poder al Rey que pasa, así, a ser Rey por derecho divino. Los súbditos ocupan la base, el mismo *lugar* que el rebaño o la grey en el orden religioso. El proceso histórico desplaza al rey pero no suprime su lugar, y éste puede ser denominado con otros nombres (presidente, caudillo, primer ministro, etc.) y ocupado por otras personas que *cumplen la misma función*. Entre el vértice y la base están, equivalentes a los sacerdotes, los miembros del aparato burocrático del estado, encargados de transmitir y hacer cumplir la Ley que emana del poder ejecutivo, ya sea mediante la ideología o la violencia.

El mismo mecanismo funciona en la llamada "creación artística", en la organización de los partidos políticos, en la estructura familiar y, como veremos, en la transmisión del saber. Así, en el orden estético, se da por supuesto que el "autor" de una obra de arte tiene a la obra en sí, como presencia, en su espíritu, en su mente o en su interioridad, y que luego, mediante el trabajo propiamente creativo, esa obra originaria es trasladada al papel, lienzo o mármol; en resumen, a una materia amorfa que así adquiere la forma que ya existía plenamente, como sentido, en el artista. Esta obra, escrita o pintada, que es segunda en relación a la originaria que existe *in mente*, sirve a su vez de correa de transmisión entre la primera y los lectores o espectadores que mediante el texto escrito acceden al sentido pleno de la obra que como tal sólo existe en el artista. Las consecuencias que puede ocasionar la transformación de esta estructura en el ámbito de la creación "artística", son tremendas e implican una tarea verdaderamente revolucionaria: subvertir el esquema autor-obra-lector y la idea maestra de "representación". Esta subversión es visible en algunos textos descentrados y polimorfos (perversos o esquizos) cuyos nombres sólo son índices (Sade, Mallarmé, Lautréamont, Artaud, Joyce, Bataille, Macedonio Fernández) que marcan nuestra "cultura" y no dejan de perturbarla con una puesta en marcha sin centro de lo simbólico. Un paradigma semejante puede aplicarse a la relación familiar, donde la función del Falo y del Padre es tematizada por el psicoanálisis, en un proceso de inaudita identificación con el proceso de constitución del "oro" (dinero) como equivalente general que está en vías de ser explicitado (en este sentido son de importancia fundamental los trabajos de P. Gouz sobre la numismática). El Padre se constituye como Ley en la institución familiar investido del cetro de toda legislación, y el hijo, la criatura, debe aceptar esta Ley como condición para atravesar el desfiladero —lo simbólico— de la sociabilidad.

Algunos partidos con objetivos revolucionarios, y con consecuencias que son visibles históricamente, adoptaron como forma organizativa un esquema que, en lo esencial, reproduce el mecanismo triangular que venimos analizando. Se consideró a la Organización como depositaria de la Teoría, y, dueña del atributo del Saber, se concedió a sí misma *sine die* el carácter de "vanguardia" de la clase obrera. Vale decir que en el vér-

tice del triángulo se colocó a la Organización dueña del Sentido. Todo se repite: en el lugar de Dios está colocado el Partido revolucionario; en el lugar de la grey o el rebaño, están las masas; en el lugar de los sacerdotes están los “cuadros”, considerados “correas de transmisión”, encargados de “informar” (en toda la amplitud semántica del término) a los que carecen de información. Pero a su vez este mecanismo se duplica en el orden interno con una nueva estructura piramidal que se extiende desde un “ejecutivo” que elabora la “línea” política, símil del sentido, hasta la *base*, mediante toda una red de cuadros medios que son, a su vez, correas de transmisión entre unos y otros. Lo grave de esta organización esencialmente autoritaria radica no sólo en que se obnubila frente a los procesos donde la clase obrera crea sus propias organizaciones tendientes a “autoliberarse”, sino que prefigura el tipo de sociedad que tiende a construir, aprisionado de antemano en el esquema metafísico, pero de una metafísica que no planea en el reino de las puras ideas, sino que se encarna en instituciones burocráticas y opresivas donde nuevamente el Estado es puesto, como Sujeto, al margen y por sobre el pueblo, y el Sentido, en cualquiera de sus múltiples encarnaciones, sobre la base, como un nuevo y poderoso fetiche, esta vez consagrado por la “representación” de la clase y por el “marxismo”.

El último aspecto, pero que es central en el conjunto del sistema, es el de la dicotomía alma/cuerpo, o sus semejantes: espíritu/materia, sujeto/objeto. La *represión* del cuerpo, de la materia y el desco, tiene un alcance mayor en cuanto a su significación social: se trata del control del flujo transgresor a-tópico. La crítica en curso al concepto de “sujeto” (y no sólo al concepto sino a la detención unaria del flujo libidinal), concepto que constituye la *base* de toda metafísica, implica, simultáneamente, la crítica al concepto de alma o espíritu; y a la inversa, todo mantenimiento de la idea de sujeto conlleva el mantenimiento desplazado de la idea de alma y espíritu. Lo que se cuestiona no es la idea crítica materialista de “sujeto en proceso” o sujeto *constituido* (ya se trata del concepto marxista del hombre como “conjunto de relaciones sociales”, o de la tópica freudiana de consciente/sub-consciente/inconsciente y su concepto de *spaltung* o clivaje radical del sujeto, o de la capital distinción lacaniana entre sujeto del enunciado y sujeto de la enunciación en el marco analítico), sino la idea de sujeto “unario” o sujeto substancial: forma homuncular del “hombre” considerado fuente originaria y constitutiva de las relaciones sociales, lo que equivale a una hipostatización de dichas relaciones en una forma de ser ajeno-interno que, extraño al cuerpo, a la naturaleza y la sociedad, sería el origen pleno de sí a partir de lo cual adquiriría sentido la sociedad. Dicho de otra manera: dentro del cuerpo existiría un “yo” (sujeto o alma) que lo habitaría como un algo substancial, ajeno al cuerpo, que sería la fuente absoluta de todas las actividades del hombre (el vértice del triángulo cuya base sería el

cuerpo). En esta problemática idealista se presupone que soy *yo* (el algo ajeno, o alma o sujeto que me habita) quien habla, quien piensa, etc. "Yo" soy el sujeto de todas esas acciones y como tal "yo" existo al margen de las mismas, soy externo, independiente de esas acciones, de la misma manera que Dios es externo a la sociedad y al mundo, o como el autor existe al margen de sus obras. Se produce así un proceso idéntico al señalado por Marx en su crítica a Hegel: el predicado, lo que es constituido en un proceso complejo, histórico y social, aparece como el verdadero sujeto: son las relaciones sociales las que constituyen al sujeto o los sujetos, y no a la inversa; es el lenguaje el que constituye al "yo" y no el "yo" al lenguaje: ¿qué "yo" puede existir fuera del lenguaje, y, lo que es más, constituirlo? Este sujeto que se presupone que existe al margen de sus acciones (lo digo para aquellos materialistas que se niegan a la crítica del sujeto) es, en sentido estricto, el *alma*, y como tal arrastra una cadena de connotaciones ligadas fundamentalmente al nombre de Dios. Si partimos del presupuesto de la independencia del sujeto en relación a sus actos, la supresión de estos actos no implicaría la supresión del sujeto. Si el sujeto *no es* el habla o el pensamiento, la supresión del habla o del pensamiento no tienen por qué implicar la supresión del sujeto. ¿Pero qué puede subsistir de ese singular sujeto sin habla y sin pensamiento? Si afirmamos que subsiste como sujeto, estamos en pleno idealismo (religión). Si, por el contrario, aceptamos que al margen del conjunto de las relaciones sociales no existe ningún sujeto, entonces los diversos sujetos (porque nunca es *uno*) son constituciones del conjunto completo de relaciones sociales. El lenguaje, por ejemplo, no es adquirido por un sujeto/hombre (que no podría existir sin el lenguaje), sino que es una emergencia material sobre un soporte material. Emergencia monumental, vale decir cósmica, a partir de la cual se constituye el sujeto como sujeto en proceso absoluto, según la expresión de J. Kristeva. *A posteriori* puede invertirse el proceso y hablarse de un sujeto del habla, del pensamiento, de las relaciones sociales en general. Pero el materialismo absoluto desconstruye radicalmente la idea de sujeto como *lugar* alrededor del cual la metafísica construye su red de dominio "material" de las instancias.

El sistema educacional, como todo sistema, reproduce la misma estructura triangular, y es esta estructura la que se le impone con férrea obligatoriedad al estudiante, que asimila de esta manera, y sin tener conciencia de ello, lo esencial del sistema en que vive, el cual, en el orden de la enseñanza, reproduce el orden del conjunto de las instancias económicas, políticas e ideológicas, que lo oprimen. También en este nivel la estructura es, por lo menos, doble: por una parte la relación maestro/alumno, y por la otra institución/pueblo. Estas dos barras son esenciales para el mantenimiento del *orden*: el alumno está separado substancialmente del maestro que es el dueño del saber; el alumno tiene que apren-

der (aprehender) un saber que le es extraño, que tiene un *dueño*; por otra parte el pueblo está separado de la institución (escuela, universidad —con su símbolo: la “ciudad universitaria”—) que guarda el saber, saber en el cual el pueblo no tiene ninguna participación pues el saber es creado por el “espíritu” y no por las masas “ignorantes”. El aparato educacional, además de transmitir la ideología de la clase dominante transmite el mecanismo de funcionamiento social cuya aceptación es necesaria para la producción y reproducción del sistema en su conjunto. El vértice del triángulo es el lugar que ocupa el Saber, encarnado en el maestro; este maestro, que siempre tiene un nombre, posee en sí el conocimiento (que lo posea de hecho es algo que carece de importancia, lo importante, como ya dijimos, es que ese *lugar* de la estructura tiene que ser ocupado por el saber, por el conocimiento, y que, sepa o no, quien lo ocupa es reconocido como dueño del Saber: la ley lo consagra así; los reglamentos lo imponen y la historia lo confirma). En la base están los estudiantes, que a su vez reconocen en el maestro esos poderes fáusticos, reconociendo así el principio rector del todo social. Los alumnos reconocen que el Maestro es alguien que *sabe* lo que va a transmitirles, pero con los atributos de un saber soberano. Esto quiere decir que según esta creencia la historia o la filosofía existen como presencia cognitiva en la mente o el espíritu de ese individuo determinado que ocupa el lugar del saber: la cátedra, la cabecera, el lugar *capital* (y aquí se abre toda otra red significativa que se refiere al concepto de capital: letra capital, pena capital, ciudad capital, capital-dinero, etc.). El maestro le transmite a los alumnos el conocimiento y éstos pasan, posteriormente, a ocupar en otra o en la misma institución el *lugar* del saber frente a la segunda estructura de que hablábamos: la sociedad. Los alumnos pasan a ser maestros frente a la comunidad que es, en última instancia, la base real de la ignorancia absoluta. El alumno repite no sólo la ideología que le transmite el maestro sino, y fundamentalmente, el esquema jerárquico de dominación. Se transforma en *el que sabe*, y el Estado sanciona legalmente ese saber mediante el otorgamiento del título correspondiente. El título cierra un ciclo y abre otro. El principio de autoridad sella esta estructura. La similitud del conjunto de los mecanismos, lejos de ser casual, está marcando una economía del sistema.

La encrucijada de la educación se reconoce en estos límites compulsivos: una ideología a transmitir (que nunca es pura, y ésta es su principal fuerza: la encarnadura que le permite actuar en el conocimiento a través de un sesgo, como un “cemento” invisible); un mecanismo de transmisión en apariencia neutro (que puede ser utilizado tanto por un tomista como por un marxista) y que repite el mecanismo de estructuración total del sistema, y cuyo objetivo es inmovilizar en instituciones y jerarquías los flujos del deseo social; un clivaje-unión con el conjunto de la sociedad, la que repite, macroscópicamente, la misma estructura;

la Universidad como santuario "universal" del Saber, el resto de la sociedad como cuerpo unguado por la carencia. De una u otra forma todas las rebeliones se encuadran en esta estructura. Modificarla implica modificar parte de una instancia social. Gramsci pensó en esta posibilidad al tematizar la revolución no como la *toma* de un poder ya hecho sino como construcción de poderes alternativos tendiente, en su conjunto, a superar la división entre trabajo material y trabajo intelectual sobre la que se levantan todas las otras divisiones y que encuentran en ella su base material de existencia. Todo está anillado con una lógica severa, y los diversos nombres de lo mismo: trabajo material/trabajo intelectual; dios/mundo; alma/cuerpo; maestro/alumno; universidad/pueblo...

¿Qué papel desempeñan las fuerzas revolucionarias dentro de los sistemas educacionales? Este papel depende del grado de desarrollo del conjunto de la sociedad y de los protagonistas de cada instancia, y no de la teoría. Lucha por nuevos contenidos de la enseñanza, tendiente a contra-ideologizar, a desmitificar, etc.; lucha por modificar la relación profesor-alumno, no para que los alumnos ocupen el lugar del profesor sino para suprimir la barra de separación e inaugurar un nuevo espacio de conocimiento. Si bien todo este esfuerzo de transformación es político, la lucha por suprimir la segunda barra, la que separa la institución educativa del pueblo es estrictamente política porque implica superar históricamente la división social del trabajo, lo cual es impensable fuera del socialismo, pues, como dice Gramsci, no hay posibilidad de socialismo mientras alguien mande y alguien obedezca dentro del esquema de la autoridad, no hay socialismo si no se deshacen las triangulaciones que fijan la movilidad absoluta del todo social, la energética de los flujos de una libido "desterritorializada". Para el materialismo absoluto las prácticas son descentradas y la política está en todo, es utópica, como una fuerza absolutamente perversa (lo perverso es todo lo que se aparta de la norma). Las prácticas son prácticas nómadas sobre un cuerpo pleno de tensiones y luchas: se trata de la destrucción de los *lugares* que encasillan las prácticas. Por no entender este carácter masivo y errático de la práctica subversiva, un teórico como Althusser defendió, durante la rebelión estudiantil de mayo de 1968, el mecanismo de transmisión del saber universitario y limitó la lucha revolucionaria a la lucha por nuevos contenidos de la enseñanza. Esta ceguera esconde una posición teórico-política que despoja al marxismo de su postulado radical de transformación. El sistema no puede dejar de ver con beneplácito que todo se resuelve en la "cientificidad" de la enseñanza; la ideología encarnada libra su lucha *principal* no en los contenidos de la enseñanza sino en la inmovilidad de la estructura educacional.

Se argumentará que es difícil visualizar una forma distinta a la forma por medio de la cual la burguesía distribuye el conocimiento entre sus miembros. Para todo el mundo es evidente que la sociedad moderna

(capitalista o socialista) necesita que existan intelectuales altamente capacitados, investigadores, maestros, etc., por una parte, y por la otra trabajadores manuales. Pareciera que en lugar de encaminarse hacia el "reino de la libertad" de que hablaba Marx, y que sólo es posible mediante la superación de la división social del trabajo, la sociedad se encaminará hacia el polo opuesto, hacia una monstruosa proliferación de técnicas, de especialidades, de divisiones. Si esta multiplicación desenfrenada de prácticas no sólo expresara una necesidad del capitalismo sino una necesidad inherente al desarrollo económico general, entonces el socialismo sería imposible. Lo primero que debe señalarse, como posible respuesta, es que el *saber* es un producto social: es el trabajo social el que posibilita la existencia de "intelectuales"; más aún, los intelectuales son soportes de una red estructural cognoscitiva que *no han creado*. En sentido estricto son el producto de una colectividad que se extiende desde los orígenes de lo social en adelante: ningún científico o teórico piensa en sí y para sí; nadie es *origen* de su obra, sino que toda obra es producto de una "intertextualidad" específica y social. Basta leer la obra de Marx con detenimiento para advertir el mundo de referencias que implica, el entrecruzamiento ceñido de planos, las lógicas y las trayectorias culturales (filosóficas, económicas, políticas) que la constituyen: casi todo ya estaba hecho y lo "original" es dado por el punto de vista de la clase obrera, por la explotación categorizada, que es, en esencia, la que estructura el campo total del conocimiento sobre la base de una perspectiva histórica abierta en el cuerpo de lo social. Más todavía, existe un conocimiento que por lo común se deja de lado y que es el conocimiento de lo material-humano, desde las técnicas alimenticias hasta las grandes conquistas que fueron la agricultura, la ganadería, la cerámica, el alfabeto, etc., que no aparecen como fruto de un *saber* sino como algo *natural*, pero que implican un proceso de conocimiento social de larguísima duración histórica.

En ningún lugar se encuentra el sabio que saca de su cabeza privilegiada el conocimiento; desde cualquier punto de vista que se lo considere ese "sabio" es un conjunto de relaciones sociales. Pero desmitificar al "sabio" implica abrir otro espacio de conocimiento: un espacio de elaboración, de creación social. El maestro, desinvertido de los poderes que se le otorgan, se pierde en el común, y entonces sí su mayor conocimiento (si lo tiene) aparece como natural, no da prestigio, no recibe remuneración privilegiada: se entiende que el conocimiento es el proceso histórico sin sujeto trascendente. Se volverá a argumentar que incluso de esta manera no hemos avanzado en relación a la forma actual, pues para transmitir el conocimiento seguirán existiendo escuelas, universidades, maestros, alumnos, etc., y todo volverá a generar la matriz que criticamos. Una vez resuelta la relación maestro/alumnos es necesario disolver la enseñanza en el seno del pueblo. En este sentido no pueden

darse recetas sino comprobar experiencias: si el centro del trabajo es el centro social en su fundamento, todo debe salir de allí, y no son los "intelectuales" quienes encontrarán la fórmula de superación de las instituciones al margen del proletariado. La disolución de la institución pedagógica burguesa implica una metástasis absoluta del conocimiento, pero su centro *táctico*, valga el término, debe ser el centro del trabajo: la fábrica y el campo; es en la fábrica y el campo donde debe disolverse el "ghetto" educacional. ¿Pero —se responderá— existirán ingenieros y médicos? En primer lugar se trata, como señaló la Comuna de París y después de ella Lenin, de homogeneizar los ingresos; en segundo lugar, todos deben hacer el trabajo de todos: es el pueblo en su conjunto el que accede como dueño al conocimiento, que en lugar de difundirse en instituciones especiales se difunde por todo el cuerpo social. A partir de este punto lo que rige es el deseo; y no hay institución que pueda doblegarlo porque las instituciones que subsistan estarán en estado de provisoriedad y al servicio del deseo. Esto puede parecer una utopía, y si u-topía quiere decir un no-lugar, digamos que el conocimiento será u-tópico: al ser el todo social su lugar carecerá de lugar como tal. Es claro que la supresión global de este mecanismo de transmisión del saber implica la supresión de toda la sociedad que vive de él. No sabemos cómo será el futuro, pero sí sabemos que para que sea distinto tendrán que desaparecer las redes materiales que agobian el cuerpo del conjunto de la sociedad y que mediante un proceso progresivo de objetivación amenazan llevarlo a la muerte.

UNIVERSIDAD Y POLITICA

La Sociedad y la Condición Humana en entredicho. (La transformación de la vida)

LUIS ANGEL MARTÍNEZ DÍEZ

EN la universidad es donde más se discute la vida. Asimismo, con más o menos conciencia, con mayor o menor claridad de lo que se está haciendo, la vida es discutida en todas partes. Aquí y allá unas actitudes se anteponen a otras; estos intereses se defienden en contra de aquellos; y el modo de ser de unos y de otros es "el mejor modo de ser".

Pero es en la universidad donde la discusión de la vida se da con mayor conciencia: ahí se lleva a cabo con método, se racionaliza, se divide en ramas interconectadas, y se agudiza hasta la desesperación y el caos.

Por supuesto que lo social determina a lo universitario. El conjunto de todas las cosas creadas que se reúnen y estudian en la universidad, son creadas en la sociedad.

Llegados a este punto nos vemos obligados a un repaso histórico tendiente a clarificar los términos en los que el autor de este trabajo propone el entendimiento de la vida y la búsqueda de la mejor vida. Todo esto también con la intención de llegar a entender el significado de la transformación de la universidad de élites en universidad de masas y sus repercusiones y posibilidades.

Lo objetivo de este estudio: su cientificidad, lo será tanto como puede ser lograda la cientificidad en las ciencias sociales o humanas. La ciencia,

en este caso la sociología moderna según Mannheim, puede descubrir remedios empíricos para determinar daños sociales que anteriormente eran considerados como producto de la mala voluntad y del pecado.

Recordemos que la sociología es una disciplina que se vale de un conjunto de ciencias para realizar sus estudios. Como de la historia, por ejemplo, que es una base indispensable para que la sociología pueda cumplir su misión de investigar las formas de mejorar el funcionamiento de la sociedad humana. Como muy bien lo ve Juan Brom.

Por lo demás —todo lo demás— estaremos de acuerdo en que tanto las ciencias naturales y “exactas” como las ciencias sociales o humanas tienen por objeto de estudio tanto lo que es como lo que no es. Asimismo el arte y en especial la filosofía y la poesía.

A punto estuve de traer en mi ayuda a varios importantes estudiosos para dejar claro que todos los seres creadores aportan algo al proceso de cambio; ya predomine la razón o la intuición. Todos han hecho lo que hoy es; todos hacemos la historia.

Este trabajo toma en cuenta —no podría ser sin— otros muchos como los de: Raúl Olmedo, Carlos Sirvent, Eligio Calderón, Risieri Frondizi, Pablo González Casanova, Marcel Hicter y muchísimos otros.

Volviendo a la sociología veremos que su fuerza reside en seguir y llevar hasta sus últimas consecuencias las interpretaciones y proposiciones que sugieren sus investigaciones.

Nos iremos a fondo si analizamos la onceava tesis sobre Feuerbach, de Carlos Marx: “Los filósofos no han hecho más que *interpretar* de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de *transformarlo*.”

Resulta que en buena medida los filósofos y los humanos en general no transforman el mundo porque tienen una interpretación incorrecta de él y de la historia o porque cínica o conformistamente aceptan el grado de privilegio o de miseria que “les tocó vivir”. Veamos el primer caso.

Es demasiado común entre los historiadores y filósofos, incluyendo a los progresistas, humanistas o de izquierda, afirmar como indispensables etapas de la historia que podían no haberse dado. Especialmente me refiero a la desaparición de la antigua igualdad comunal y al surgimiento de la esclavitud.

Juan Brom dice primero (en su *Esbozo de Historia Universal* de Ed. Grijalbo, pp. 27-28): “Era indispensable que una parte, aunque fuera reducida, de la humanidad, quedara exenta de participar directamente en la producción, para que pudiera dedicarse a las ciencias y al arte. En otra forma, no hubiera podido realizarse el progreso de la historia propiamente dicha.” Luego afirma: “La esclavitud fue un progreso social a pesar de que se realizó a costa de las mayorías humanas.”

Esta interpretación incorrecta se debe seguramente a la inclinación de los historiadores a explicar —y justificar— el progreso material de

la humanidad, dejando un poco de lado el progreso humano de la humanidad.

El asunto es muy delicado porque interpretaciones y afirmaciones como las citadas han justificado la permanencia de la esclavitud durante siglos y hasta nuestros días. Fueron parte de la base de los argumentos de los nacionalistas —fascistas anteriores y posteriores a la segunda guerra mundial—, y ha sido la “ideología” básica de los explotadores a través de la historia humana. Peor aún, es parte de la “ideología” de los explotados aspirantes a explotadores y es la base del conformismo de quienes citamos junto a los cínicos.

Así pues, recapitulando la historia veremos que desde el paleolítico medio, hace unos 40,000 años, se esboza levemente la primera división social del trabajo entre cazadores, recolectores, por edades; y por otra parte aparecen los magos-pintores que son ya artistas especializados. Se inicia en la etapa posterior del neolítico una profunda transformación en el desarrollo humano conocida como la “revolución urbana”; se desarrolla durante milenios la agricultura, la ganadería y el comercio, hasta que las ciudades llegan a ser el centro del progreso.

Nos dice Juan Brom (*op. cit.*, p. 25): “A través de un proceso muy prolongado, en que intervienen la guerra, el comercio y otros factores, la igualdad primitiva cede su lugar a una sociedad dividida en explotados y explotadores. En muchos casos, la propiedad privada sustituye a la colectiva, lo que facilita la explotación de los hombres, en distintas formas.”

De modo que cuando la gente dice, para justificar su posición de explotador o explotado, que “las cosas siempre han sido así”; se refieren a los últimos 40,000 años de una historia humana cuyo estudio se remonta a 500,000 años —y se amplía cada vez más— gracias a la arqueología y a la antropología.

El desvirtuamiento de la esencia humana tiene apenas 40,000 años. La esencia humana: la libertad, el saber, la felicidad y el amor (la santidad del placer y la vida) que Antonin Artraud vino a buscar con los tarahumaras.

Verdaderamente dan ganas de remontarse al salvajismo —la igualdad primitiva comunal— ante el crimen y la bestialidad que se desarrolló durante la barbarie y la civilización. Con este ánimo y en este contexto hay que entender el movimiento hippie, la influencia del orientalismo y buena parte de los movimientos anarquistas. Como lo veremos más adelante (habrá que releer detenidamente *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*, de Federico Engels, y cuestionar a fondo su desafortunado folleto, “Los bakuninistas en acción”).

Tuvo que surgir Carlos Marx para poner en duda con su implacable sabiduría todo el progreso material y hacernos ver que el ser humano todavía no ha nacido.

Como creo que no hace falta insistir sobre el estado de esclavitud en que vivimos: "El reino de la necesidad y de la enajenación", voy a retomar muy brevemente la historia para ubicar a grandes rasgos el nacimiento de la universidad y sus funciones hasta llegar a nuestros días. Luego de una importante aclaración.

No pretendemos estar en contra de la división del trabajo en el pasado y menos podríamos estarlo en el presente. Estamos en contra de la división de privilegios y de la especialización forzada y esclavizante. Estamos por el progreso humano material comunitario unificador; y en contra del progreso material antihumano individualista diferenciador.

Pero veamos cuál ha sido la situación y cuál es la situación hoy en día.

En la economía general de los primeros grupos humanos y de las primeras sociedades urbanas se da un equilibrio natural en buena parte debido al reducido número de habitantes. Es el llamado comunismo primitivo, que bastante relación tiene con las cooperativas socialistas y las comunas de 25,000 a 50,000 personas de la China de hoy. Poco a poco la sabiduría y el prestigio de los ancianos cede su lugar al poder de los comerciantes, de los guerreros, de los magos y artistas, de los nuevos sabios especializados: astrólogos y sacerdotes que inician la separación entre teoría y práctica y consideran indigno dedicarse a actividades productivas. (Como se puede notar estamos entrando en el largo presente). La división social del trabajo se fue acentuando cada vez más: esclavos, semiesclavos, hombres libres, gobernantes —el senado—, el rey, grandes estados, los artistas y sus alumnos —primeras escuelas—, los artesanos, los pensadores, los arquitectos, los filósofos. Todo el cuadro. La deformación de la condición de la mujer, y siempre la rebelión de los explotados junto al "progreso" incontenible.

La religión, la política, las artes, los juegos olímpicos, Homero, Sócrates, Platón: La Academia. "La primera universidad" aunque no todavía "la propiamente dicha".

Hablando en términos actuales diremos que a través del desarrollo de la civilización se han dado permanentes intentos de reajuste entre la producción de fuerza de trabajo intelectual y la producción económica general de la sociedad; intentos que han fracasado en las sociedades capitalistas, y que han hecho crisis en todo el mundo, como lo deja ver la revolución cultural china.

Es en la alta Edad Media cuando la universidad se organiza en la forma como hoy la conocemos y plantea su autonomía que más que nada es aislamiento para la creación intensa que conduce al renacimiento. Con todo, la universidad desde su creación hasta nuestros días cumple una función de dominación. Ayuda a los gobernantes a afirmar su autoridad defendiendo y reproduciendo la ideología del Estado.

Apenas se hace necesario señalar que los estudiosos de todos los tiem-

pos han realizado sus trabajos dentro y fuera de las instituciones creadas por la sociedad.

La función represora y reproductora de enajenación de las universidades, desde su fundación hasta nuestros días, es indudable. Como indudable es la importancia que han tenido en el desarrollo de la cultura humana.

No es hasta este siglo cuando las universidades entran en conflicto con el Estado y cuestionan a la sociedad en su conjunto y a la misma condición humana.

Siempre hubo individuos —y grupos— que pusieron en entredicho a la sociedad y a la condición humana, personas con mayor o menor instrucción y capacidad de precisión; pero la universidad como institución siempre cumplió la función de preparar a las élites gobernantes y coordinadoras de la explotación de las mayorías.

Para llegar al presente y al tema central de este ensayo: universidad y política, he querido insistir en la necesidad de reinterpretar aspectos fundamentales de la historia de la humanidad, y al repararla he querido recordar y sugerir características esenciales de la universidad en el pasado para llegar al conflicto central de nuestros días: la transformación de la universidad de élites en universidad de masas y la relación que esto tiene con la lucha por el poder y por el mejoramiento de la vida que hoy se realiza en todo el mundo.

No corresponde analizar en este trabajo los 40,000 años de mezquindad de la humanidad a partir de “la necesidad” y “el progreso” de la esclavitud. Intenté ubicar lo que se puede llamar el nacimiento de los primeros grupos de transmisión de conocimientos y las primeras escuelas, así como la organización de la universidad en la alta Edad Media. Daré por conocidos los rasgos esenciales del Renacimiento y de las edades moderna y contemporánea que habremos de estudiar, repasar y reinterpretar. Los señalamientos que hice adquirirán mayor sentido con lo que sigue.

Situémonos pues en nuestros tiempos a partir de la segunda guerra mundial y veamos lo referente a la producción de universitarios.

Nuevamente tenemos que empezar con lo que determina a lo universitario. El mayor baño de sangre de la historia estaba recién terminado. Veinte millones de rusos llenos de vitalidad y posibilidades para el primer país socialista y para el mundo fueron muertos. Seis millones de judíos y muchos millones más de varias nacionalidades fueron muertos. Nadie duda hoy en día del origen económico de las guerras. Del comercio a la esclavitud, los antiguos imperios, el servilismo, el Renacimiento, la Revolución Industrial en manos de los burgueses, la revolución burguesa, el capitalismo, la revolución proletaria, el imperialismo, el fascismo. Las asesinadas burguesías europeas con sus partidos políticos y sus secciones universitarias: filósofos, científicos y algunos artistas a su servicio. Se

destaca en los primeros cuarenta años de este siglo la riqueza y ferocidad de la burguesía alemana; no tanto Hitler. Hitler no fue más que un monumental y monstruoso monigote como la gran mayoría de los políticos de todos los tiempos lo han sido y lo son. Como en el siglo pasado se destacó la burguesía francesa, con una capacidad de crimen no menor a la alemana y con un monigote que le compite de tú a tú a Hitler: Napoleón; hoy en día sinónimo de lunático.

Repasemos el papel de los universitarios en la segunda guerra mundial luego de sus antecedentes. Carlos Marx, Darwin, Freud, Lenin y Wilhelm Reich hicieron estudios universitarios pero su valor y su importancia es esencialmente extrauniversitaria.

La persona que realizó el esfuerzo extraordinario de analizar la historia de la humanidad en su totalidad: la historia, la economía, la filosofía, la política y que sentó las bases de las posibilidades de liberación de toda la humanidad, no fue aceptado por las universidades de su tiempo.

¿Cómo es posible que esto suceda?

Al igual que la producción de bienes materiales la producción de conocimientos pasó de un desarrollo natural a un desarrollo determinado por los intereses de grupos. En una sociedad —a partir de la esclavitud— en la que el trabajo es degradante y explotador, los estudiosos han servido siempre a quienes les otorgan el privilegio de dedicarse a una “actividad superior”.

En términos sociales no había contradicción alguna. La clase en el poder preparaba a miembros de su grupo para perfeccionar y modernizar permanentemente sus métodos de dominación.

Las contradicciones eran —y son— morales. No se necesitan muchas luces para entender que *todos* los seres humanos desean y deberían vivir bien en todos sentidos. Especialmente a partir de Carlos Marx está claro que no hay riqueza inocente. Los privilegios de unos son vividos a costa de la esclavitud de otros. Y Marx también, como dije antes, planteó la liberación de la humanidad en términos económicos y políticos. Por eso Hitler y Franco en defensa de los ricos de sus países, persiguieron y asesinaron a los marxistas. Como los militares latinoamericanos; los de algunos países de Africa y Asia y como príncipes y reyes de hoy, que en defensa de los ricos de sus países: socios de los ricos del país más rico del mundo a costa de otros países, declaran ilegales, persiguen y asesinan a los marxistas.

Pero las contradicciones morales, muy evidente lo es, se disuelven a la sombra del buen vivir. Otras fuerzas han sido necesarias para sacudir no sólo la conciencia de los estudiosos sino su lugar mismo en la sociedad.

En la primera guerra mundial los científicos y humanistas estuvieron al servicio de sus respectivas burguesías y tanto intelectuales como artis-

tas lucharon en las filas de los ejércitos de sus países. Salvo las excepciones que confirmaron y empezaron a cambiar la regla.

Las agresiones de los hitlerianos y de los franquistas se realizaron de 1930 a 1940 y culminaron en la segunda guerra mundial. Todavía contaron con el apoyo o la complicidad de científicos y humanistas, pero al mismo tiempo muchos de ellos lucharon contra el avance del fascismo. La situación del mundo era muy distinta a la de 1914 y distinta era en consecuencia la posición de los estudiosos.

Con el desarrollo del capitalismo de 1800 a 1900, surgieron las masas proletarias superexplotadas y empezaron a ampliarse las capas medias. El mayor número de miembros de estas capas servía a los intereses de los ricos así como lo hacían los universitarios: en su mayoría ricos a su vez o pequeño-burgueses identificados y socios de los burgueses. Pero de entre la pequeña burguesía e incluso de entre la nobleza surgieron estudiosos que por motivos morales, por un lado, y por solidaridad humana por haber vivido de cerca la miseria de las mayorías, luchan junto a ellos por mejores condiciones de trabajo y de vida. Estos nobles, burgueses y pequeño-burgueses eran perseguidos, encarcelados y asesinados por la clase a la que "traicionaban". Las universidades no los aceptaban tampoco y sus esfuerzos por integrarse y organizar a los proletarios no eran pocos ni fáciles.

Sobre esto último, sobre el nacimiento de la historia y sobre la política y el conocimiento como la capacidad de mejor organizar y liberar a toda la humanidad; hay que leer y releer: *Hacia la estación de Finlandia*, de Edmund Wilson.

Así pues los Estados que en medio de la más feroz explotación de las mayorías hablaban de los más altos valores humanos, no podían evitar que llegaran al conocimiento y a las universidades los defensores de nuevas formas de vida. Pero hacían todo lo posible por cerrarles las puertas. Esto explica, en parte, la importante labor de extraordinarios autodidactas que sin reconocimiento universitario aportaron mucho más a la liberación humana que carretadas de universitarios con título.

Por otro lado también proliferaron en el siglo pasado grupos independientes de estudio y de crítica y otros muchos organizados por diversos partidos y movimientos libertarios.

Todo lo cual vino a resultar en medio de la primera guerra mundial en el primer estado socialista y en fuertes movimientos proletarios comunistas, que de no haber sido asesinados vilmente y contra todo sentido de justicia, hubieran organizado nuevos tipos de vida en Europa de 1920 a 1940 y en consecuencia en todo el mundo.

Sería increíble, si no fuera por la historia, la sociología y la ciencia política, lo que son capaces de hacer por defender sus privilegios las minorías en contra de las mayorías humanas. Increíble parece la capacidad de crimen de ciertos seres humanos; los que se ven: Hitler y Franco

y los gobiernos de los países capiatlistas de hoy; y los que no se ven tan claramente: los ricos capitalistas que los sostienen.

También difícil de creer resulta el heroísmo y la entereza con que los más importantes universitarios, artistas y estudiosos de España y Alemania lucharon contra el fascismo hasta la muerte o el exilio.

Las luchas internas en la Unión Soviética desde la muerte de Lenin hasta su desenlace: Stalin, por un lado, la reacción asesina de las burguesías europeas y la oportunista intervención de E.E.U.U. en la segunda guerra mundial, llevaron a una situación de aparente equilibrio mundial.

Con todo y las enormes pérdidas que sufrió Rusia, el socialismo se extendió por Europa con su ayuda y gracias a la fuerza de sus movimientos comunistas.

En 1949 se establece el socialismo en China. En 1950 el imperialismo norteamericano pretende minar la natural expansión del socialismo a todo el mundo, interviniendo en la guerra de Corea. De Alemania: el derrotado viejo imperio; el centro del fascismo pasa al nuevo imperio: los E.E.U.U.

Enésimamente reincidentes los E.E.U.U. son derrotados en Vietnam en parte por la resistencia de su propio pueblo a que se asesine contra toda justicia al movimiento comunista vietnamita; por lo demás, invencible. Esa resistencia fue sostenida principalmente por los universitarios norteamericanos.

En esa misma década de 1960 a 1970 los universitarios de todo el mundo apoyaron al movimiento comunista vietnamita, al mismo tiempo que enfrentaban crisis más o menos graves en sus propios países.

Esto último nos lleva al tema central de este trabajo a través del análisis de las características esenciales de la pasada década.

Antes haré algunas precisiones que darán luz tanto al análisis que sigue como a las conclusiones y proposiciones que cierran este ensayo. (Primero de tres ensayos que formarán un libro: *Universidad y política. La unidad de la izquierda. El movimiento libertario.*)

Dice Althusser que la filosofía es la lucha de clases en la teoría. En todas partes está la lucha de clases realizándose y así será hasta que en todo el mundo se establezca y se desarrolle el comunismo.

Voy a citar tres subrayados que tengo en un trabajo de Mao, de 1957 ("El problema de los intelectuales", pp. 196-201, en *Cinco tesis filosóficas de Mao Tse-tung*). Afirma: "no tener un correcto punto de vista político equivale a no tener alma".

La política para los millones de rebeldes universitarios es la pasión por el bien de todos: no únicamente la lucha por el poder de las mayorías sino la lucha también por el fin de todo poder. "Pero el cambio total de la concepción del mundo exige un lapso muy dilatado y debemos actuar con paciencia, sin apresuramiento." Dice Mao refiriéndose a las

dificultades de los intelectuales chinos para adquirir una concepción comunista del mundo.

Los trabajadores tienen menos dificultades para vivir el comunismo porque la práctica de una nueva forma de vida que se inicia con el socialismo les indica con mayor claridad las diferencias con el pasado.

“Algunos jóvenes consideran que, una vez establecida la sociedad socialista, todo debe ser perfecto y pueden gozar de una vida feliz que ya está dada, sin necesidad de trabajar por ella. Este criterio no corresponde a la realidad.” Mao alude a la realidad china de 1957; diez años antes de la revolución cultural.

He querido hacer estas citas de Mao porque me ayudan a señalar la principal contradicción de millones de jóvenes rebeldes del mundo capitalista, contradicción de la que no están exentos los jóvenes del mundo socialista, esto es: por un lado demuestran su ferviente deseo de cambiar el mundo y la vida al mismo tiempo que dejan ver su incapacidad para realizar el esfuerzo continuado y disciplinado que un deseo tan grande exige para ser hecho realidad.

Para que la imaginación sea llevada al poder no basta el deseo ferviente; es necesaria la acción revolucionaria permanente. Esto último quiere decir acortar permanentemente la distancia entre lo que es y lo que podría y debería ser. Acortar permanentemente la distancia entre la realidad y el deseo.

Veamos la situación del mundo por partes de 1948 a 1958 y de 1968 a nuestros días.

A los europeos de la parte capitalista les toma por lo menos diez años la reconstrucción y el análisis y la asimilación de su situación después de la segunda guerra mundial. Lo mismo sucede en la Europa socialista aunque en un ambiente de mayor solidaridad y optimismo. La Europa capitalista insiste en su actitud colonizadora: Vietnam en guerra de liberación contra Francia en 1946; Argelia desde 1954, y recordemos otra vez al nuevo imperio fascista E.E.U.U. en Corea en 1950-1953, etcétera. Será muy importante estudiar la historia; conociendo los estragos de la falta de memoria colectiva.

Los beatniks surgen en E.E.U.U. al mismo tiempo que China se inicia en el socialismo. Los jóvenes norteamericanos rechazan a la sociedad y sus valores no vividos iniciando la desintegración moral del capitalismo en las entrañas mismas del país más característico de ese sistema. Como antes vimos, al mismo tiempo —1949-1957— los jóvenes chinos luchan por integrarse al proceso revolucionario de su país. Para entonces ya Latinoamérica vivía plenamente el fracaso del populismo en medio de su demagogia y por su hibridez. Se inicia la fascistización de Latinoamérica por E.E.U.U. que se quita la máscara en Guatemala en 1954 como lo terminaba de hacer en Asia. Por esas fechas se reinicia recrudescida la larga lucha de África y Asia por su independencia que

viene a resultar en países socialistas o fascistas, según la influencia de la U.R.S.S. o de los E.E.U.U.

Durante todo este siglo, pero especialmente a partir de su segunda mitad, las universidades se transforman en universidades de masas por la afluencia de las capas medias a los centros de estudio que son a la vez centros de discusión y acción política. De ahí surgen entre muchos otros líderes: Fidel Castro, Salvador Allende y Ernesto Che Guevara.

En enero de 1959 culmina la primera etapa de un proceso revolucionario de enorme importancia para toda la humanidad por sus repercusiones morales, por el impulso que dio a todos los movimientos revolucionarios del mundo entero, por la nueva actitud ante la vida que inculcó en millones de jóvenes de la tierra y, por supuesto, por los cambios que inició la revolución en ese país.

En mula, barbón y pelo largo, fusil en mano, un médico argentino, nuevo líder cubano y mundial, entra en La Habana acompañado por campesinos guerrilleros negros, mulatos, mestizos y blancos y la fiesta se generaliza. Luego llegan Camilo, Raúl y Fidel. Parece que hoy en día —marzo 77— la fiesta continúa aunque Fidel ya engordó.

La belleza plástica de la revolución cubana es increíble. Su historia muy significativa y de grandes implicaciones.

La revolución cubana radicaliza el lenguaje, le da sentido, lo hace poesía que obliga a la definición y replantea la existencia.

"En cualquier lugar que nos sorprenda la muerte bienvenida sea, siempre que ese, nuestro grito de guerra, haya llegado hasta un oído receptivo y otra mano se tienda para empuñar nuestras armas y otros hombres se apresten a entonar los cantos luctuosos con tableteo de ametralladoras y nuevos gritos de guerra y victorias."

Estas palabras del Che y sus fotografías junto a las de Fidel, Mao, Lenin, Marx, Bakunin y Ho Chi Minh estuvieron presentes en las manifestaciones de millones de jóvenes de todo el mundo de 1960 hasta la derrota del imperialismo por el movimiento comunista internacional.

Existen numerosos estudios sobre la mayoría de los temas presentes en este ensayo. Yo pretendo sugerir lo esencial para reinterpretar la historia y cambiar la vida.

La ciencia es un conjunto de ensayos. También la vida. Igualmente la historia pero tenemos que hacer predominar lo esencial: la creatividad, la libertad, el amor, la felicidad, el placer. De todos.

Los movimientos mundiales a partir de las invasiones fracasadas de E.E.U.U. a Cuba y Vietnam han significado el inicio del fin del anticomunismo impuesto por los capitalistas desde el siglo pasado. Y significaron también la ampliación de las posibilidades de liberación de la humanidad al crear conciencia de la potencialidad de la acción revolucionaria hasta hoy limitada por los dogmas antihumanos y asesinos del capitalismo y por los dogmas también enajenantes del bloque socialista.

Pero tendremos que diferenciar cada movimiento después de insistir en que no se puede ser anticomunista. Comunismo viene de común: de todos; de comuna, de comunión de comunicación.

El comunismo se propone como un sistema de vida universal con una organización económica y una concepción de la vida radicalmente distinta a la actual. Un mundo de comunas anarquistas. Esto será ampliado al final.

Veamos ahora cada movimiento de 1960 a 1977.

La palabra principal del movimiento beatnik de los cincuentas es la misma palabra principal de los hippies de los sesentas: rechazo. La propaganda y la comercialización que del movimiento hippie hizo el mismo sistema que era rechazado por ellos, jamás explicó que su "amor y paz" era un rechazo directo al odio cotidiano de unos a los otros implantado por el capitalismo, y un rechazo a la guerra de E.E.U.U. a todo país que intenta liberarse. De hecho, el movimiento hippie pudo ser manipulado por su falta de consistencia teórica y organizativa y por su incongruente radicalismo.

Los hippies rechazaron un tipo de vida que les ofrecía "todo" —la riqueza material de que goza E.E.U.U. en buena medida por explotar gran parte del mundo— sin estar preparados para trabajar permanentemente en otro tipo de vida. De ahí que la mayoría regresara a instalarse en la maquinaria tragamonedas.

Los mejores resultados del hippismo se dieron en lo referente a la guerra de Vietnam: su negativa a combatir y sus protestas contra la guerra. En lo político: su militancia con visos de lucha a largo plazo en grupos que cuestionan al sistema de raíz. Y en general, sus intentos más o menos logrados y permanentes de vivir una vida radicalmente distinta en todos sentidos a la que ofrece el mundo de hoy. Sin contar las comunas donde se consume "necesariamente" colgate-palmolive, ni el hippismo de fin de semana. Tampoco el método hippie de hacer turismo.

El gran rechazo pues, vino a quedar en el regreso con algunas variantes —marihuana en las oficinas— al tipo de sociedad que se abomina. Aunque no está de más recordar que algunos cambios sí serán capaces de realizar los millones de ex-hippies en sus contornos.

La forma de rechazo de los setentas de los nuevos jóvenes norteamericanos es el orientalismo. Hoy en día millones de norteamericanos son "psicológicamente violados" por "cultistas poco escrupulosos". El confuso misticismo que predomina entre la mayoría de ellos los hace aún más inofensivos para el sistema que los hippies.

Aparte de la labor de algunos maestros y grupos de estudiantes con capacidad crítica, es importante el movimiento de las minorías de E.E.U.U., que lo será más cuando los negros, los indios y los chicanos se unan. Pero está claro que los cambios en E.E.U.U. serán consecuencia de los cambios en el resto del mundo. Como lo veremos luego.

En Latinoamérica los movimientos estudiantiles, obreros y campesinos de los sesentas responden a una realidad directamente violenta. Responden a la superexplotación evidente y estuvieron influenciados por el entusiasmo que la revolución cubana produjo. Así fue hasta el triunfo de Allende en 1970 y así vuelve a ser hoy en día. Ernesto Che Guevara renueva su vigencia. En 1959 y 1960 y en los siguientes años hasta su desaparición, el Che y Fidel son parte esencial del ánimo de Latinoamérica. Disipan toda duda y lanzan a la lucha a los indecisos. Con la participación de miles de estudiantes y maestros los movimientos obreros y campesinos de Latinoamérica se aceleran. En la mayoría de los países se organizan movimientos de liberación nacional. La gente toma la calle con grandes deseos de tomar los palacios de gobierno, las fábricas y los campos.

El ejército recibe a tiros este impulso vital. Las burguesías latinoamericanas íntimamente ligadas al nuevo centro del fascismo: E.E.U.U., organizan con su dirección y patrocinio la contrainsurgencia. Militares y millones de dólares van y vienen de Latinoamérica a E.E.U.U. y de E.E.U.U. a Latinoamérica. Los estudiantes, obreros y campesinos responden a los tiros con tiros pero en condiciones de terrible desigualdad técnica y económica.

En todas partes la burguesía es una mínima fracción de la población, pero cuenta con millones para la tergiversación de los hechos por todo tipo de medios de difusión, y para el ejército. Aparte del apoyo "incondicional" de E.E.U.U.

Las palabras del Che nunca se olvidaron: todos somos pobres mientras haya pobres. Había que crear dos, tres, muchos Vietnams. Millones de estudiantes latinoamericanos querían llegar al más alto escalón de la especie humana: el de revolucionario. Muchos de ellos murieron en las guerrillas.

Precursor y forjador de la victoria cubana, consciente del valor relativo de los humanos ante el valor insuperable del ejemplo. El Che se fue a luchar con los guerrilleros africanos demostrando un absoluto amor por la libertad y un absoluto desprecio por el poder.

El Che está más allá de toda expresión posible. El es la proposición y la encarnación del hombre nuevo.

Dándole cuerpo a sus palabras reaparece el Che en Bolivia otra vez en mula, pelo largo y barbón, fusil al lado y una mochila con libros al hombro. Luchando hasta la victoria siempre hizo efectivo el internacionalismo comunista. Vivió la libertad hasta la muerte.

Con todo, su ejemplo no se llegó a conocer suficientemente en Latinoamérica. Las vanguardias no pudieron levantar en armas a los pueblos. Aunque no ha terminado el combate, por supuesto.

Muchos estudiantes fueron a la cárcel luego de poner bombas —bom-

bitas realmente— en las embajadas de Bolivia y E.E.U.U. Muchos otros murieron con él en el intento de vengarlo y continuar su lucha.

Al infinito se replantearon las tácticas en las universidades latino-americanas. En medio de estas discusiones surgieron en el mundo tres importantes movimientos en el mismo año: 1968. En Francia, Checoslovaquia y México.

Los estudiantes franceses empezaron impugnando la enseñanza en las universidades y continuaron hasta poner en entredicho a la sociedad entera incluyendo a la izquierda tradicional.

En Checoslovaquia se puso en duda el centralismo dogmático que viene a ser un cáncer en la práctica del socialismo hasta hoy. Y la “necesaria aunque pacífica” intervención de la U.R.S.S. puso en duda, inevitablemente, todo lo que teóricamente defiende Rusia.

En México el movimiento se inició en respuesta a la represión a un conflicto estudiantil por parte del gobierno. Se pidió la destitución de varias autoridades. En respuesta el ejército tomó la universidad. Y la esencia y la capacidad de diálogo y de transformación del gobierno mexicano fue demostrada una vez más el 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco.

Estos tres acontecimientos de enorme importancia enriquecieron la discusión de la sociedad y la lucha por el mejoramiento de la vida humana. El triunfo de Salvador Allende intensificó y amplió la discusión hasta que lo asesinaron. En Latinoamérica, E.E.U.U. está cobrando su derrota en Vietnam. Y ellos siempre cobran caro. En la mayoría de los países de América Latina ya no hay discusiones públicas: la lucha es en silencio y a muerte. Lo mismo sucede en el Medio Oriente, en África y en Asia. Oceanía tampoco es el ejemplo de la libertad. Una vez más es en Europa donde una parte importante del destino de la humanidad está en discusión. Eurocomunismo es la palabra clave de nuestro tiempo. Comunismo libertario en lo que se refiere a todo el mundo.

Está ya suficientemente demostrado que los movimientos comunistas libertarios tarde o temprano terminan siempre ganando la batalla. De lo que se trata es de evitar que la sangre humana sea el abono de la liberación. Es preciso que su extraordinaria fuerza y lucidez sirva en vida a la humanidad. Es necesario un movimiento antifascista mundial que tenga su lugar de trabajo en todo lugar donde se encuentre un ser humano libre o consciente de que no podrá darse una vida buena para todos si no sucede precisamente eso: que la vida sea buena para todos. Esto debe motivar en primera y en última instancia nuestros trabajos.

En 1968 la Revolución Cultural china solidificó el socialismo en ese país. Al mismo tiempo, dándose una importante analogía histórica, la revolución cultural en occidente inició la reelaboración de los términos en los que habrá de liberarse el mundo. Está claro que este proceso para que devenga en el comunismo libertario que urge, tendrá que darse tanto en el que hasta hoy ha sido el bloque socialista como en el mundo capitalista.

Veamos dónde se encuentran los jóvenes del 68.

En Checoeslovaquia muchos de ellos apenas pueden dar paso: su vida social y política se ha visto limitada por el dogmatismo que está empezando a ser criticado a fondo por los renovados partidos comunistas europeos. La renovación de estos partidos precisamente se debe en buena medida a la revolución cultural —y política por supuesto— iniciada en 1968 y que tendrá que continuar hasta que lo cotidiano en todo el mundo sea desarrollar libremente las posibilidades humanas.

El mayo francés obligó a la universidad a modernizarse. Señaló las deficiencias de la separación forzosa entre trabajo intelectual y manual e imaginó por todos lo que podrá ser el mundo. Como la mayoría de los hippies los jóvenes franceses del 68 tuvieron que buscar un lugar en la maquinaria tragamonedas que también en su país y seguramente llevaron a cabo algunos cambios en su modo de trabajar y vivir. Muchos de ellos son miembros activos del partido comunista francés que con la ayuda de los socialistas pronto tomará el poder y no sin problemas iniciará una época muy importante.

El movimiento estudiantil mexicano que ya en el 68 estaba convirtiéndose en un movimiento popular nacional, no terminó con modernización alguna. Se suspendió por la muerte y el encarcelamiento de cientos de estudiantes y gentes del pueblo ordenada por el gobierno. En el 69 y 70 la liberación de los presos políticos fue la principal bandera del movimiento estudiantil para crear conciencia entre amplios sectores de la población del carácter esencialmente represivo y antipopular del estado mexicano y de la necesidad de unión entre los estudiantes, obreros y campesinos para liberar al país de los falsos partidos políticos y sindicatos corruptos que a punta de represión se había hecho predominar hasta entonces.

También en México como en todos los países donde surgieron movimientos estudiantiles masivos, la mayoría de los jóvenes ha tenido que buscar un lugar en la misma sociedad que abomina. Pero muchos de ellos buscando la ubicación más revolucionaria, más vital y libre según la situación del país y de acuerdo con la situación personal, familiar y de grupo. La búsqueda, evidentemente, no ha sido fácil.

Un lugar aparte merecen los náufragos del 68 y su contribución al mundo del arte y al del tráfico de drogas: más que otra cosa para el propio consumo.

La triste y pobre subdesarrollada maquinaria tragamonedas que es México poco tiene que ofrecer a los jóvenes del 68 y menos aún a los actuales y próximos jóvenes.

Contra todo aire de grandeza y pretensión de liderazgo tercermundesco, México es un país miserable. La pobreza y la superexplotación de las mayorías del país es cosa de todos los días. Al igual que el desperdicio de enormes recursos naturales y humanos. Recuértese que la

población del país se divide en términos muy generales así: cinco millones de capitalistas: los ricos. Quince millones de capas medias: alta, media y baja, pequeña burguesía y cuarenta millones de campesinos y obreros: los pobres.

Algunos estudios indican que cada seis años se incrementa el número de capitalistas y se enriquece una parte de la pequeña burguesía. Pero investigaciones más exhaustivas indican que lo que aumenta sexenio a sexenio es la pobreza.

En 1977 los jóvenes del 68 mexicano están ubicados principalmente en el campo de la educación: en toda la gama de las empresas educativas descentralizadas del estado mexicano. Aunque muchos de ellos trabajan en provincia, la mayoría continúa en la ciudad de México. Otro amplio sector realiza la crítica del estado formando parte al mismo tiempo del aparato administrativo. Y la vanguardia del 68 forma parte importante hoy en día de la unidad de la izquierda, luego de haber organizado desde su liberación, los partidos y movimientos más importantes de oposición al gobierno y al sistema en su totalidad.

Quiero insistir, por lo que más adelante se verá, en que la mayoría de la gente del 68 vive en la ciudad de México.

En Europa ha sido posible romper con la hegemonía ideológica de la burguesía; en México y en Latinoamérica, no.

En México los capitalistas y el gobierno que les sirve dominan los medios de comunicación y controlan especialmente a través de la televisión la subdesarrollada mentalidad de la población que se mantiene así precisamente por la subalimentación proteínica y cultural a la que se ve sometida. Al mismo tiempo la burguesía-gobierno impide el desarrollo de los partidos y la libre expresión por otros medios que no sean los oficialmente aceptados. De ahí que las universidades se conviertan en los más importantes centros de discusión y cumplan la función de los partidos políticos de oposición que hasta hoy no han logrado tener una influencia verdaderamente nacional. Y aún en las universidades el gobierno logra el control y la represión mediante la imposición de las autoridades y maestros, y principalmente a través de la manipulación de los presupuestos universitarios.

Esto explica la importancia que tiene el sindicalismo universitario de trabajadores y profesores, que es parte del movimiento sindical independiente formado por los electricistas: reprimidos pero reorganizados ahora en el Frente Nacional de Acción Popular; formado también por los precursores: los ferrocarrileros, por los telefonistas, y por los nacientes sindicatos independientes de trabajadores de empresas privadas. Aparte de las coaliciones de estudiantes, obreros y campesinos independientes.

De una forma mucho más polarizada en México que en Francia o en Italia, la política y la cultura se desarrolla en las grandes ciudades del

país y principalmente en la capital. La acción revolucionaria se realiza también en estos lugares pero con mayor importancia en el campo y en las ciudades de provincia: la lucha armada y las invasiones en el campo; y el movimiento de las colonias populares que se extienden por el país.

Para terminar este ensayo vamos a señalar algunas de las características de las universidades y sus funciones hoy en día en México.

El estado-gobierno-burguesía de México insiste en que las universidades cumplan la función de reproducir su ideología. Pero al mismo tiempo dejan ver su incapacidad para ofrecer empleo a toda la fuerza de trabajo que las universidades producen. La educación en México cumple una función política de emergencia ante la incapacidad del sistema actual para organizar y crear las condiciones en las que todo ese potencial se desarrolle. Únicamente otro sistema podría evitar el desperdicio de recursos y el enorme desperdicio de potencial humano que predomina.

Otro aspecto importante de las universidades de hoy es que hacen evidente el fracaso del sistema imperante.

Con todo y que el gobierno impone a las autoridades universitarias en muchos centros de estudio, y a pesar de que todavía predominan en las universidades una mayoría de maestros y alumnos conservadores y socios o ganosos de asociarse con los explotadores.

Pero ni aun así las universidades cumplen con su supuesta "función ideal". No hay relación entre la producción de universitarios y el mercado de trabajo intelectual. Aparte de que en las actuales condiciones de la educación la calidad de la fuerza de trabajo producida es ínfima. Abundan, como lo señaló Allende, los "idiotas especializados" que se convierten en "cesantes ilustrados".

Por su parte la burguesía tiene sus centros de estudio privados para que sus hijos y becados no se contaminen con las masas. Ahí forman sus "especialistas" de la más alta calidad de explotación. (Ahí estudian los hijos de los presidentes y ex presidentes y los de otros funcionarios).

En los términos de la ineficacia existente el mismo sistema educativo del país se ve obligado a absorber la fuerza de trabajo excedente que las universidades producen. Así se da el cuadro actual: analfabetos explotados y superalfabetizados marginados. La universidad se convierte en concentradora de trabajo improductivo y en un refugio, como lo señala Eligio Calderón. De esta manera las universidades no cumplen ni con las "necesidades del sistema ni con las de la sociedad".

Todo esto lo han hecho evidente los movimientos estudiantiles y en la actualidad el sindicalismo universitario. Reprimidos los primeros por el ejército y policías diversas cada vez que se ofrece; y los segundos hasta hoy principalmente reprimidos vía el salario y las argucias legales.

No abundaré sobre el mal uso de los presupuestos universitarios porque ya se han publicado excelentes trabajos. También está claro que una de las principales fallas de la educación es que los estudiantes no pa-

san de consumidores a productores de conocimientos. La situación de dependencia cognoscitiva respecto a E.E.U.U. y su nefasta influencia en todos sentidos está siendo cada vez más denunciada por diversos estudiosos. De manera que voy a concretarme a señalar algunos aspectos muy importantes, que habremos de clarificar a fondo en otros trabajos, antes de ver las alternativas que tenemos los estudiantes y maestros que sabemos urgente la transformación de la universidad como parte de la transformación de la sociedad.

Existen importantes diferencias entre la situación de las universidades de las grandes ciudades: generalmente las capitales de los países; y la situación de las universidades de provincia. Como diferente es la vida en general en uno y otro lugar.

Los problemas de los estudiantes en las grandes ciudades no son únicamente ideológicos y morales; ahí se agudizan los problemas sociales: económicos y existenciales. Contrariamente a lo que se supone o se dice con hipocresía: "lo mucho que ofrecen las grandes ciudades"; ahí se vive una vida subhumana. La mayoría de sus habitantes viven en condiciones de incomodidad y pobreza, incluyendo a los estudiantes. Es en esas "grandes ciudades" donde el capitalismo mejor enseña su decadencia y su muerte. De modo que ahí los estudiantes están en lucha permanente consigo mismo y en permanente lucha feroz con el medio; como los otros habitantes y contra ellos. Lucha de clases, entre la misma clase, con los vecinos y con la soledad. Al mismo tiempo que se da una desesperada búsqueda del amor y de los placeres que la vida puede ofrecer.

En tales circunstancias es muy difícil evitar el "radicalismo" y las explosiones espontáneas "contra todo". Y es fácil hacerse matar por quien no tiene inconveniente en hacerlo.

Organizarse ha sido la solución. Formar grupos, sindicatos, integrarse a partidos políticos. Lograr la disciplina que exige una revolución permanente, personal en primera instancia y social en las demás. Revolución permanente existencial, sexual y política; con base en una diferente práctica de la vida.

En lo político, otro inconveniente inevitable en las ciudades grandes es la facilidad con que pueden actuar los provocadores y policías de todo tipo. De lo que muy buen uso hacen en contra de los movimientos libertarios los medios masivos de comunicación en manos de la multitud burguesa.

La variedad de tácticas represivas se deja ver venir más fácilmente en provincia, así como sus agentes. También es más factible la unión entre los estudiantes, obreros y campesinos. Los movimientos estudiantiles y populares en provincia son menos aparatosos y menos exasperadamente radicales ya que los estudiantes no sufren la agudización de la conciencia que se da en las ciudades grandes. Por otro lado, en provincia el enemigo; es decir, los burgueses: fabricantes, caciques y gobernantes

identifican personalmente a sus enemigos; es decir, a quienes los desenmascaran como lo que son. De ahí que en provincia se tenga que actuar con mayor cuidado y lograr una organización más sólida. Esta necesidad de organización seria, permanente y menos ruidosa está siendo cada vez más entendida y lograda también en las ciudades grandes.

Podemos decir que para estas fechas ya han sido entendidos los significados y asimiladas las consecuencias de la revolución cultural de 1968. Aunque no ha sido posible romper la hegemonía ideológica de la burguesía mexicana, sí se han realizado importantes reformas intelectuales y morales y la vanguardia política, particularmente formada por ex líderes del 68 y de movimientos anteriores, trabaja y avanza sólidamente organizada.

Después de todo lo anterior podemos empezar a plantear con claridad lo que los estudiantes y los maestros podemos hacer para organizarnos y junto a los trabajadores transformar la vida en México.

Aunque ante todo la universidad sea un ámbito cultural, es igualmente un centro de trabajo en donde se da la lucha de clases como en todo el país. Muchos estudiantes están definidos en el sentido de buscar a como dé lugar una posición económicamente privilegiada. Su familia los apoya y ellos están de acuerdo en dedicarse a explotar a otros gracias a su título profesional, y están dispuestos a hacer todo tipo de pillerías con tal de lograr sus objetivos. En las actuales circunstancias del país este criterio lo comparte la mayoría de los estudiantes. Estamos hablando de las universidades estatales ya que las privadas están fuera de duda. En cada región del país la proporción de estudiantes aspirantes a ladrones con título varía. Principalmente de 1968 a nuestros días está sucediendo que un importante número de estudiantes busca la manera de responder a su clase de origen y quiere servir a los trabajadores; no al capital. Como sucede en Guerrero, Puebla, Oaxaca, Sinaloa y Morelia. En otros estados como Durango, Chihuahua y Yucatán, son en particular los maestros rurales quienes radicalmente se ponen a favor de los trabajadores.

Todos somos parte de la evidencia de que el país está en quiebra: fracasado en su economía y en sus posibilidades de independencia. El gobierno y los empresarios dicen que con la ayuda de E.E.U.U. van a componer el país. Pero todos sabemos lo que los empresarios, los gobernantes y los norteamericanos quieren. La desesperanza aumenta, pero la gran mayoría del país no hace nada: paga los precios aumentados, insulta a los tres grupos antes mencionados y luego piensa que esas gentes sí serán capaces de arreglar las cosas. La mayoría de la gente del país vive su pobreza con indiferencia.

Por el tipo de trabajo que se realiza en la universidad, es ahí donde se agudiza la lucha de clases o por lo menos la conciencia de lo que realmente sucede en el país y en el mundo. Esto hace que los estudiantes y

maestros se movilicen en apoyo de los obreros y campesinos que adquieren conciencia y luchan.

Pero estábamos viendo que aún en las universidades, especialmente en las de provincia, predominan los estudiantes y maestros conservadores y los francamente partidarios y socios o cómplices de los explotadores.

En tales condiciones no se puede decir que la revolución no pasa por la universidad. La revolución tiene que realizarse permanentemente en todas partes. La vanguardia de este país, esto es, la gente que sabe lo que se puede hacer y no quiere olvidarlo, tiene un enorme trabajo. El sindicalismo universitario y los estudiantes conscientes han de poner la educación al servicio de los trabajadores. Los estudiantes tienen que transformar a los profesores de entes pasivos en investigadores críticos. La vanguardia estudiantil tiene que influir en los demás estudiantes y hacerlos tomar la palabra junto a los trabajadores. Esto tiene que ser realizado materia por materia, grupo por grupo, escuela por escuela. Aparte de llegar, paso a paso, estudiantes, maestros y trabajadores, a ser ellos mismos quienes organicen y dirijan las universidades en lugar de las autoridades impuestas por el gobierno. Esto tiene que realizarse paralelamente a la militancia con los partidos de oposición al caos existente, que en la actualidad intentan su unión.

Además de intervenir en los órganos de gobierno universitario vigentes y transformarlos, los estudiantes pueden organizarse en movimientos libertarios permanentes, no de elecciones anuales sino de consejos representativos constantes que logren la participación continuada de un cada vez mayor número de estudiantes que con seriedad y disciplina contribuirán, no con poco, a la liberación del país.

Si se trabaja continuamente, con claridad respecto a lo que se está haciendo, es posible establecer de hecho otra educación y paso a paso lograr los demás objetivos hasta lograr que las universidades cumplan con sus verdaderas funciones.

ESQUEMA DE ANALISIS ACERCA DE LA INTRODUCCION DE DINAMICAS GRUPALES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

ANÍBAL LENTINI ITURRALDE

1. El plantearse la posibilidad del empleo de técnicas grupales en la enseñanza de nivel superior nos impone, al menos, tres ámbitos problemáticos. Si bien los tres mantienen complejas relaciones de codeterminación y sobre-determinación, es necesario postularlos, analíticamente, como universos teóricos relativamente independientes. Esa necesidad que aquí se nos impone con cierta pudicia y que aceptamos con evidente repugnancia, puede llevar un poco más de agua para los molinos profesionales de los “científicos” sociales en su afán parcelador y propietario del conocimiento. Sin embargo, entendemos que la referencia constante a hipótesis provenientes de diversos contextos disciplinarios mostrará con suficiente claridad que no aceptamos en modo alguno las suposiciones de diversidad científica.
 - 1.1. Si bien el primer ámbito problemático se organiza y genera a partir de interrogarnos sobre “lo grupal” (es decir: “dónde” se aplicarán las “técnicas”), ya que con ello, a su vez, se producen nuevos interrogantes sobre el tipo específico de engarce que significa el grupo entre “lo individual” y “lo social”; esta aparente preminencia del objeto no nos será suficiente —aun cuando creamos encontrar respuestas lo bastante satisfactorias— si no intentamos elucidar los dos ámbitos restantes, a saber:

1.2. Qué tipos de efectos se producen recíprocamente en la interacción grupos-institución (vamos a preferir intencionadamente en este trabajo el término "institución" con la inevitable ambigüedad que impone, pero con la ventaja de ser más general y abarcativo que el de "organizaciones formales", por ejemplo, en la tradición sociológica norteamericana), y

1.3. Qué sentido cobrará de modo particular esta problemática inserta en lo "educativo".

Quede entonces planteado nuestro itinerario que descripto en el convencionalismo de las mal denominadas Ciencias Sociales nos propone un salto integrador en la búsqueda de parámetros que tiendan a una visión unificadora en la diversidad de experiencias que protagonizan las universidades latinoamericanas, mostrando simultáneamente su condición de cuñas de la penetración cultural neocolonizadora y sus intentos de transformarse en instrumentos al servicio de la liberación.

2. El variado desarrollo que han presenciado los últimos treinta años en lo atinente a "técnicas" grupales y a "experimentos" grupales, no parece haber estado acompañado por un equivalente esfuerzo teórico. (Lazarsfeld, 1973.) De hecho, provenientes de la Psicología Social norteamericana (a la cual se debe en gran medida la ingente acumulación de material empírico), apenas podríamos citar los enfoques críticos de Brown (Brown, 1972) y de Thibaut y Kelley (1959), y de la Psicoterapia de Grupo, a Bion (1959), y en Argentina a Pichon-Rivière.

Este énfasis técnico es profundamente sospechoso: habrá quien pretenda que la acumulación de experiencia puede llegar a sustituir la explicación; habrá quien, con enfoque pragmático, entienda superfluo inquirir sobre el estado de una cuestión que puede presentar resultados "innegables".

Sin embargo, la misma noción de grupo es, cuanto menos, ambigua y de hecho se emplea asistemáticamente. La mayoría de los trabajos elude una definición clara y precisa recurriendo, las más de las veces, a una mera indicación de los distintos usos sociológicos y/o psicológicos del mismo.

Así, hemos leído desde aproximaciones etimológicas —a nuestro juicio índice de impotencia teórica, por cuanto la sistematicidad de un uso provendrá de claves actuales y no históricas— largas listas no siempre compatibles y que responden a diversas tradiciones escolares. Quizás ningún autor haya planteado esta falencia con mayor insistencia que Sartre (1970), y es a partir de él que se reabre con una perspectiva vigorizante la discusión.

Personalmente podríamos optar por cualquiera de los múltiples indicadores del uso del término "grupal" (p. ej., terapia *en* el grupo \neq terapia *al* grupo); pero creemos más fecundo señalar que ya no cabe hablar simplemente de oposición, pseudo operación dialéctica que se agota en la pura contrariedad. Individuo, grupo y sociedad dejarán de ser supuestas entidades ónticas para convertirse en meros indicadores semánticos en una estructura relacional que los unifique en un proceso de múltiple y simultánea integración y diferenciación.

Entendemos que sólo una visión auténticamente dialéctica podrá reconocer la base material de su constitución y la vertebración de objetos epistemológicos singulares no postulables sino como mutuamente implicados.

La distinción de Tönnies entre "Gemeinschaft" y "Gesellschaft", retomada y desarrollada con enfoques variados —pero escasamente alternativos— por distintos autores (Durkheim, solidaridad mecánica-solidaridad orgánica; Redfield, continuo folk-urbano), fue el intento que impregnó todo el pensamiento social no-dialéctico al categorizar los modos sociales con base en criterios ideales de interacción. Los conceptos nucleares en la mayoría de autores y escuelas muestran la pervivencia de aquellas categorías: grupo primario-grupo secundario, grupo cara a cara, etc. Tampoco Freud (crítica a McDougall) escapa al cerco de la oposición de Tönnies.

Pero en toda esta tradición conceptual no se vislumbra preocupación real por determinar qué tipo de condiciones y necesidades materiales se satisfacen con cada modalidad de interacción.

Nuevamente, como en toda operación ideológica, un simple mecanismo lógico de diferenciación transforma en elementos discretos lo que sólo son manifestaciones parciales de procesos sociales de producción. Lo que se escamotea es la referencia al hombre concreto y el isomorfismo entre los modos de producción y las modalidades sociales de interacción, también producidas y productoras.

En tal sentido es que deberá indagarse en el significado de lo grupal, referenciándolo en cada proceso específico. Si Sartre (*op. cit.*) exige un desarrollo teórico que dé cuenta de las categorías mediacionales, aparece claro que el grupo es en el nivel interaccional (psicosocial) lo que la clase es en el nivel socioeconómico (histórico). Así, también, parece haberlo comprendido la sociología socialista a juzgar por el siguiente párrafo de Hahn (1965): "El grupo puede llegar a ser una de las categorías esenciales de mediación entre las relaciones sociales fundamentales y el individuo, una de las categorías que mejor ponen de relieve los efectos sociales que más directamente actúan sobre cualquier acontecimiento particular." (Citado por Lazarsfeld, *op. cit.*)

Sin embargo, nadie se atrevería a cuestionar seriamente las transformaciones operadas en la familia según el tránsito de una formación economicosocial a otra (a excepción, claro está, de aquellos sociólogos como el ya citado Hahn que excluyen a la familia de los grupos primarios por su excesivo nivel de organización institucional), pero las modalidades de interacción que predominan por ejemplo entre obreros de diversos tipos de industria y las necesidades materiales (a más de las psicológicas) que aquellas revelan; no han sido satisfactoriamente estudiadas. Podríamos convenir en que la dificultad teórica de desenvolver una definición de grupo que integre —pero a la vez trascienda— la mera categorización interaccionista, corre paralela, por una parte con el escasísimo número de trabajos que hayan planteado la historia material del grupo, y por otro, con el énfasis experimentalista y su desdén por las situaciones reales.

Nosotros entendemos que el grupo es el marco histórico concreto donde los procesos sociales logran su nivel de conciencia diferencial. Sea el partido de la expresión instrumental de las clases dominantes y los movimientos de masa la expresión de las clases en ascenso revolucionario, será el grupo el que articule —en ambos casos— y posibilite la configuración de una conciencia traducida en objetivos y cursos de acción reconocidos como propios.

Una atenta lectura del *Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*, de Marx, muestra la posibilidad de describir adecuadamente los grupos reales (en este caso dentro de la burguesía francesa), y señalar su inserción precisa en el marco social general.

- 2.1. De acuerdo con Backman y Secord (1966, p. 167 y 168) el principal foco conceptual de análisis del grupo han sido las siguientes cinco estructuras: la sociométrica o estructura afectiva y las de poder, comunicación, status y liderazgos. Distintos aspectos de estas estructuras han sido relacionados a su vez a la productividad grupal y a la satisfacción de los miembros, tanto como a la emergencia de normas y a la conformidad. Sugestivamente en esta enumeración nada indica el intento de relacionar tales conceptos con los mecanismos socioeconómicos más generales.

El aporte de las psicologías dinámicas (psicoanalíticas en sentido más que amplio) se canalizará conceptualmente en el término axiomático de “emergente”. Este concepto se enraiza en la más pura tradición “realista” y, en síntesis, postulará como clave interpretativa de la conducta grupal el referenciar toda alteración o cambio de una situación (S_1 a S_2) no a la historia personal del o los miembros, sino al propio decurrir del grupo. Y este “discurso grupal” se cristalizará en estructuras sintéticas como, por ejemplo, en Bion (1959).

Si concordamos con Sartre (1970, p. 231) en que es el lenguaje el que articula las "estructuras" interindividuales que denominamos "relaciones sociales", será preciso incluir en tal lenguaje elementos no verbales, sin los cuales el discurso no cobra su total y preciso significado. Lo contextual debe ser base y elemento de análisis. De todos modos, no descartamos el que la historia individual "explique" la inserción de cada individuo en esta "relación social". Aun los grupos experimentales integrados "aleatoriamente" admiten se inquiera sobre las bases en que los individuos fundan su aceptación, sin necesidad de incluir motivos inconscientes.

Ahora bien, una cierta dificultad teórica se presenta cuando reflexionamos sobre "contexto" por cuanto el grupo posee un "contexto" claro en el sentido tradicional de marco externo, a más de constituir el *propio* grupo "contexto" referencial. Proponemos disminuir la confusión resultante designando al primero como "contexto" y al segundo como "historia". Así entendido, la historia de un grupo hará referencia a las claves internas de su comprensión tales como serían incluidas en un análisis de la "estructura grupal".

Golembiewski (1965) las categoriza en seis tipos: liderazgo, estilos de papeles, atmósfera, personalidad, cohesividad y normas.

En el proceso de "asignación-asunción" de papeles operan un conjunto de variables de carácter esencialmente emocional (si partimos de una S_0 donde no existen datos de contexto ni historia previos) e inconsciente. La variable más descripta sería "depositación" mediante la "identificación proyectiva" (Melanie Klein). Mediante este mecanismo de manejo de la ansiedad cada integrante del grupo en constitución hace depositario de sus propias fantasías omnipotentes a un actor. En la medida que la "depositación" sea intensa y masiva se incrementará la probabilidad de que otros miembros canalicen su propia búsqueda sobre el mismo actor. Este, a su vez, se sentirá acosado y seducido (acosado por la dependencia, seducido por la reparación maniaca) y tenderá a ejercer el papel depositado. Estará en curso el "supuesto de dependencia" de Bion (*op. cit.*) y lo que denominaremos líder "revestido". Este proceso de carácter general sufre modificaciones (supuestos de "lucha y fuga" y de "apareamiento" de Bion), pero sí adquiere relativa estabilidad y existe cristalización de papeles aparecería el grupo de dependencia.

Vamos a intentar generalizar una descripción a partir de dos sintéticas. Llamaremos provisionalmente a la variable I, "compromiso emocional con la autoridad", entendiendo que un valor alto (+) indicará la presencia de una intensa depositación, (—) ausencia o no predominancia y (\pm) equilibrio. La variable II será

denominada "compromiso con la tarea", entendiendo que un valor (+) indicará predominancia de la "reparación depresiva", (—) preponderancia de la "reparación maniaca" y (\pm) equilibrio relativo entre ambas. Ambos tipos de reparación corresponderían groseramente a los postulados por Melanie Klein. El cuadro siguiente muestra algunas hipótesis inferidas a partir de las experiencias citadas de Bion.

CUADRO I

Grupo	Variables		Ejemplo de grupo	Liderazgo
	I	II		
A	+	+	técnico	burocrático
B	+	—	secta	carismático
C	—	+	educativo	tradicional
D	—	—	anómico	laissez-faire
E	\pm	\pm	de trabajo	operativo o comunitario

Las diferencias esenciales postuladas entre los grupos de tipo A y E serían:

- 1) la ausencia de límite temporal en A; la tarea define duración y cierre en el tipo E
- 2) carácter fundamentalmente adaptativo de A; actitud crítica y creativa en E
- 3) estereotipia (burocrática) en la asignación de papeles en A; intercambio operativo de papeles en E
- 4) jerarquización y unliderazgo en A; cooperación y multiliderazgo comunitario en E
- 5) ideología burocrática en A; ideología igualitaria en E.

Las dimensiones del artículo nos impiden extendernos en la caracterización de los restantes tipos, pero confiamos en que la sencillez del modelo permite al lector inferirlas. Respecto a lo que denominemos ideología burocrática nos permitimos sugerir la lectura de Tragtenberg (1974) y Ancoma y Pareyson (1972).

En el próximo punto procuraremos introducir la descripción elemental de las relaciones entre grupo y sociedad global, si bien con un enfoque limitado a las instituciones.

- 3.3. No propondremos aquí una revisión de la inmensa bibliografía que centrada en "burocracias" (tradicción europea) u "organizaciones formales" (tradicción norteamericana) tratan nuestro tema. Golem-

biewski (*op. cit.*) ha realizado tal tarea y a él remitimos al lector interesado.

Más bien focalizaremos la posibilidad de explorar las diversas alternativas de la adaptación de los grupos, o mejor, de sus metas a las propias de la institución que les sirve de contexto natural o incidental. Obviaremos, entonces, la descripción de los mecanismos de presión hacia la "conformidad" y de coerción, preocupación sistemática de los estudios de psicología institucional. Nuestro interés será el identificar las diversas modalidades de interacción grupo-institución.

En este caso las variables propuestas serán: I, "grado de internalización de las metas explicitadas de la institución"; II, "grado de evaluación de metas propias del grupo". Tendremos así:

CUADRO 2

Grupo	Variables		Denominación	Ejemplo de grupo
	I	II		
F	+	+	institucional	élites burocráticas
G	+	—	parainstitucionales	"trenzas"
H	—	+	intermedio	mayoría silenciosa
I	±	—	antoinstitucional	contestatarios
J	±	±	de tarea	comité

En el tipo F la modalidad de ingreso es la coaptación disimulada por el formalismo burocrático. El grupo identifica totalmente sus intereses con los fijados para la institución. Su ideología es conservadora.

En el tipo G la atmósfera es clánica, la institución es visualizada solamente en su condición instrumental. Ideología oportunista.

En el grupo de tipo H predominan los "sabios aislados" cuya acción es conyuntural y la ideología claramente reformista.

El tipo I es de acción cíclica, funciona como barómetro de la institución emergiendo en las crisis.

Por último, los grupos de "tarea" poseen objetivos y duración definidos, implicando una "redefinición" situacional.

Es evidente que la institución que privilegiamos en el análisis —de acuerdo con el objetivo del artículo— es la Universidad. Entendemos, sin embargo, que el modelo puede ser útil en otros marcos si prestamos atención *mutatis mutandi* al producto.

Si combinamos los criterios esgrimidos en las tablas 1 y 2, aparecerían combinaciones de innegable operatividad. Así el tipo AF (grupo técnico institucional) se diferenciaría con nitidez del tipo BF (grupo secta institucional), sobre todo en lo referente a sus orientaciones y valores.

- 3.1. Es indispensable romper con la ilusión que podría engendrar la simplicidad aparente del modelo, enfatizando que en la realidad como ya señalamos todo grupo atraviesa por distintas fases identificables y que serán las propias características institucionales las que alentarán o al menos facilitarán la ocurrencia de determinados tipos con mayor frecuencia y probabilidad.

Así serán variables independientes:

- 1) el índice de burocratización de la institución
- 2) su inserción en el sistema productivo
- 3) su autonomía relativa
- 4) el nivel de autoritarismo que presenta la estructura
- 5) el tradicionalismo de su ideología implícita.

Veremos instituciones que se comportan “centrípetamente” o, diversamente, “centrifugamente”. Mejor aún, la mayoría de las instituciones se comportará diferencialmente con uno u otro estilo según el grupo de que se trate. Es claro que la Universidad se comporta de ambas maneras: atrae alumnos, expelle egresados. Pero dependiendo de circunstancias politicosociales este proceso “lógico” se desestructura y asistimos a periodos en que la institución se repliega —limitacionismo en el ingreso de alumnos— e incorpora egresados al variar el énfasis del producto: menos formación, más investigación.

- 4.4. Las funciones de creación de procesos técnico-productivos (investigación), producción de “recursos humanos” y del control del conocimiento, confluyen en la determinación de las características institucionales de la universidad. Colocar el énfasis en supuestos modelos contrapuestos, tales como “academicismo” o “cientificismo”, es hacer hincapié en lo que no son sino aspectos parciales, estrategias diversas, para proteger el uso restringido del conocimiento. La Universidad en América Latina —salvo en contadas ocasiones y con tremendas limitaciones— está al servicio exclusivo de las clases dominantes, reforzando las condiciones materiales de la dominación. Su función básica: acreditar el éxito de la operación disociadora (gente que piensa-gente que trabaja) es correspondiente isomórficamente con el principio de la estructura capitalista (gente que posee-gente que trabaja). No nos interesa una

descripción que, si bien es ineludible, resulta redundante después de los trabajos de Freire (1970), Illich (1972, 1973), Cirigliano (1973), Rossanda, Cini y Berlenger (1972), Touraine y otros (1970); sin embargo, una noticia aparecida en los periódicos nos suscita una reflexión adicional. Las agencias noticiosas difundieron en 1976 que un estudiante de la Universidad de Princeton, de 21 años de edad, John A. Phillips, construyó una bomba atómica, para demostrar que "cualquiera" que posea los "conocimientos suficientes" y con los recursos al alcance de todos puede fabricar sus propias bombas. La consiguiente conmoción se centró en el difundido significado de la "proliferación de las armas nucleares" pero ningún análisis que sepamos se basó en la real significación del hecho: fue la dramática demostración que las clases obreras y campesinas de todo el mundo se encuentran fuera de la "era tecnológica" y que después de cien años de "educación popular obligatoria" la distancia entre las minorías pensantes poseedoras de todos los medios de control y coerción y las masas, no tiene precedente en la historia. (Diario *La Nación*, 9/II/77, AP.)

Las tendencias burocratizadoras en la universidad se caracterizan por el aislamiento cada vez mayor del que resulta claro indicador la construcción de "campus", tendencia cuestionada aun en los EE.UU. (Birembaum, 1975).

La locura homicida que está aniquilando literalmente a los sectores más progresistas y populares de la intelectualidad latinoamericana, es sólo un eslabón más en el proyecto de sumisión total y control absoluto de la Universidad como medio de penetración ideológica y cultural, nunca al servicio de la nación latinoamericana y de sus pueblos y sí al de los torturadores y genocidas enmascarados o no, con uniforme o sin él.

- 4.1. A este panorama dramático de la Universidad antipopular y antinacional se oponen diversas ideologías que trataremos esquemáticamente.

En primer término las ideologías "educativas" con su énfasis en la libertad idealizada del educando. Las innovaciones didácticas son los pueriles y presuntos instrumentos que colocarán la cultura en las manos populares. Sus temas reiterados presentan siempre una visión de la educación cerrada en sí misma y su única apelación al sistema externo no es para determinar las condiciones alienantes de su práctica, sino para pesquisar los "valores" que la sociedad propone para la institución. Dentro de esta perspectiva con sus múltiples variantes, las técnicas de grupo suelen ser privilegiadas como modelos de crecimiento personal, de cooperación y de ejercicio de libertad. Las técnicas son las importantes, pero

además éstas son percibidas aisladamente de todo contexto y del mínimo análisis del propio grupo al que debieran aplicarse.

Una variante "desarrollista" de estas ideologías propugna un cientificismo decidido como arma de liberación nacional, sin plantear en lo absoluto la transformación real y profunda de las relaciones entre educación y sociedad, y sin intentar percibir a quién favorece el incremento científico. Los múltiples acuerdos de cooperación científica entre universidades latinoamericanas y estadounidenses y fundaciones del mismo origen, siempre han resultado un magnífico negocio para el imperio (Varsavsky, 1969, 1971).

En Argentina a finales de la década del 60 y hasta la caída del gobierno popular, surgieron varios enfoques diferenciados pero con metodologías no excluyentes. De entre todas esas experiencias hay tres en particular que son importantes para nuestro tema por su énfasis explícito en la introducción de técnicas grupales en la enseñanza superior. Todas ellas comparten características estructurales que el análisis psicosocial pone de manifiesto tras su aparente diversidad. Nos estamos refiriendo al "Taller total" de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Córdoba, las "Áreas de Integración Curricular" de la Universidad de San Luis y las "Dinámicas grupales" de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Si bien para un análisis y descripción detallados de los tres ejemplos remitiremos al lector al trabajo del Profr. Arturo Roig (1974), señalaremos ciertos rasgos esenciales que determinan a nuestro juicio apriorísticamente sus posibilidades y carencias:

- a) el grupo es privilegiado como ámbito real del proceso aprender-hacer;
- b) el grupo no permanece cerrado sobre sí mismo ni admite una inserción automática;
- c) se procura incidir críticamente en el ámbito institucional, buscando prioritar la proyección social inmediata del proceso y de los medios educativos;
- d) explora nuevos modelos interactivos, lo que conlleva la impugnación de relaciones predefinidas burocráticas, autoritarias, restricción comunicacional, etc.

El triste fin de las tres experiencias —blanco de las críticas enseñadas de todos los sectores conservadores y antinacionales— señala, más que las realizaciones concretas, qué clase de intereses se estaban vulnerando.

5. Todo grupo que evolucione hacia su madurez y, por lo tanto, logre clara conciencia de su transformación interna y de su compromiso serio y profundo con su contexto institucional, tenderá a redefinir

la estructura burocratizante y visualizará a la universidad como un medio de acción popular y no como un fin aparente (ideologías tecnocráticas) o medio de control (neocolonialismo).

El aceptar además sus limitaciones le obligará a una conexión estrecha con los movimientos populares extraños al contexto institucional y al consiguiente enfrentamiento con los grupos de poder internos y externos.

Esperamos que este modesto aporte —claramente esquemático—, induzca nuevos tratamientos y profundizaciones imprescindibles en un momento de intensificados desafíos a las ansias liberadoras de los pueblos latinoamericanos.

BIBLIOGRAFIA

- BACKMAN, CARL W. y SECORD, PAUL F.: *Problems in Social Psychology*. New York, McGraw-Hill, 1966.
- BION, W. R.: *Experiencias en grupos*. Buenos Aires, Paidós, 1959.
- BIRENBAUM, W.: *Hacia una nueva universidad*. México, Editores Asociados, 1975.
- BROWN, ROGER: *Psicología Social*. México, Fondo de Cultura Económica, 1972.
- CIRIGLIANO, GUSTAVO: "La escolaridad enjuiciada", en Cirigliano, Forcade, Illich: *Juicio a la escuela*. Buenos Aires, Hvmánitas, 1973.
- FREIRE, PAULO: *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva, 1970.
- GOLEMBIEWSKI, ROBERT T.: "Small Groups and Large Organizations", en March, James G.: *Handbook of Organizations*. Chicago, Rand McNally, 1965.
- HAHN, ERICH: *Soziale Wirklichkeit und soziologische Erkenntnis*. Berlín, 1965 (citado por Lazarsfeld, *op. cit.*).
- ILLICH, IVÁN: "El derrumbe de la Escuela: ¿problema o síndrome?", en *Revista de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, No. 7, abril de 1972.
- : "El capitalismo del saber", en Cirigliano, Forcade, Illich: *op. cit.*
- LAZARSFELD, PAUL F.: "La Sociología", en Piaget, Lazarsfeld y To.: *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Madrid, Alianza-Unesco, 1973.
- ROIG, ARTURO: Mimeografiado publicado por la Universidad Nacional de Cuyo, 1974.
- ROSSANDA, CINI, BERLENGUER: "Tesis sobre la escuela". Mimeografiado. Universidad Nacional de Buenos Aires, 1972.
- SARTRE, JEAN-PAUL: *Crítica de la Razón Dialéctica*. Buenos Aires, Losada, 1970.
- THIBAUT, J. W. y KELLEY, H. H.: *The social psychology of groups*. New York, Wiley, 1959.
- TOURAINE, ALAIN *et al.*: *Ciencias Sociales: Ideología y realidad nacional*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970.
- TRAGTENBERG, MAURICIO: *Burocracia e Ideología*. São Paulo, Atica, 1974.
- VARSAVSKY, OSCAR: *Ciencia, Política y Cientificismo*. Buenos Aires, Cedral, 1969.
- : *El colonialismo cultural en las ciencias naturales*. Cuernavaca, México, Cídoc, diciembre 68/71.
- WHITHALL, JOHN y LEWIS, W. W.: "Social Interaction in the Classroom", en Gage, N. L.: *Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally, 5th. print, 1967.
- ANCOMA, LEÓNARDO y PAREYSON, ROSSETA: "Contribution a l'étude de l'agression. Dynamique de l'obéissance destructive". *Bulletin de Psychologie*, No. 296, tomo XXV, 1971/72.

LA LITERATURA INFANTIL LATINOAMERICANA Y LA UNIVERSIDAD

DOLORES PLAZA

PUNTOS DE PARTIDA

I Ausencia de una literatura infantil latinoamericana que presente un real combate, que permita algún tipo de ventaja sobre la industria masiva transnacional que explota y anula la imaginación creadora del infante.

II El escritor se divorcia de los mitos latinoamericanos y, cuando los reencuentra, los está reelaborando desde una perspectiva entre folclorista, colonialista y/o europeizante. Ha perdido su identificación con la realidad que produjo esos mitos.

III Quienes escriben "para niños" lo hacen tan deliberadamente, tan artificial y pedantemente, que están tratando al niño como a un ser "que no comprende al mundo"; en lugar de crear con el niño los mundos que él es precisamente capaz de concebir e incluir en un juego dialéctico de construcción y destrucción continua de utopías y de mitos. Crear *con el niño* es mejor que crear *para el niño*.

IV Nuestro continente, producto de un mestizaje que sintetiza elementos raciales y culturales de lo más diversos, es un mundo laberíntico en que conviven formas mágicas con formas mecanizadas de vida; el culto al absurdo; el lenguaje vibalente en todas las bocas; epopeyas vigentes, en que el héroe es a la vez el mago, el caudillo y el padre del clan; mundo totémico, canibalesco, bífido, en que los nombres de lugares y personas son ya poemas de largas raíces míticas... ¿Por qué no darle al niño ese

mundo mutante y disociado, que se recrea a sí mismo a cada momento, que confunde el sueño con el recuerdo, que mira hacia un futuro inenarrablemente impredecible, extraño, y encuentra en sus raíces tantas mentiras, tanta ingenuidad y tanta canibalesca maldad? ¿Acaso no es el mundo del niño? ¿Acaso no es un mundo como los mundos que día a día crea y destruye todo niño? ¿Por qué no le dejamos jugar con ese mundo?

En lugar de eso, condenamos al infante a la absorción por el aparato mecanicista que le está dando rígidas categorías, que está colonizando también su pensamiento mítico, ese inconsciente colectivo atado, amordazado, anulado por la publicidad y las categorías del consumo.

¿Por qué no le enseñamos a mitigar su historia, sus costumbres, su memoria de ser, para que se dé cuenta de lo manipuladora y castrante que es esa esquemática y grotesca gala de violencia que emiten los televisores y las historietas, en que el héroe es tan bueno y el villano tan malo que se anquilosan en un modelo incapaz de estimular a la creación de variantes del mito?

¿Por qué no le dejamos destruir a esos héroes de celuloide y offset, para levantar en su lugar complejos, cambiantes, irascibles, falibles, contradictorios héroes humanos?

V ¿Por qué en nuestras universidades no se discute, se estudia, se analiza, se concretiza el problema vitalmente cultural de la literatura infantil?

¿Por qué nuestros lingüistas, pedagogos, literatos, artistas, psicólogos, sociólogos, antropólogos, historiadores, comunicólogos y periodistas no afrontan interdisciplinariamente este problema?

¿EXISTE UNA LITERATURA INFANTIL LATINOAMERICANA?

Si bien el romanticismo hispanoamericano e incluso el modernismo fueron pródigos en creaciones que pueden considerarse de tema y motivación infantiles, actualmente —salvo casos muy aislados de teatro y cuento que se dan en algunos países, principalmente México, Chile (antes del golpe), Argentina y Brasil— nuestros lectores de ocho a doce años se encuentran plenamente a merced de los comics.

Inclusive estos comics son, como es sabido, de patente norteamericana (Walt Disney, Walter Lantz, etc.) en sus ediciones más vistosas y mejor distribuidas. Por lo tanto, se da indiscutiblemente un doble efecto masivo por su intermedio:

- a) El divorcio con las pautas culturales del medio social de origen.
- b) La identificación y absorción de la consciencia por el modelo de consumo imperialista, lo que implica: estimulación y sobrevaloración omnimoda de las conductas de compra, jerarquización

estricta y estática de las clases sociales, relaciones humanas concebidas como valores de cambio, racismo, colonialismo, desintegración del grupo social, individualización extrema, esquemáticas concepciones polarizadas (buenos-malos, negros-blancos, hijos-padres, protectores-protégidos, fuertes-débiles, niños-adultos, etcétera) que evitan la toma de posición y de actitud ideológica compleja y vivencialmente humana por parte del niño.

Estos, más otros innumerables efectos de asimilación colonialista, se dan evidentemente en la masa infantil lectora latinoamericana.

Los comics que se hacen y se editan en nuestros países caen, o dentro de la repetición del modelo imperialista, o dentro de la reiteración de temas románticos y populistas que sólo estimulan en el lector emociones conformistas que van de la compasión al miedo y del sadismo a la paternalización de héroes supuestamente "populares".

Por tanto, dentro de la potencia y masiva área del comic no hay una producción latinoamericana que pueda hacer siquiera un poco de mella en la profusión de historietas que nos llegan del norte e invaden el mercado y conquistan para sí la mente y el tiempo de nuestros niños.

"Mafalda" ha hecho quizá algo por ganar para la idiosincrasia latina el campo del comic. Sólo que es un tipo de historieta "culta" que se distribuye (particularmente, por el elevado precio de cada cuadernillo) más bien entre adultos de clase media.

Rius, con "Los Supermachos" y "Los Agachados", ha hecho una especie de comic "dialogal" con el que se sienten millares de mexicanos evidentemente identificados. Sin embargo, habría que sopesar aquí la enorme carga ideológica que pretenden llevar los "monos" de Rius, y la deficiente coherencia de línea político-filosófica que es evidente en ellos.

Otros casos hay de intentos por latinoamericanizar el comic. Sin embargo, lo cierto es que los niños continúan a merced del Pato Donald, asimilando el esquema dominador-dominados que recrea el "simpático" y supuestamente "ingenuo" personaje de Disney, tanto en las relaciones con sus sobrinos, como en lo que se refiere a las grotescamente avaras aventuras de Rico McPato, o en las relaciones de pareja que ilustran los valores de posesividad y cambio en lugar del real amor entre hombre y mujer (Donald-Daisy).¹

¹ A. Dorfman, A. Mattelart, *Para Leer al Pato Donald. Comunicación de Masa y Colonialismo*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 1973. "Disneylandización es una dinerización: todos los objetos (y ya veremos que las acciones también) se transforman en oro" (p. 85).

"...la estructura de las relaciones entre los personajes mucho más vertical y autoritaria que lo que se pudiera hallar en el hogar más tiránico de la tierra de los lectores, donde la convivencia, el amor, la madre, los hermanos, la solidaridad, la construcción cómplice, dignifican y amenizan el trato autoritario y el acatamiento a los dictámenes y adonde, además, hay alternativas de crecimiento y constante

Este mismo modelo enajenante se advierte en "El Pájaro Loco", o en "Porky y sus amigos". No hay contactos realmente humanos entre los personajes de esas tiras cómicas. La relación entre tío y sobrinos es comercial. O sea, que se da sólo en función de lo que uno puede obtener de los otros, y los otros del primero.

Estas relaciones de cambio, dentro de la familia, están perfectamente reflejadas por tiras como "Lorenzo y Pepita", "Educando a Papá", "Olafo el Amargado", etc.

Es ese mundo de individualismo, en el que está totalmente ausente cualquier sentido de solidaridad, el que se les da, ya intencionalmente elaborado, a nuestros niños.²

Y los mecanismos de lectura de los comics³ no permiten al infante recrear, mitificar esos personajes y esas relaciones, solamente absorberlos tal cual se les presentan.

¿Y qué podríamos ofrecer a un niño en lugar de eso?

Tal vez los cuentos infantiles de José Martí, los poemas de Gabriela Mistral y Juana de Ibarbourou, algunas obras de Rubén Darío que figuraban en los antiguos libros de lectura. En general, romanticismo y modernismo. O bien —y eso sería más integrado y vitalmente cultural— las canciones, charadas, adivinanzas, cuentos, consejos, villancicos, dichos, rondas y juegos de tradición popular.

Esto último es tal vez lo más cercano al niño, y lo más latinoamericano. Pero es lo único.

Además de ello, sólo nos quedan las versiones comerciales de Perrault, Andersen y los Grimm —generalmente en ediciones de precio prohibitivo para la inmensa mayoría—, *El Principito* de Saint-Exupéry, los poemas de Rabindranath Tagore, las fábulas de Esopo y La Fontaine y el *Platero y Yo* de Juan Ramón Jiménez. Estos autores y obras, siendo de la tradición literaria occidental y oriental los más conocidos, sólo son familiares a una minoría intelectual que los hace leer a sus hijos.

Los autores nuevos de literatura infantil, generalmente rusos, checos, italianos o españoles, que nos llegan, se distribuyen a un nivel de alcance ínfimo y pasan totalmente desapercibidos por la masa lectora.

Autores mexicanos contemporáneos de literatura infantil hay muy pocos. Y los pocos que hay —Gabriel Lucio y Antonio Robles, por ejemplo—, siendo excelentes, son casi totalmente desconocidos.

redefinición al surgir un mundo, afuera de la familia, que presiona, critica y llama" (p. 26).

¹ "...nadie ama a nadie, jamás hay una acción de cariño o lealtad hacia el otro ser humano" (p. 27).

² "Ranitas bebés, algún día serán Uds. ranas grandes que se venderán muy caras en el mercado. Voy a preparar un alimento especial para apresurar su desarrollo". "Pato Donald", en Disneylandia, No. 451. Citado por Dorfman y Mattelart.

³ Ver: Roman Cubern, *Semiología de los Comics* (capítulo correspondiente del libro: *El Lenguaje de los Comics*. Ed. Península, Barcelona, 1972).

¿QUIEN ESCRIBE PARA EL NIÑO?

Escribir literatura infantil es un indiscutible compromiso ideológico. No tanto porque la literatura infantil sea esencialmente didáctica, sino porque ha de ser, no sólo creativa, sino motivante para la creatividad del niño. Ha de ser esencialmente "obra abierta" en el sentido que da Umberto Eco al término.⁴ Ha de ser algo nutrido, culturalmente vivo, y a la vez completo y susceptible de completarse. Porque el lector infantil ha de ser un lector activo, ha de ir creando la obra con el autor, y recreándola, y negándola y afirmándola, y descomponiéndola como se descompone un juguete mecánico para ver de qué extrañas piezas está compuesto.

Y, para que el niño sea capaz de todo esto, ha de ser no sólo receptor, sino co-autor del cuento o del poema. Ha de "dialogar" con los personajes y con el escritor. No sólo ha de escuchar al historia, sino que habrá de poder contarla y contarse él mismo dentro de ella.

Sólo así el niño sentirá que "vive" en esa literatura hecha no "para él", sino también "por" y "con él".

Sin embargo, ¿qué es lo que hacemos?

Se le habla al niño, o se le escriben historias o poemas al niño, desde la perspectiva omnisciente del adulto,⁵ para "mostrarle" el mundo, como si él no estuviera abierto a ese mundo y tuviera la posibilidad de encontrar por sí mismo otros tantos mundos que lo niegan y lo afirman a la vez.

Y, si el escritor, al menos, intentara rescatar la mente del niño de toda esa avalancha transnacional de "monos" comerciales, si conscientemente quisiera darle elementos para sustituir esos modelos extraños a lo vivo y lo humano que hay en él, por otros que le fueran más cercanos, más vitales, más enriquecedores... Bien. Pero no. Lo que hace es darle modelos "cultos" que ha trasplantado de la literatura europea. Y así sustituye el modelo norteamericano por el modelo culto europeo, que es menos enajenante, es cierto, pero tan ajeno (o aún más ajeno) como otro a la realidad del lector.

El niño guarda aún restos de ese inconsciente colectivo lleno de mitos ancestrales, juega aún en corros y con baleros y trompos, repite adivanzas y dichos que heredara, guarda temor a las brujas y reza a un "ángel de la guarda". Está lleno de mitos todavía. ¿Por qué no rescatarlos? ¿Por qué no evitar que se ahoguen entre las garras de los robots, monstruos prehistóricos, naves interplanetarias, hombres de cuatro ojos

⁴ Umberto Eco, *La Obra Abierta*, Ed. Seix Barral, Barcelona.

⁵ "Así, el grande produce la literatura infantil, el niño la consume. La participación del aparente actor, rey de este mundo no-contaminado, es ser público y marioneta de su padre ventrílocuo. Este último le quita la voz a su prole, se arroga el derecho, como en toda sociedad autoritaria, a erigirse en su único intérprete. La forma en que el chiquitito colabora es prestándole al adulto su representatividad". A. Dorfman y A. Mattelart, *Ibidem*.

o cinturones mecánicamente mágicos, esos mitos auténticos, esos restos de la realidad mágica que aún puede respirar el infante latinoamericano?

Las historietas y los dibujos animados imperialistas han astutamente asimilado algunos de esos mitos universales y los manejan para manipular la mente del niño por el temor y el premio al héroe. Vemos constantemente en la pantalla televisiva brujas —que ahora, en lugar de calderos y pócimas mágicas, aprietan un botón o una palanca para atrapar al héroe—, enanitos —generalmente, escuderos del héroe o del villano, nunca valiosos por sí mismos—, animales parlantes, dragones, pegajos, genios, toda la flora y la fauna de la mitología indogermánica que en nuestros países se fundiera a las teogonías y cosmogonías indígenas.

Los héroes protectores generalmente vuelan (como el “ángel de la guarda”), tienen algún amuleto que les da poderes extrahumanos (llámesele “lámpara de aladino”, “anillo mágico”, “varita mágica”, “cinturón mágico”, etc.), y, por contraposición, temen a una sustancia u objeto que tiene el poder de desposeerlos de sus dones (llámesele “criptonita”, “manzana de la bruja”, “huso de la Bella Durmiente”, “fuego”, “rayos láser”, o de cualquier otra manera).

Es decir, los comics han tomado de la mitología universal los elementos más adecuados para la elaboración de un sistema mecanicista de valores.

¿Por qué no estudiar y rescatar, en su propio contexto y con su propio significado o con tantos significados como el niño y el escritor puedan darles, los otros elementos, que son infinitos, de la imaginación colectiva?

PROBLEMATICA DEL LLAMADO “LENGUAJE INFANTIL”

Al ir incorporando a su conducta social elementos lingüísticos, el niño va “nombrando al mundo”, y en el nombre de cada objeto capta el objeto y no le preocupa distinguir entre objeto y palabra, como tampoco le preocupa distinguir entre lo concreto-inmediato-real y lo concreto-mediatofantástico. El mundo es creado por él.

Se realiza un acto de creación mágica (concreta) cuando él evoca un nombre y, al evocarlo, evoca el objeto que le sirve a éste de referente. Es el mundo del conjuro. Es el mundo del juego. En que todo lo que pueda nombrarse puede existir y puede actuar en inter-relación con el niño mismo.

Si bien, el paso de lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo simbólico ha diversificado este mundo para el adulto, y lo ha subdividido en categorías que no siempre se concretan en una imagen u objeto “real”, también el hombre o la mujer mayor de doce años juega, también conjura, también celebra rituales cuyo sentido demasiado concreto se le escapa ya conscientemente. Así, guarda todo un repertorio de conductas

que ha incorporado a su vida social y que implican, por ende, una valoración social, convencional, aunque son formulaciones rituales de actos primigenios.

Tenemos, por ejemplo, el complicado ritual de la comida, o del saludo, o de las congratulaciones festivas, o del baño, o del momento de ir a dormir.

Son códigos que se elaboraron históricamente, y forman parte del lenguaje cultural, del juego social.

Vemos reflejados estos rituales de comportamiento socializado en el juego de los niños. La niña "enseña" a su muñeca a comer "con los cubiertos", a "limpiarse la boca con la servilleta", a pedir las cosas "por favor" y a dar "las gracias".

Si analizamos este comportamiento, vemos que se traduce en una serie de actos bien concretos que van encadenándose y que sirven de marco ritual a una situación cotidiana dada.

Tenemos el momento de comer. Lo primordial es el alimento; pero, alrededor de él, se han ido entretejiendo frases, invocaciones, actos simbólicos, tabúes, para conferirle un significado, si no ya mágico, sí supersticioso,⁶ es decir, alegórico, dotado del poder del conjuro.

Y los lugares en la mesa se distribuyen según un orden directamente mágico, que encierra tabúes y premoniciones automáticamente internalizadas. Todos hemos escuchado a alguien decir: "El que se sienta a la cabecera de la mesa, no se casa." O bien, sencillamente, el padre ocupa la cabecera y el resto de la familia los flancos.

No podemos asegurar que esto suceda en todas las familias. Es, así, una costumbre más o menos arraigada en los diversos grupos de población, y que sin duda está resultando afectada por el actual ritmo de vida de numerosos padres, madres e hijos que ya no tienen tiempo de comer con el resto de la familia a la mesa.

Lo importante, es que esto ilustra los mecanismos del comportamiento ritual (el orden de los platillos: sopa, arroz, guisado, postre y café, en México, es sólo una parte de ese "juego" internalizado) e ilustra, por ende, la naturaleza del lenguaje infantil, que se alimenta de ese orden convencional que mezcla lo mágico a lo concreto.

Así, los juegos de los niños serán también, una serie de reglas (tabúes) cuyo significado de conjunto no importa tanto como el hecho de que, de no seguirlas, sobrevendrá al infractor un tremendo castigo.

El sentido mágico de juegos infantiles hispanoamericanos como: "Las escondidillas", "Doña Blanca", "la víbora de la mar", el juego de pelota, la lotería, la "roña", "el matarile", etc., no es ya casi desconocido; y, sin embargo, esos juegos perfectamente reglamentados son un rito, cuyo

⁶ Por *supersticioso*, entendemos aquí todo acto que, sin estar lógica, física o temporalmente relacionado con un efecto, se toma por causante o desencadenante del mismo.

sentido habría que ir a buscar a las mitologías hispanoindígenas que lo produjeron.

Los niños de ahora conjuran (en el juego de "las escondidillas" se salva el que llegue, desde su escondite, al lugar sagrado o "base", la toque tres veces, y exclame: "¡Uno, dos, tres, por mis!"), bailan y cantan formando un círculo mágico que aisle a "doña Blanca" del "jicotillo" (o diablillo, o espíritu maligno) que pretende atraparla; danzan recreando los movimientos ondulantes de una vibora, etc.

En ese mismo contexto, y ya con un más complejo aparato de abstracción y racionalización, el adulto respeta las normas de los diversos juegos de baraja, del ajedrez, las damas, los dados, el dominó o un partido de fútbol.

Pero no le interesa por qué razón se va a prohibir a un jugador tocar la pelota con las manos, o tomar más de una carta por vez, o no mirar las fichas de los demás jugadores; basta con sentir que estas normas *son el juego*, que sin ellas no habría tal, se alteraría el orden que le da sentido.

Lo mismo sucede con un rito. Si algo se infringe, si algo se omite o algo se añade, queda alterado en su sentido mágico, en su mecanismo conjurador, en su estructura.

Y, por ende, lo mismo sucede en la concatenación lógica de los mensajes idiomáticos, si hay alguna modificación en el significante, la habrá en la misma proporción en el significado.

El conjuro, el rito, el juego de la comunicación lingüística tienen todos su propio principio de cierre que preserva su lógica interna y su poder de evocación.

De manera que el niño puede dar al idioma ese mismo sentido ritual que se contiene en el juego y, si le hablamos con el lenguaje "del adulto", no tardará en internalizar toda la serie de normas, de emisiones usuales, de giros, de metáforas, de tonos que le estaremos dando y los cuales no significan sino una necesaria complicación del juego verbal que él, como miembro de una comunidad idiomáticamente productiva, ejerce.

Separamos artificialmente la *forma* del *sentido* cuando queremos dar al pequeño, en "palabras sencillas", conceptos de "gran contenido", conceptos abstractos.

Lo mejor será que "toque" esas "palabras sagradas" de los mayores, que juegue con ellas, que las desentrañe, que las niegue, que las introduzca en su realidad cotidiana y *sienta* si caben o no dentro de ella. Así irá construyendo su propio lenguaje y no tendrá que esperar a que "sus mayores" consideren que está apto en tal o cual momento para recibir las cargas lingüísticas más elaboradas de su cultura.

Si hablamos (o escribimos) al niño pensando en lo que nosotros creemos que es capaz de entender, lo limitaremos (lo estamos limitando), y le negaremos (le estamos negando) la oportunidad del diálogo con su

comunidad, con *todos* los miembros de su comunidad (adultos y menores). Estaremos contribuyendo a ubicarlo lingüísticamente dentro de las fronteras alienantes de un "dialecto" o una "jerga" infantil. Estaremos aislándolo de su cultura.

EL NIÑO LATINOAMERICANO FRENTE A LA REALIDAD MAGICA LATINOAMERICANA

¿Por qué no dejar al niño que se apodere, lingüísticamente, de su realidad?

¿Por qué no, en lugar de adoptar con él esa actitud omnisciente e irrefutable del pedagogo autista y tiránico que aún padecemos, le dejamos que invente su realidad y que escuche, lea y repita —recreados por su propia fantasía— los mitos entre los cuales vivimos?

¿No es este continente nuestro rico en fábulas, en utopías, en caudillos, en magos, en paradojas, en seres extrahumanos (e infrahumanos), en sádicos, en malvados ogros que desayunan, comen y cenan del sudor de su prójimo cada día?

¿No son esos los mitos de que están poblados los cuentos de hadas?

¿No tenemos nuestro propio cuento de hadas cotidiano?

Hay que dejar y permitir que lo descubra.

Más que contárselo (les estaríamos ya entregando con él una impuesta lógica), hay que dejar que él mismo lo encuentre.

Que tenga miedo y que su miedo lo lleve al mito del miedo, para que pueda a la vez negar y afirmar el miedo.

Que tenga hambre (sabemos que la tiene) y que su hambre se convierta en el mito del hambre, en el hambre de todos, y así afirmará que existe, pero negará que sea fatal y eterna.

Dejemos que desentrañe los ritos en los que participa cada día; que reencuentre el sentido de las cosas que dice y que ejecuta. Las negará por absurdas y las afirmará como parte de una realidad que ha de estarse continuamente transformando para crecer.

Sólo dejando al niño profanar sus propios mitos, le estaremos dando la posibilidad de afirmarse en el miedo, el hambre, el trabajo y la fantasía colectivos; y de negarse a ser pasto de la colonización que ahoga sus potencialidades creadoras.

Sólo creando se dará cuenta de que antes no creaba.

Sólo leyendo sobre lo real-mágico, lo real-significativo, lo real-poético, se dará cuenta de que antes no leía.

¿QUE PODRIA HACERSE EN LA UNIVERSIDAD?

Labores de recopilación, edición, confección, programación, ilustración, explicación de textos vírgenes de nuestras mitologías propias (indígenas, afroamericanas, chinoamericanas, coloniales, criollas, mestizas, urbanas, etcétera) podrían hacerse en las universidades latinoamericanas, buscando soluciones funcionales a un problema urgente, trágico, como es la formación de esos lectores-niños a merced de los comics y la TV colonialistas que van, dentro de algunos años (y ya están colonizando), las mismas aulas universitarias.

Es un problema de ahora. Que está dándose y agravándose a cada momento.

En la universidad se replantean constantemente realidades como la masificación del consumo, la sobrepoblación, la manipulación electoral, el imperialismo omnipresente, etc.

¿Por qué no plantear y replantear activa y constantemente esa realidad: la de la indigencia de nuestra literatura infantil, ahogada por la apatía de nuestros medios productores de cultura y avasallada por la invasión de revistas, dibujos animados y libros ilustrados de patente norteamericana?

En cada universidad hay siempre quienes desean transformar la realidad. Pues bien: la literatura infantil latinoamericana casi inexistente, es una realidad. Podríamos empezar por transformarla.

BIBLIOGRAFIA

- JOHAN HUIZINGA: *Homo Ludens*. Ed. Emecé, Barcelona, 1968.
- GILLO DORFLES: *Nuevos ritos, nuevos mitos*. Ed. Lumen, Barcelona, 1969.
- KARL MARX y FRIEDRICH ENGELS: *Escritos sobre Lenguaje*. Rodolfo Alfonso Editor, Buenos Aires, 1973.
- Varios: *Antología de Textos de Lengua y Literatura*. Lecturas Universitarias, número 5, UNAM, México, 1971.
- BERTOLT BRECHT: *El Compromiso en Literatura y Arte*. Ediciones Península, Barcelona, 1973.
- UMBERTO ECO: *Apocalípticos e Integrados ante la Cultura de Masas*. Ed. Lumen, Barcelona, 1975.
- : *La Structure Absente*. Ed. Mercure de France (traducción francesa de la edición original de Milán, 1968), 1972.
- CHRISTIAN METZ, UMBERTO ECO y otros: *Análisis de las Imágenes*. Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1972.
- PIERRE GUIRAUD: *La Semiología*. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 1972.
- JEAN-PIERRE BAYARD: *Historia de las Leyendas*. Ed. Vergara, Barcelona, 1957.

TRAYECTORIA Y DESTINO DEL PROFESIONISTA

AURELIANO HERNÁNDEZ PALACIOS

PARA establecer los caracteres distintivos del profesional, de la profesión y del profesionista, tenemos que analizar el problema como fenómeno humano, como fenómeno sociológico y fundamentalmente como manifestación de cultura, habida cuenta que toda proyección humana se traduce en un testamento formal y espiritual, en el cual el mundo tiene una cabal expresión. Un supraestamento que sea transpersonal, transcolectivo, al que tienda el hombre más que con el deseo de investigación, en uno más alto y generoso: el de justificación.

Justificarse no implica adoptar ciertas actitudes ciñéndose a formas preestablecidas a las cuales llegue el hombre por el difícil camino de su voluntad, lo cual podría ser una de las vías para llegar a la justificación, sino que se esfuerce para realizar sus más íntimas determinaciones.

De ahí que nuestras ideas deban conformarse metódicamente para dar proyección a nuestro anhelo de realizar, de acuerdo con la concepción del mundo y de la vida que se tenga, aquello a lo que nos llame nuestra vocación vital.

El filósofo español Ortega y Gasset afirma que "cada hombre es un punto de vista en el universo", lo que equivale a decir que cada quien tiene una especial manera de sentir y de actuar, de donde la primera interrogante que surge es la relativa a la comprensión del mundo cósmico en el cual vivimos, es decir de la cultura que no es otra cosa sino "forma de vida como inmediata expresión del espíritu".

La historia nos enseña que cada época ha tenido una diversa concepción del mundo y de la vida, es decir, una vocación por alguna de las formas de la cultura. Así en Grecia predominó lo apolíneo; en Roma, lo jurídico; en el medievo, lo fáustico, y en la época contemporánea, la técnica. El hombre de cada una de estas épocas ha aspirado a lograr la satisfacción de lo que considera como valioso.

Nuestro mundo cósmico de ahora se puede ubicar en el tiempo más que en el espacio, considerando que priva la idea de que lo transpersonal debe orientarse a lo social como una actitud del hombre en su calidad de creador de valores, lo cual debe completarse, con la aptitud para realizarlos proyectándolos, en su vida de relación, hacia los demás.

El eudemonismo, el utilitarismo, el intelectualismo, el eticismo, el estecismo, como concepciones relativistas han pretendido la creación de una forma tipo de vida que, en su acepción sui géneris y univalente, pueda llegar a ser sistema general de observancia. Esta multitud con sus propias perspectivas nos lleva a concluir que no se ha encontrado la solución.

El mundo cósmico debe entenderse como la creación de valores orientados a buscar la perfección del hombre como creador de cultura, lo cual nos lleva a considerar que los medios para alcanzarla son de tal importancia que su caracterización y conocimiento implican el fundamento de la propia actitud.

Uno de los medios para lograr el fin señalado será la expresión que demos, dentro de la vida social a nuestra auténtica personalidad, a través de nuestro propio sentir y nuestro propio hacer.

Entonces aparece lo que podríamos llamar formas de aprehensión y realización del mundo cósmico, los cuales integran una gama de actitudes que van desde lo carismático hasta la forma más rudimentaria de acción para vivir la propia vida. Aparece en ese instante la necesidad de una auscultación interior que nos lleve a precisar la forma para llegar armados a la lucha sentimental y pensante que nos permita realizar nuestras más íntimas aspiraciones cósmicas.

Los griegos fueron contempladores y creadores de belleza hasta llegar a lo sublime, los romanos crearon el derecho (*jus civile, jus gentium*), cuyas instituciones aún perviven en ordenamientos vigentes; durante la Edad Media el hombre se desplaza, a la manera de las catedrales góticas, hacia el cielo. En cambio, en el llamado Siglo de las Luces priva un racionalismo frío e intrascendente y su obligada consecuencia: el materialismo económico.

De esas actitudes deviene la conducta personal ante la vida, es decir, la creación de un estilo de vida que signifique el sino trascendente del actuar subjetivo que conlleva a la aparición de ese gran momento que determinará la integración de nuestras ansias y nuestros propósitos, la elección de camino y la precisión de nuestra ruta, en síntesis, la posibi-

lidad de buscar nuestra propia aurora, nuestro propio atardecer y nuestra noche infinita, en una palabra, la vocación que habrá de determinar el elegir la profesión. De ahí que profesión y actitud ante la vida sean una y la misma cosa.

La antigua división del trabajo, como tónica humana dentro del mundo, tiene ahora una más amplia y sugestiva significación.

La profesión puede ser en sí misma una simple actividad reiterada la cual da lugar al profesional, es decir, al sujeto que se adeastra y califica por la repetición de una actividad.

En otra acepción, por profesión se entiende la peculiar especificación, especialización y coordinación de los servicios prestados por una persona que obtiene por ellos ganancias lícitas que le aseguran una probabilidad duradera de subsistencia.

Según la determinación sociológica de Max Weber, la división de las profesiones dependen del aprovechamiento de los servicios prestados, la cual puede ser:

- a) Por virtud de una atribución heterónoma de servicios con asignación de los medios de subsistencia, dentro de la asociación reguladora de la economía (división servil de las profesiones).
- b) En mérito de una orientación autónoma, por la situación de mercado de los servicios mismos (división libre de las profesiones).
- c) Por la especificación o utilización de servicios; y
- d) Por la utilización económica de los servicios profesionales, ya autocéfala o heterocéfala.

En la cuarta de estas subdivisiones es donde debemos situar el tipo que crea la especialización profesional y que será el profesionalista, considerando como ente distinto del profesional que se caracteriza por una explotación individual-especialización profesional autocéfala, en la cual tienen cabida las llamadas profesiones liberales.

Tal especificación tiene relevancia sociológica dentro de la teoría de Max Weber "con la articulación estamental, con las oportunidades estamentales y formas de educación que se crean para determinadas clases profesionales con preparación intelectual superior". Estos estamentos originan en sí las clases, entendiéndose por clase "una agregación humana que se encuentra en igual situación y cuyas probabilidades típicas son:

- a) Provisión de bienes;
- b) Posición externa; y
- c) Destino personal, que deriva, dentro de un determinado orden económico, de la magnitud y naturaleza del poder de disposición o de la carencia de él, sobre bienes y servicios y de la manera de aplicarlos para la obtención de rentas o ingresos.

Siguiendo a Weber, las clases pueden ser: propietaria, lucrativa y social; según esta división, los llamados profesionistas liberales quedarían comprendidos en la clase lucrativa, positivamente privilegiada. Desde el punto de vista sociológico esta división es correcta pero nuestro interés radica en determinar la ontología de la profesión y del profesionista.

La actividad profesional debe adoptar una referencia última que, pasando por los medios, determine una proyección valiente para el mundo cósmico.

De ahí que, siguiendo a Sauer consideremos que el punto de partida para el análisis debe ser la consideración del hombre en su profesión de hombre, estimando que la tarea y la profesión de él han de determinarse de la misma manera que la finalidad última de la humanidad, o sea la "exaltación de la vida a un plano cada vez más valioso, es decir más culto", considerando que la profesión adecuada a los hombres de todos los tiempos es la de crear valores en la forma que compete a su capacidad. Es decir que la profesión así entendida debe orientarse a la creación de valores, tomando en consideración que la actividad debe ser proporcionada a la capacidad del que la ejerce, de modo permanente, en servicio de una comunidad y de acuerdo con las necesidades vitales de la misma.

El concepto de la profesión liberal, saturada de un individualismo burgués de fines del siglo XVIII, parte de la estimativa de la libertad. Se refiere a un contenido histórico, combativo contra la sujeción de estamentos privilegiados de la época feudal que tiene su coexistencia transitoria con la nobleza y el clero.

El nacimiento del tercer estado, conformado fundamentalmente por el comerciante y el industrial, tuvo su orientación política, social y filosófica en el hombre intelectualmente superior por haberse capacitado dentro de la sistemática misma del conocimiento científico y filosófico. Los grandes dirigentes de la Revolución Francesa fueron profesionistas liberales: Robespierre, Marat, Danton, Desmoulin.

Durante el siglo pasado y el presente se ha considerado al abogado, al médico, al ingeniero, al arquitecto —la enunciación no es limitativa—, como profesionistas liberales; pero ahora, cuando la libertad asume las proporciones, no de una aspiración sino de un paradigma, la frase "profesiones liberales" carece de validez.

Lo liberal en su sentido político y económico ha sido superado por un concepto preciso de lo individual y lo colectivo. Lo individual en la teoría social de hoy en día adquiere las características de un elemento de lo colectivo en tanto que lo liberal es lo egoísta.

Individuo y colectividad no se repelen sino que se conjugan; uno es el multiplicado y otro el multiplicador; por lo cual el individuo y la colectividad integran el concepto de sociedad en su sentido moderno y cultural.

La frase "profesiones liberales" carece de contenido en nuestro tiem-

por porque la condición de profesionista es un modo de ser, un estilo de vida, cuenta habida que se hace de la profesión aquello que un escritor consideró de la poesía: "una forma de ser sincero, de la cual se hace una religión" o bien lo que el maestro Jiménez de Asúa dice agudamente refiriéndose a la abogacía: "no un medio de vida sino un modo de vida", la cual exige como opina Osorio y Gallardo "una vocación multiplicada y depurada, un entusiasmo ardiente y una fe invulnerable".

Una profesión entendida como forma de vida debe considerar un actuar con contenido trascendente, es decir, con una finalidad. El profesionista se empieza a gestar como personalidad por factores de tipo eminentemente subjetivo; su nacimiento deviene de situaciones psíquicas muchas veces ignoradas que se actualizan en el mundo exterior a través de una autovaloración que impele a la persona a tomar decisiones trascendentales en el decurso de su constitución como valor humano.

El profesionista surge cuando logra determinar su vocación; cuando después de meditar precisa cuáles son los tipos de fenómenos humanos o científicos que le interesan por identificación con ese fenómeno eminentemente subjetivo que se llama vocación.

Marden ha estudiando, con tendencia eminentemente pedagógica, el problema de la vocación desde el punto de vista de la efectiva realización de una inclinación nata, estimando la necesidad de su plena comprensión para evitar futuros fracasos por virtud de una errónea apreciación de la misma que dé lugar a una elección equivocada de actividad. Concreta la necesidad de una seria auscultación interior con el propósito de clarificar, dentro de la *psique* individual, las aptitudes intelectuales que se poseen a fin de dar realidad al poder de elección del sujeto para que pueda dirigir su actividad a la capacitación necesaria que le permita el conocimiento y resolución de las incógnitas inherentes a sus inquietudes intelectuales.

Por su parte, Sauer sostiene que el centro de gravedad de la vida humana está situado en un lugar determinado, pero que sus elementos decisivos son la predisposición, la inclinación y la vocación; y precisa, con miras a los estamentos mismos de la cultura, la presencia de individualidades bien definidas, que son, a saber, el hombre religioso, el estético, el científico (lógico-teorético), el hombre práctico (técnico-económico y civil-social) y añade que, el hombre de acuerdo con sus disposiciones tiene oportunidad de orientarse en varias direcciones.

Ahora bien, ¿sólo después de una honda meditación interior que satisfaga plenamente un análisis personal de vocación, predisposición e inclinación se puede aspirar a ser profesionista? La respuesta es negativa, pues afirmarlo sería considerar la falsedad de muchas actitudes profesionales que han llegado a ser una auténtica realidad.

Lo ideal sería que al elegir la profesión se medite y se busque en un análisis minucioso si se tienen aptitudes y afición, los elementos objetivo

y subjetivo de la vocación; sin dejar de considerar que en muchas ocasiones la vocación, la inclinación y la predisposición se van relevando.

Se puede seguir una profesión por imitación hereditaria, cultivada por los padres; se puede adoptar el estudio de una carrera, por influencia del medio, considerando que determinados profesionistas han alcanzado el éxito; igualmente se puede escoger una profesión, equivocadamente y llegarla a ejercer eficientemente por la aparición de una vocación tardía.

En nuestro medio la conformación mental orientadora de la vocación, salvo excepciones, se va forjando en el hogar. Ingenuamente los padres preguntan a sus hijos ¿qué vas a hacer cuando seas hombre? Y su contestación implica la formación gradual hacia la adopción de una profesión dada. Su rectificación, a las veces insensible, puede lograrse mediante una correcta educación que precise las inclinaciones infantiles.

En la infancia no se gesta de manera definitiva la orientación hacia una profesión tipo, habida cuenta que el niño no tiene proyección para el mundo exterior trascendente; la tiene para el mundo objetivo de admiración, de heroicidad, de poder (en su representación maravillosa). En la mente del niño se condiciona su futuro cómo actuar individual y por eso pretende llegar a ser el bombero, el policía, el ladrón o el héroe, si no es que el gobernador o el presidente.

En la adolescencia se empieza a descubrir el mundo real; se abandona la etapa animista y maravillosa y el hombre encauza sus posibilidades hacia la adopción de una forma de vida profesional. El joven se forja un mundo sui géneris, parte de realidades y parte de influjos subconscientes adormecidos en su psique y creados en la etapa infantil; pero con un propósito más o menos definido. Su orientación será obra inmediata del hogar y de la escuela como expresión mediata de la cultura.

Para lograr buenos profesionistas que no resientan equivocaciones en su modo de vivir ni exigencias fuera de sus posibilidades, es necesario precisar pedagógicamente, sus índices subjetivos, sus condiciones de predisposición, inclinación y vocación, a través del estudio de su personalidad.

Si se estableciera una atención metódica a este problema evitaríamos la existencia, cada vez mayor de fracasados que se ven obligados a desempeñar actividades que riñen con su modo de ser y se lograría el aprovechamiento de elementos bien dotados, intelectualmente hablando, que puedan destacar en determinada rama del saber.

Debe establecerse en las escuelas, a todos los niveles, una verdadera mística del estudio tomando conciencia de que el estudiante es una personalidad en formación que se caracteriza por realizar un esfuerzo constante.

Por otra parte hay que insistir en que: estudiar para obtener un título implica una seria y grave responsabilidad pues un profesionista

debe ser un hombre de cultura y no un bárbaro especializado. Hombre de cultura es aquel que capta y crea valores; que satisface sus necesidades vitales y se proyecta generosamente hacia la colectividad porque en él se conjugan el ser y el deber ser que implican elevación constante, anhelo de perfección.

La Universidad entendida como un todo orgánico: profesores, estudiantes, programas de estudio, vida de relación, etc., tiene una gran responsabilidad con relación a los profesionistas que produce, pues una sistematización equivocada, una falta de cuidado en la formación de la personalidad del estudiante serán errores que no podrán dispensar en lo futuro ni el mismo estudiante ni la colectividad, tomando en cuenta que en la Universidad gravitan los estamentos insobornables de creación del hombre de cultura: lo humanístico y lo científico.

El profesionista, egresado de la Universidad no debe olvidar que su actuación profesional ha de realizarla, en el seno de la sociedad y que ahí debe justificarse y justificar su profesión, reconociendo que el servicio social debe ser la meta fundamental de sus actividades y no la satisfacción de intereses personales y la acumulación de riquezas. En ello radica esencialmente su consideración como hombre digno y su aspiración como hombre culto al servicio de la humanidad.

PERIODISMO Y EDUCACION IMPORTANCIA DE LA NOTICIA ESCRITA

SAÚL PABELLO ROJAS

Todo el mundo sabe que cuando el periodismo se confunde con la organización de mentira, constituye un crimen.

Simone Weil

HASTA hace algunas décadas el conocimiento del mundo en que vivimos llegaba al hombre de manera escasa, esporádica, irregular y muchas veces deformada. La difusión de los sucesos que acontecían al otro lado del planeta sufría un proceso tan lento para llegar a las masas, que en el momento de conocer algún acontecimiento de verdadera importancia, éste había perdido gran parte de su validez por el largo tiempo que tomaba realizar su difusión.

La Revolución Francesa se dio en el antiguo continente, mientras que nuestro territorio sufría el periodo colonial. Las noticias de los hechos subversivos en París, llegaban a México después de una larga travesía oceánica que tardaba en recorrerse varias semanas. Ciertamente es que aquel país había reunido ya las condiciones políticas, económicas y sociales para que el movimiento se manifestara necesariamente contra el imperio, y la Nueva España atravesaba apenas por los ajustes económicos que pasa todo territorio colonial, pero en ambos países la situación era crítica. Sin embargo, Francia se liberó del sistema opresor una treintena de años antes que México.

Analizar las causas que originaron estos fenómenos es labor de expertos: historiadores, sociólogos, economistas, antropólogos, politólogos, etcétera. Y llevaría mucho tiempo llegar a una conclusión satisfactoria,

sin embargo, existe la posibilidad de pensar que uno de los motivos que retrasaron la caída del imperio en suelo mexicano fue la falta, o mejor dicho la tardanza del arribo de las noticias relatoras de los hechos; la poca difusión de los acontecimientos que sacudían a Europa durante el siglo XVIII.

Hoy en día, gracias a los avances de la tecnología, una noticia se conoce en todo el mundo una hora después de que ha ocurrido. De esta manera, los problemas pueden ser analizados con los métodos vigentes y la aplicabilidad de su resolución puede ajustarse a la realidad de una sociedad determinada que presente una situación similar.

Tal es el caso de las colonias europeas en el continente africano (por tomar un ejemplo) que han logrado periódicamente su independencia en los últimos diez años. Es decir, países subdesarrollados en donde las noticias, anteriormente a su liberación, eran difundidas por los voceros oficiales, al servicio, desde luego de los intereses del gobierno colonizador, que en esta forma impedían la penetración de la realidad social en la que se encontraban otros países y, en consecuencia, impedía también la toma de conciencia sobre una verdadera situación real.

La difusión de los acontecimientos de cualquier tipo es vital en nuestros días. La política, la ciencia, el arte e incluso la moda, exigen ser conocidos simultáneamente en todo el planeta. Especialmente, en los países que se rigen por un sistema económico como el nuestro.

Las llamadas ciencias de la comunicación han establecido actualmente los sistemas que permiten al elemento humano conocerse en todas sus manifestaciones, merced a la labor descriptiva de los hechos que nos presentan a través de todas sus posibilidades y recursos. En esta forma, conocemos de una manera simultánea y uniforme las manifestaciones humanas que se registran en todo el mundo. La comunicación en la actualidad se ha convertido en una necesidad imperativa. A tal punto, que si de un momento a otro, inesperadamente se suspendiera, este sería factor suficiente para que sobreviniera el caos en las sociedades —en las sociedades industrializadas al menos— y, en consecuencia el caos en la economía de los países que de una manera o de otra mantienen el equilibrio social.

Pensemos por un momento que mañana, súbitamente, no contáramos con el servicio informativo de la televisión ni con los servicios informativos periodísticos o cinematográficos. Que no tuviéramos acceso a los servicios informativos del radio. ¿Qué pasaría si mañana no tuviéramos posibilidades de enterarnos de los hechos que regulan la existencia del hombre y, que *de facto*, son los que determinan su historia? ¿Cómo podríamos hacer para conocer la política exterior de los países con los que sostenemos relaciones comerciales o culturales después de una semana de ausencia de noticias? ¿De qué manera podríamos cumplir con los requisitos que nos exige la sociedad a través de sus instituciones? ¿Cuál

sería nuestra conducta al contemplarnos unos frente a otros, sin ningún organismo que nos informe cómo regularla?

Estas preguntas nos dejan, como única alternativa posible, *la comunicación* para su respuesta. La comunicación como primer elemento cotidiano, al escuchar las noticias por la radio; la comunicación cotidiana, al enterarnos de los hechos a través de un periódico matinal. La comunicación como primer elemento vespertino al seguir la noticia en un diario de la tarde o a través de un noticiero de televisión. La comunicación como elemento siempre presente por la noche, cuando también, por cualquier medio, tratamos de enterarnos de aquello que sucedió en las cuatro horas que transcurrieron después de que conocimos el último suceso.

La comunicación —sin el carácter de ciencia— ha existido desde los albores de la humanidad. “Por lo que se refiere al tiempo, el lenguaje se manifiesta como una característica de la especie humana; los hombres hablan desde que tenemos noticia de ellos; aquí debemos contar con los conocimientos que la biología tiene del tiempo humano. Hacer conjeturas sobre el origen del lenguaje es hacerlas sobre el origen de la especie humana.” (Bloomfield, *Aspectos Lingüísticos de la Ciencia*, p. 22.) En el momento en que el hombre fue capaz de usar correctamente su cerebro y estructurar debidamente un lenguaje articulado; en el momento en que el hombre estuvo capacitado para pensar y hablar, en ese momento nació la comunicación. Y desde entonces, se ha manifestado a través de milenios como una necesidad imperativa de convivencia. Aun sin contar con todos los elementos que existen en la actualidad, el hombre siempre ha estado en contacto. Primeramente, un contacto inmediatamente verbal, después impreso en papel, mediatamente auditivo y audiovisual en nuestros días.

Después de los Heraldos medievales, cuya misión por todos conocida era la de enterar al pueblo de las disposiciones de sus gobiernos, los juglares y trovadores que llevaban las noticias de aldea en aldea, no se registró otra forma de difusión hasta la aparición de la imprenta con Gutenberg en el siglo xv. Con ella, aparecida durante la primera revolución industrial de los países tecnológicamente avanzados en Europa, la sociedad sufre un cambio. Un cambio brusco quizás para la época, pero no determinante todavía. La difusión de las noticias, como hemos asentado anteriormente era escasa, incompleta y su radio de acción se reducía a pocos kilómetros a la redonda. En ese momento nace el periodismo: la primera forma de periodismo. No como ciencia aún, pero sí como el germen que siembra la inquietud en el pensamiento de una época y lo lleva a proyectarse públicamente.

Este germen se ha desarrollado a través de los años y en la actualidad se presenta ya no solamente como una narración puramente descriptiva, sino como un elemento orientador de las masas a través de su materia prima, la noticia.

Del concepto que se tenga de la noticia, parten todas las orientaciones periodísticas.

“La noticia es la significación de un hecho probable o consumado. Más que el hecho, la significación de ese hecho. Los acontecimientos son apariencias, pero no esencias por sí mismas; su esencia sólo nos es dada por su significación.

Los sucesos más ricos en significado son las mejores noticias; los sucesos llameantes, pero carentes de significado sirven, más o menos como substitutos de una noticia de primera categoría, pero nada más. Los que tienen poco o ningún significado y además carecen de espectacularidad, son simples rellenos informativos. . .

. . . El periodismo ahonda en los acontecimientos sociales a través de los significados parciales hasta encontrar el significado único y parcial de estos acontecimientos” (Salvador Borrego; *Periodismo Trascendente*, p. 9).

El significado único y universal de los acontecimientos se logra a través de sus significados parciales. En este punto, el periodismo ahonda en los acontecimientos sociales.

Salvador Borrego ilustra su teoría con el siguiente texto: “Por ejemplo, en la inauguración de una carretera el ingeniero podrá ver el significado parcial de una obra con sus detalles defectuosos; el político de oposición verá una maniobra de publicidad; el político del régimen hallará un motivo de panegírico, y el periodista escribirá la significación del hecho como una obra de beneficio colectivo, lo cual es un aspecto genérico común” (p. 10).

“Y esa es la noticia, el significado propio y universal del hecho. . .” (p. 10).

“Siguiendo el ejemplo anterior, el diario subvencionado prorrumpirá en elogios para el régimen; la revista especializada señalará los errores del trazo exclusivamente; el diario opositor criticará las fiestas de inauguración como un despilfarro hecho a costa del pueblo desamparado. Y el periódico profesional enfatizará la significación de la obra, expresada en la extensión de la carretera, en su costo, en las regiones que va a vigorizar, en las actividades que podrá impulsar, en los productos agrícolas e industriales que tendrán fácil salida a los mercados, en el progreso, en suma, que la obra representa.

Tal es la noticia, con existencia propia, que periodísticamente no se deja subordinar” (S. Borrego, pp. 10-11).

La noticia —que como ya sentamos— es la forma de comunicación más antigua entre los seres humanos debe ser motivo de un rápido pero cuidadoso análisis, pues debiendo agregarle la verdad, es preciso depurarla para que no cause daños irreparables. “. . . es forzoso e ineludible que el diario, al presentar a sus lectores el caudal de opiniones, afirmaciones y versiones más o menos interesada de los grupos sociales, lo

haga con un matiz de *invisible presencia* para dar al público un cuadro coherente y orientado entre el zarzal de voces contradictorias. Ocasional y parcialmente es posible eludirlos, pero nunca es recomendable ocultarlas" (S. Borrego, p. 143).

La noticia debe llevar implícita la esencia que despierta el interés público en primer lugar. Pero también debe enjugar varios aspectos como son lo actual, lo ético, lo constructivo, lo aleccionador, lo ejemplar.

Pero es preciso tener presente que un periódico, en todas las épocas de su historia, debe ser no sólo *informativo*, sino esencialmente *formativo*. Y en este punto se toca un aspecto común entre la tarea de educar y la labor de difundir las noticias. Un periódico es un maestro de multitudes y un guía impersonal de masas.

"El diario que no aspire a intervenir a ser el eje de la opinión pública, no es un periódico" (Rubén Pabello Acosta, conferencia pronunciada en el año 1975).

La confianza del público, la fe del lector, no se obtienen, sino a través de varios años de labor persistente y tenaz, a través de los cuales se va sembrando una partícula infinitesimal de crédito y seguridad. La confianza y la seguridad entre un alumno y un maestro se logra también después de cierto tiempo y a través de una labor *informativa y formativa*.

La buena fe, la integridad, la honradez y la ética profesionales deben presidir todos los actos en la vida de un periodista para poder escribir diariamente la verdad de los hechos y escoger, de entre ellos, los ángulos negativos para eliminarlos, las aristas perjudiciales para callarlas sin detrimento de la verdad, que es donde radica y descansa la verdadera discreción profesional, el cumplimiento de la misión periodística. "El periodismo debe trascender el abismo que lo separa de la casi inaprehensible conciencia colectiva, que es el objeto de su acción. Y logrado esto, inducirle energías y luces que lo conduzcan hacia su meta perenne de desenvolvimiento y progreso" (S. Borrego, p. 129).

Tales son a grandes rasgos los elementos que regulan la existencia de un periódico y que rigen la vida de un periodista.

Sólo deseamos por ahora puntualizar cual es en nuestros días la importancia de la noticia impresa. Y, proyectada al nivel de la enseñanza, la importancia que tiene el mantener a los alumnos informados de lo que sucede a su alrededor y crear en ellos, desde la edad más temprana, el hábito de leer el periódico, o de conocer las noticias por cualquier otro medio informativo. "La ramificación de la notación escrita en formas que no tienen paralelo en el habla real, representa un desarrollo peculiar y altamente especializado de la escritura (L. Bloomfield, *Aspectos lingüísticos de la Ciencia*, p. 24).

Mucho se ha especulado sobre la tendencia de la desaparición de la letra escrita para ser substituida dentro de los avances de la tecnología por los sistemas audiovisuales.

Bernard A. Weisberger afirma que: "Todavía puede nacer un periodista norteamericano que disponga de un mecanismo imprevisto de reducción de costos, que llegue a públicos todavía insospechados, que grite, moldee, reforme y continúe las tradiciones de un oficio, el que, en general, ha tenido muchas cosas de que pueda sentirse orgulloso" (*Evolución del Periodismo*, p. 216).

Nosotros nos mostramos de acuerdo con Weisberger en su afirmación y agregamos que la nacionalidad del sujeto a que se refiere puede variar según el caso.

Se ha afirmado incluso, que los libros están destinados a desaparecer y que en su lugar surgirán dispositivos audiovisuales que relatarán su contenido de una manera animada, como una película. Se ha llegado a estas conclusiones después de minuciosos análisis proyectados hacia el futuro, tomando en cuenta la velocidad vertiginosa con que transcurre el progreso. Se ha argumentado que dentro de algunos años no alcanzará el tiempo para leer un libro y que en su lugar se dará la enseñanza a través de otra tecnología que simplificará su comprensión y ahorrará tiempo.

Es una opinión muy particular, consideramos que, cuando esto llegue a suceder, cuando los libros desaparezcan, desaparecerán también con ellos las diferentes formas de expresión del lenguaje que ha sido motivo de preocupación de los estudiosos durante siglos. "...la lectura en su condición de instrumento y medio debe representar, obviamente, ventajas para la práctica social, y no imposibilidad de nuevas conquistas humanas" (Espejo, Eguinoa y Plaza, *Taller Universitario de la Comunicación Escrita*, p. 17). El periodismo llega a la práctica social a través de la lectura.

De otra manera ¿cómo podremos captar el lenguaje de los filósofos —por ejemplo— cuyo significado verdadero de sus obras no se encuentra a primera vista, sino a través de la lectura que llamamos "entre líneas"? ¿Cómo podría analizarse el lenguaje de Molière o de Balzac, si una cinta filmica nos presenta solamente una narración de época? ¿De qué otra manera, si no leyéndolos directamente en sus obras podremos captar la verdadera situación social, política y económica de su tiempo?

La palabra escrita es un testimonio real de lo que sucede hoy y de lo que ha sucedido en todos los tiempos que han quedado impresos. Y, si mañana se olvida, ¿dónde o cómo podremos recordarla?

La historia de nuestro siglo se ha escrito íntegra en los periódicos. Y, ¿de qué otra manera, sino consultándolos directamente podremos corroborar la fecha exacta de la muerte de Zapata o la caída de Mussolini? Los noticieros radiofónicos, cinematográficos o televisados, presentan la noticia reciente, la noticia de hace unas horas, pero no existe en ellos la posibilidad de consulta sobre los hechos pasados, a menos que se disponga de una inmensa bodega, perfectamente clasificada para guardar

el material filmico de muchos años y de instalaciones especiales como salas de proyección y personal capacitado, en el caso de los noticieros filmicos o televisados. Por lo que toca a las noticias difundidas a través de las radiodifusoras, no existe archivo alguno sobre lo que sale al aire con carácter informativo.

Por otro lado, estos servicios informativos son puramente descriptivos. No existe en sus crónicas la orientación ni la significación de la noticia que puede lograrse a través de la palabra escrita. Un periódico es una tribuna libre en la que cualquier persona puede escribir y manifestar su sentir, sus puntos de vista personales y sus opiniones acerca de cualquier asunto. Para eso se han creado las páginas editoriales de los diarios, para abrir la posibilidad de reflexión sobre los hechos sociales, su análisis y, finalmente, la difusión del pensamiento que de ellos se concluya. De esta manera, se pueden enfrentar las diferencias, las relaciones y los juegos políticos que existen dentro de los dos sistemas de producción dominantes en el mundo. En tales páginas se puede manifestar el desacuerdo de un pueblo con su gobierno; en ellas, también se puede reconocer la labor social que puedan realizar las instituciones; de esta forma se puede llegar al meollo de los problemas, conocer su significado verdadero y estructurar algunas premisas para su posible solución.

La vida cambia y las formas sociales también. Como asentábamos al principio, el mundo actual nos ha acentuado la necesidad de comunicarnos y de estar informados desde que nos damos cuenta de que pertenecemos al género humano. Esto es, desde nuestra infancia, esa infancia que debe ser preparatoria de la vida futura. Está en todos y cada uno de nosotros la obligación de preparar a nuestros hijos para los años difíciles que les esperan. Pero, de igual forma, a los niveles que correspondan, están también en las manos del periodismo y de los maestros, los medios para moldear la mejor formación de la juventud. Responsabilidad que se comparte conjuntamente entre periodistas y maestros que se enfrentan al hombre desde sus primeros años y que continúa presente a través del tiempo de una forma u otra. Durante esos años, la buena orientación de un individuo puede ser definitiva y determinante en las etapas posteriores de su vida.

Noble profesión la del maestro de enseñar a sus semejantes la preparación para una vida intelectual mejor. Profesión que, a juicio nuestro, debe incluir también, como el periodismo, la responsabilidad no solamente de guiar y de instruir, sino también la de *educar* y *orientar*.

Como punto final de este artículo, señalamos que, una forma para llegar a desarrollar el criterio de un alumno, es a través de la comprensión de las noticias durante el comentario en clase. Espejo, Eguinoa y Plaza enuncian dentro de las actividades para cumplir los objetivos referidos al proceso de la comunicación como un sistema de producción de

su inciso f): "crear la propia lectura: textos de ensayo o de creación y crítica, periódicos, revistas, etc." (p. 111). En esta forma, se podrá inculcar al alumno el hábito de leer el periódico, que es una costumbre que por desgracia se logra muy tarde y, en algunos casos, nunca. Y, también de esta manera, se le presentará el panorama real de su mundo y de la época que le ha tocado vivir. Así, el hombre que empieza a realizarse como ser humano entre sus congéneres, podrá tener una mejor visión de su futuro y podrá manejar conceptos e ideas que van más allá de la pura enseñanza formal, lo cual facilitará sus relaciones con los demás.

BIBLIOGRAFIA

- BORREGO, SALVADOR: *Periodismo Trascendente*. Talleres de Offset Alfaro Hnos., México, 1976.
- WEISBERGER, BERNARD: *Evolución del Periodismo*. Editorial Letras, S. A., México, 1966.
- BLOOMFIELD, LEONARD: *Aspectos Lingüísticos de la Ciencia*. Taller de Ediciones Josefina Betancor, Madrid, 1973.
- ESPEJO, A., EGUINO, E., PLAZA, D.: *Taller Universitario de la Comunicación Escrita*. Universidad Veracruzana, México, 1975.
- MARTÍNEZ ESTRADA, EZEQUIEL: *Para una Revisión de las Letras Argentinas*. Editorial Losada, Buenos Aires, 1971.
- UNESCO: *La Educación Permanente*, I. SEPSETENTAS, México, 1976.
- : *La Educación Permanente*, II. SEPSETENTAS, México, 1976.
- REYNA, MARÍA DEL CARMEN: *La Prensa Censurada durante el siglo XIX*. SEPSETENTAS, México, 1976.
- WATZLAWICK, y otros: *Teoría de la Comunicación Humana*. Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1971.
- GUIRAUD, PIERRE: *La semiología*. Ed. Siglo XXI, México, 1972.

CINE Y EDUCACION

LORENZO ARDUENGO PINEDA

"El *cine-ojo* ayuda a ver.

"El *cine-ojo* hace abrir los ojos,
aclara la vista.

"Con el *cine-ojo*, se recibe en la cara el fresco viento primaveral, el poderoso aire de los campos y los bosques, la inmensidad de la vida."

(*Dziga Vertov* / 1923)

GRACIAS al cine, el estudiante puede conocer el origen de las cosas. Por intermedio de la cámara podrá comprobar de qué y cómo se ha hecho, por ejemplo, el libro que lleva bajo el brazo y qué factores han intervenido hasta que ha llegado a él.

Mediante el uso del lenguaje cinematográfico, eliminado el lenguaje escrito, este medio de comunicación puede aproximarse a grandes conglomerados poco preparados o sin ninguna preparación.

Los usos del cine en el campo de la ciencia son ilimitados, pueden ir desde la microfotografía hasta la visión telescópica, prestando al hombre la objetividad de su ojo frío y preciso; ayudándole a demostrar sus teorías o a descubrir nuevas leyes. El movimiento registrado por la cámara puede acelerarse hasta tres mil veces, de tal manera que un proceso que transcurre aproximadamente en tres meses, puede condensarse en cerca de ciento ochenta segundos, con lo que podemos conocer procesos de vida y crecimiento animal y vegetal, ciclos vitales de microorganismos, etc. De igual manera, el estudiante puede observar de cerca las explosiones en la corona solar y las riquezas de la vida submarina.



Amiba absorbiendo un alga.
Microfotografía de Jean
Comandon.



Hydra. Microfotografía de
Percy Smith.

CINE DOCUMENTAL Y EDUCACION

El cine documental está formado por algo vivo, es un género que evoluciona junto al avance social, se crea con trozos de cinta captados en la vida real, que luego se organizan alrededor de un tema. Uno de sus propósitos es el de comunicar el mundo. La función del cine documental, al contrario del noticiero que *informa* o el cine de ficción que narra una historia, debe *desarrollar* un tema y narrarlo, informando agradablemente. El realizador impone objetiva y subjetivamente su punto de vista al narrar estos trozos de vida que forman el documental. La realidad que presenta, analítica y creativamente, no debe estar desprovista de motivaciones que capten y retengan el interés. El cine es la fuerza educativa más poderosa de que la enseñanza dispone hoy día. El género documental deberá estar relacionado de alguna manera con la época actual, sin importar la temática histórica a tratar, ya que la presencia de la historia, a través del arte, las costumbres y las tradiciones, continúa actuando sobre nosotros.

Una buena definición de cine documental es la emanada de la I Reunión de la Unión Mundial del Documental en Bruselas en 1947:

"Documental es el acto de registrar en celuloide cualquier aspecto de la realidad, ya sea a través de una filmación real o mediante una reconstrucción sincera y justificable, de modo tal que se atraiga la razón o la emoción, con el propósito de estimular el anhelo y la expansión del conocimiento y la com-

presión humanas, así como el planteo franco de problemas y sus soluciones en la esfera de la economía, la cultura y las relaciones humanas”.

(Tomado de *Documentary News*, agosto de 1948, p. 89)

El campo documental es sumamente amplio y engloba un sinnúmero de variantes, entre otras: noticiarios, cine experimental (efectos), filmes de marionetas y animación (aunque a veces el cine educativo se valga de esas técnicas) y el llamado “conferencia” o filme educativo.

ILUSTRACION 2



Nanook, el esquimal. De Robert Flaherty

ANTECEDENTES DEL CINE DOCUMENTAL

Sin duda, el antecedente más remoto lo hallamos en los primeros filmes de Lumière (1895): *La salida de los obreros de la fábrica Lumière. La llegada del tren a la estación de la Ciotat*, etc. Donde la noticia no consistía en la actividad fotografiada en movimiento sino en el aparato que la posibilitaba.

Pero la intención del género documental nace con el filme *Nanook, el esquimal* (1922) de Robert J. Flaherty (E.U.A.). La teoría del documental fue desarrollada en Inglaterra años después, pero la forma documental nació, como anotamos, con Lumière. A él siguieron innumerables cazadores de imágenes que recogían “trozos de vida”, paisajes de lugares lejanos, expediciones, viajes, algunos filmes científicos o industriales, etc.

Herbert Pointing filma *With Scott in the Antarctic* (Gran Bretaña, 1913), que ha sido traducida como *La expedición de Scott al Polo Sur* o

Con *Scott en el Antártico*, y representa el primer gran filme de expedición, el primer documento filmado de viaje. Con él se instaura una corriente dentro del documental que en nuestros días está representado por las series de Cousteau.

Nanook, el esquimal representa la vida de un hombre en combate constante con el ambiente natural que lo rodea: la lucha por la supervivencia. Flaherty, explorador y antropólogo, usaba la cámara para registrar la vida directamente. Su obra posterior conserva las mismas características.

En Rusia, Dionisio Arkadievich Kaufman, mejor conocido como Dziga Vertov ("movimiento continuo"), lanza en 1922 su teoría del Kino-Oko o cine-ojo, creador del Kino-Pravda o cine-verdad, antecedente a su vez del *cinéma-vérité* actual. En el manifiesto, Vertov proponía "sorprender a la vida" pues así:

"El *cine-ojo*: (proporcionaba la) posibilidad de hacer visible lo invisible, de iluminar la oscuridad, de desenmascarar lo enmascarado, de convertir en natural lo ficticio, de transformar la mentira en verdad" (1924).

(Dziga Vertov, *Memorias de un cineasta bolchevique*, Ed. Labor, 1974, p. 189, Barcelona, España)

Con sus teorías alcanzó niveles altísimos de influencia sobre sus contemporáneos (Eisenstein entre otros) y marca la transición al cine realista y documental al provocar la creación de un mayor número de películas experimentales-vanguardistas.

ILUSTRACION 3



Mundo de abundancia. De Paul Rotha

LA ESCUELA INGLESA

El impulso definitivo habría de darlo Inglaterra, para lo que creó una Escuela prototipo. Fue John Grierson, profesor y sociólogo, quien se interesó por las inmensas posibilidades que ofrecía este campo cinematográfico. En 1929 realizó *Drifters* (Pescadores) que fue la primera producción de esta Escuela.

Durante la II Guerra Mundial, el Ministerio Británico de Información produjo innumerables documentales. Después de la guerra aparecen en su catálogo los siguientes tipos de filmes:

- Temas agrícolas (Instructivo y documental).
- Documentación de la Fuerza Aérea, Ejército y Marina.
- Enseñanza y Educación Cívica.
- Alimentación, Dieta y Cocina.
- Salud, Higiene, Medicina (Técnica y General).
- Trabajo e Industria.
- Asignación de trabajos privados (filmes para la instrucción).
- Filmes de Salvamento (o propaganda).

En su mayoría estos filmes no eran más grandes que dos rollos. El diálogo era mínimo y el comentarista o el maestro deberían ayudar al espectador a captar el verdadero sentido del filme e incentivarlo para la acción.

Entre los más notables realizadores de esta época se encuentra Paul Rotha. En *Mundo de abundancia* (1943) trató el problema de la producción de comestibles en el mundo anterior a la guerra, durante ésta y después de ella. Otro de sus filmes de tesis fue *El mundo es rico* (1947), sobre el problema de la alimentación.

EL FILME DOCUMENTAL EDUCATIVO

Al contrario del noticiario, el filme educativo se realiza a partir de un guión que establece la célula, la base, construyéndose poco a poco de acuerdo con los lineamientos que se ha propuesto el educador para llegar al educando. Debe ser entretenido, instruir y estimular al alumno-espectador a la acción, tarea que será complementada por el maestro.

La comunicación es uno de los principales objetivos del filme educativo. Uno de los medios más eficaces es el de establecer comunicación (con ayuda del maestro) entre el alumno-espectador y otros alumnos-espectadores que se hallen en el filme, por ejemplo presenciando alguna prueba en un laboratorio de química. Esa relación visual de identificación debe establecerse para lograr el aprendizaje efectivo del experimento que está por realizarse en el laboratorio de nuestro ejemplo.

El filme educativo se realiza para ser mostrado en el aula, es mudo por lo general para facilitar el diálogo y la discusión entre el alumno y el maestro, durante la proyección. Es una excelente ayuda didáctica en materias como geografía o historia. Es posible enriquecer un árido programa de enseñanza con la presentación de filmes durante la hora de clase.

Si las portadas góticas fueron verdaderas biblias en piedra, los actuales filmes educativos son libros visuales en movimiento y sus dimensiones pueden ajustarse al tamaño de cualquier pantalla. Estos libros visuales en movimiento llegan de hecho a capas más amplias de la población, que normalmente no tienen acceso directo a la educación.

El cine representa un vehículo muy apropiado para la educación pues empieza con la atención obligada por la hipnosis ejercida por las imágenes brillantes en los alumnos-espectadores y lo impresionante del tamaño de esas imágenes. La intimidad de su enfoque es superior a cualquier otro medio ya que emplea la aceleración y el retardo en los movimientos, se sirve de las tomas teleobjetivas y microfotográficas, ilimitados recursos técnicos que le permiten revelar los procesos vitales con mayor precisión que cualquier otro medio de comunicación (incluida la televisión), además que guía la atención y concentra el interés reproduciendo agradable y comprensiblemente la historia, trasladando a países lejanos, explorando pueblos y lugares inaccesibles, explicando procesos mecánicos, matemáticos o industriales. Sus límites parecen hallarse en el reino del pensamiento puro.

Hay tres tipos de financiamiento para la producción de filmes educativos: estatal, industrial y privado. El estatal es quizá el único patrocinio que permite la concepción del cine educativo como servicio público. Diversos organismos internacionales (UNESCO, FAO, ONU, etc.) disponen de un amplio catálogo de películas educativas cuyo propósito es servir de auxiliar didáctico al maestro. También los distintos organismos nacionales (en México la S.E.P., U.N.A.M., I.P.N., etc.) y las representaciones diplomáticas acreditadas así como las asociaciones o institutos de amistad internacional, cuentan con amplias filmotecas que ponen a disposición de los solicitantes (Instituto Mexicano-Cubano de Relaciones Culturales, I.F.A.L., I.M.N. de R.C.).

En nuestras escuelas y universidades, el cine se usa de manera ocasional y poco planificada. En cambio, en el Ejército, la Marina, la Fuerza Aérea y otros organismos oficiales, se emplea de manera continua. Ello quizá se deba a que el maestro teme la competencia del cine, sin embargo, debería recordar que la función de una película educativa es, antes que competitiva, una función de apoyo y auxilio. El maestro debe entender esta función del cine y aceptar el reto. Vale la pena.

OTRAS OBRAS CONSULTADAS

SODOUL, GEORGES: *Historia del cinc.* México, Ed. Siglo XXI, 1972.

MANVELL, ROGER: *Film.* Buenos Aires, EUDEBA, 1964.

EISNER, LOTTE, H.: *La pantalla diabólica.* Buenos Aires, LOSANGE, 1955.

LA EDUCACION RURAL EN VERACRUZ

RENÉ SÁNCHEZ GARCÍA

"Estamos acostumbrados a ver, conceptuar y hablar del mundo campesino o, en nuestro caso, rural, como un caos difícilmente ordenable por sí mismo. Entonces tendemos a resolver sus problemas desde las insalvables alturas que representan los sillones del funcionario, los intereses del usuario, la tierra del latifundista, el cubículo del investigador y la cultura aguada de los profesores".

Gerardo Cruz Majluf

I. INTRODUCCION

LA educación ha sido y seguirá siendo preocupación principal de la sociedad, y en particular la educación que reciben las comunidades rurales seguirá constituyendo motivo de constante preocupación, ya que los datos estadísticos y la situación general en que se encuentran dichas comunidades, demuestran claramente que la labor iniciada desde hace más de sesenta años (periodo revolucionario de 1910), no ha rendido sus frutos.

En el presente trabajo trataremos de analizar y describir a grandes rasgos, la situación en que se encuentra actualmente la educación primaria en el medio rural del Estado de Veracruz. Para ello hemos tratado de estructurar nuestro estudio de lo general a lo particular, esto es, comenzar por realizar una reseña histórica de la educación rural en nuestro país, para pasar a describir y analizar la situación que guarda el campo mexicano, y después señalar la realidad educativa en este medio, ya que

estos dos hechos: educación y agro, se encuentran íntimamente ligados; señalaríamos en seguida el tema central de nuestro estudio y terminaríamos aportando algunas recomendaciones de tipo técnico, político y social, aspecto que es de nuestro fundamental interés.

II. ANTECEDENTE HISTORICO

A partir de la conquista española, la educación rural ha sido una de las máximas preocupaciones dentro de las pretensiones educativas de los gobiernos en el poder, principalmente por el hecho de que el campo representaba una gran fuente de riqueza y también porque de ahí han surgido los grandes movimientos sociales que han cambiado la historia nacional.

El periodo colonial se caracterizó por la imposición del castellano y del evangelio, aunque muy pronto "... los misioneros franciscanos, percibieron la necesidad de imprimir a la educación un carácter práctico junto a los ideales apostólicos y de evangelización, esta orientación de la enseñanza culminó en los primeros ensayos de importancia en favor de la educación rural en la Nueva España..."¹

Desde 1821 hasta antes del Porfiriato, la educación rural no experimentó cambios profundos en su filosofía, aunque es necesario destacar el pensamiento educativo de Valentín Gómez Farías y José María Luis Mora, ideólogos de la nueva etapa de educación rural que más tarde surgiría.

Poco después de la promulgación de la Constitución de 1857, la educación nacional empezó a organizarse, se expidieron variados decretos y leyes orgánicas, se realizaron numerosas instalaciones para la enseñanza y existió un resurgimiento en las artes y las letras. Progresos "educativos" que se han exagerado considerablemente. En cambio la educación rural quedó sometida a la tónica que el Estado había dado a la educación nacional, como atinadamente lo expresa Gerardo Cruz Majluf: "... toda la educación estaba, paradójicamente, impregnada de igualitarismo y de un anhelo homogeneizante (llamada de unidad nacional) que sirvió, por ejemplo, para que Juárez, además de secularizar la enseñanza, tornarla laica y obligar al Estado a su impartición. La secularización e individualización de las comunidades indígenas, en los lugares y grupos étnicos donde esto pudo llevarse a efecto, determinó una mayor esclavitud para el indio que entonces, más que nunca, quedó a merced del hacendado voraz..."²

¹ Larroyo, Francisco: *Historia Comparada de la Educación en México*, Ed. Porrúa, S. A., México, 1967, p. 85.

² Cruz Majluf, Gerardo: "¿Reformas a la Educación Rural?" en: *Reforma educativa y apertura democrática*, Ed. Nuestro Tiempo, México, 1972, p. 136.

Durante el periodo Porfirista tampoco hubo intentos por renovar a la educación rural, los mayores logros fueron las "escuelas de peor es nada"; fue hasta en mayo de 1911, cuando por primera vez, el gobierno de la República acepta la responsabilidad económica por lo que respecta a la educación de las masas campesinas fuera del Distrito Federal y Territorios. El Decreto en su parte relativa expresa: "Queda el Ejecutivo Federal autorizado para fundar en toda la República, escuelas de instrucción rudimentaria, fijando como fines concretos de estas escuelas la enseñanza para hablar, leer y escribir en castellano, y ejecutar las operaciones fundamentales más usuales de la aritmética". A este respecto Guillermo Montaña hace el siguiente comentario: "Se antoja pensar por no decir que asegurar, que el mantener el grado de instrucción dentro de estos límites tan rudimentarios y tan limitados en su alcance, no tenían otra finalidad que el de disminuir el grado de ignorancia, justamente en la medida en que se situara a la masa campesina en condiciones de ser explotada más útilmente y más ampliamente, en beneficio de la oligarquía".³

En julio de 1921, al ser restaurada la Secretaría de Educación Pública y quedar al mando de José Vasconcelos, la educación rural en México toma un nuevo matiz, surgen figuras como Moisés Sáenz, Enrique Corona, José Guadalupe Nájera, Luis Villarreal y sobre todo la figura del impulsor infatigable de este proceso heroico de la educación rural: Rafael Ramírez. Todos ellos fueron los creadores de la actual doctrina y filosofía educacional.

A lo largo de casi 20 años, la educación rural logra sus mayores éxitos, se crean los maestros misioneros, las casas del pueblo, las escuelas rurales rudimentarias, las misiones culturales, los comités de educación, las escuelas de capacitación del magisterio, las misiones culturales permanentes de educación integral, la casa del estudiante indígena, los internados indígenas regionales, las escuelas normales rurales, las escuelas agrícolas, "Artículo 123 Constitucional", etc., surgimiento que terminó al finalizar el Gobierno de Lázaro Cárdenas. De ahí hasta nuestros días, la educación rural en México no ha experimentado reforma alguna importante, las autoridades se han concretado a reglamentar su funcionamiento de acuerdo a la política que imprima el Estado.

III. LA SITUACION DEL CAMPO EN MEXICO

En 1910, al término de la Dictadura Porfirista iniciada treinta años atrás, el 10% de la población en México poseía el 97% del territorio nacional, en tanto que el 96% de la población poseía solamente el 2% de la tierra.⁴

³ Montaña, Guillermo: "Educación Rural", en *La educación: historia, obstáculos, perspectivas*, Ed. Nuestro Tiempo, México, 1967, pp. 67-68.

⁴ Stavenhagen, Rodolfo: "Aspectos Sociales de la Estructura Agraria en México", en *Neolatifundismo y Explotación*, Ed. Nuestro Tiempo, México, 1971, p. 12.

La estructura agraria de aquel entonces, es bien conocida, se trataba de una organización típicamente latifundista, donde los propietarios de las grandes haciendas constituían la aristocracia social, política y económica; de ahí que podamos imaginar la situación en que se encontraba la mayor parte de la población rural.

El sistema de peonaje, la violación de los más elementales derechos humanos, la miseria, la insalubridad, el analfabetismo, la falta de tierras, etc., motivaron los levantamientos campesinos espontáneos, masivos e inestables, que más tarde se transformaría en la oleada revolucionaria de 1910 a 1920.⁵

En 1917, con la promulgación de la Constitución, la propiedad de la tierra encuentra una nueva forma: el ejido. La tierra es para quien la trabaja. De entonces a la fecha se han repartido millones de hectáreas en varias formas: dotación, restitución y ampliación de ejidos.

Aunque la Reforma Agraria logró su meta básica: la destrucción de la organización latifundista, ésta ha quedado a medias, el campesino aún es víctima de las variadas formas del capitalismo moderno. Junto a la tierra, los campesinos recibieron la escuela rural. Ambas se conjuraron y "durante una época, de 1922 a 1940, la escuela rural propició, encauzó y luchó junto con los agraristas por la tierra, además de promover el desarrollo de la comunidad. Se pensó ilusoriamente que la educación y el ejido sacarían del atraso a los peones recién liberados, pero no fue así, se olvidaron otros factores, tales como los medios y los sistemas de producción, el financiamiento y la tecnología agropecuaria".⁶

Los campesinos dueños de la tierra pero no de las herramientas e ignorantes de las técnicas modernas de producción, sin financiamiento oportuno y barato, víctimas de los intermediarios y de los compradores a tiempo de cosecha o de cortes, se han convertido en minifundistas, en arrendatarios o en peones de sus propias tierras; de este modo la economía ejidal ha pasado a ser autoconsumo familiar, donde el ejidatario aprovecha la fuerza de trabajo de su mujer y de sus hijos para hacer producir tierras que son de rendimiento temporal, con riesgos como: sequías, inundaciones, plagas, incendios, etc.; esta realidad económica se proyecta a lo social en múltiples y variadas formas.

La realidad campesina en la actualidad no puede ser peor: comunidades sin los beneficios de la electrificación, sin agua potable, sin los más elementales servicios de salubridad, sin vías de comunicación apropiadas, etc.

Paralela a esta infracultura rural se desenvuelve la industrialización del país. México se desarrolla —aunque no armónicamente— gracias al

⁵ *Ibid.*, p. 13.

⁶ Dirección General de Educación Popular del Estado de Veracruz. "La situación actual de la educación primaria en el medio rural del Estado de Veracruz", ponencia al primer Seminario de Estudios Superiores de Educación Rural, p. 3.

sacrificio de los campesinos. La explotación cada vez más inmisericorde y el cada vez más amplio desarrollo industrial han abierto una brecha económica, política, social y cultural entre la ciudad y el campo. A escasos kilómetros de cualquier ciudad importante, se encuentran comunidades con siglos de atraso. "En la actualidad esta brecha, al parecer insalvable, se agranda cada día más y más. México es un país de muchos pueblos, coexisten comunidades de cultura europea con comunidades de cultura prehispánica y entre ellas la gran brecha de tiempo y cultura, de justicia social e injusticia social, de control político y de dependencia política".⁷

IV. LA REALIDAD EDUCATIVA EN EL MEDIO RURAL

En la actualidad la educación rural, no difiere mucho de la que se impartía en la escuela "de peor es nada" de la época Porfiriana; sigue reflejando las condiciones materiales y culturales de las comunidades campesinas.

A más de cinco décadas de que se inició nuestro proceso revolucionario, la educación rural apunta volver a su lugar de origen, las razones de esta trágica realidad son innumerables, pero todas ellas se encuentran enmarcadas dentro de la problemática de tipo social, político, económico, demográfico, cultural, religioso, etc., en que se desenvuelve nuestro país; aspectos que hacen difícil encontrar su raíz y aportar soluciones adecuadas, ya que este neocolonialismo interno que padecemos, es consecuencia de la dependencia y del subdesarrollo a que están sometidos México, y la gran mayoría de los países latinoamericanos.

Empecemos por la cúspide del Sistema Educativo:

a) *Aspecto presupuestario, Movimiento de alumnos y Comparaciones:*

Si bien es cierto que el Gobierno Federal eroga la mayor parte de su presupuesto (44.5%: 1976) para destinarlo a todo el sistema educativo nacional, éste no ha logrado su objetivo primordial: la democratización de la enseñanza, o sea, el derecho a la educación como una auténtica y verdadera conquista de la Revolución.

Como es sabido, el nivel básico de la educación es el que más recibe atención, no sólo por el hecho de ser un derecho Constitucional (gratuidad y obligatoriedad), sino porque la mayor población en edad escolar la constituye la niñez.

En Latinoamérica —como en México— el problema de explosión demográfica se agudiza cada vez más, en 1970 a pesar del incremento ab-

⁷ *Ibid*, p. 5.

soluto del presupuesto, profesores y escuelas, quedaron fuera del sistema más de 2 millones de niños en edad escolar (6 a 14 años), lo que significa un aislamiento de casi la cuarta parte de los niños mexicanos. "Si a esto se suma que en el mismo periodo escolar el 69.4% de esos niños abandonaron estudios, se puede cuantificar la magnitud del problema".⁸

"Si estas cifras globales se ponen en función de la ubicación de los alumnos en medios rurales y urbanos, se obtiene otra dimensión del fenómeno. En términos generales, el 54% de los niños que viven en las ciudades completa su enseñanza primaria, a diferencia de los hijos de los campesinos, de los cuales únicamente el 9% de los inscritos logran terminar el ciclo. Esto quiere decir, que por cada niño que completa estudios en zona rural, hay seis que lo hacen en lo urbano".⁹

Consideramos que lo anterior se deba en parte a la dispersión geográfica de los núcleos de población rural, a las necesidades estacionales de ocupación propias de la actividad agrícola y a la falta de coordinación en la sucesión de los diversos grados de enseñanza (escuelas de organización incompleta), entre otras.

Hasta 1976 funcionaban en el país 42,011 escuelas rurales, atendidas por 78,000 maestros normalistas y por 14,095 maestros y promotores bilingües, estos últimos establecidos en comunidades indígenas.¹⁰

b) *Planes, Programas y Libros de texto:*

La falta de planes y programas adecuados, realistas y escalonados en los distintos grados de la enseñanza rural, junto con la falta de claridad y precisión acerca de los objetivos y las metas que se deben perseguir, la falta de coordinación en la sucesión de los diversos grados de enseñanza, el sistema unitario de enseñanza (un profesor para varios grupos y grados) y los libros de texto y cartillas bilingües que no corresponden a la realidad, han hecho más anárquica y deficiente la situación de la educación rural.

Nos atreveríamos a afirmar que tanto los planes de estudio, los programas de cada una de las áreas, los libros de texto, las disposiciones técnicas, etc., que se destinan para la educación en el medio rural, han sido estructurados de acuerdo con las características de las ciudades, sin tomar en cuenta las necesidades, aspiraciones y recursos de las zonas rurales, mucho menos sin una verdadera participación de sus integrantes. A este respecto Gerardo Cruz Majluf nos dice: "Así, el México urbano se autoasigna el papel de redentor del campo y para ello organiza la re-

⁸ Béjar Navarro, Raúl: "Una visión de la cultura en México", en *El perfil de México en 1980*, Ed. Siglo XXI, México, 1973, Tomo III, p. 599.

⁹ *Ibid.*, p. 600.

¹⁰ Aguirre Beltrán, Gonzalo; del prólogo al libro: *La Escuela Rural Mexicana de Rafael Ramírez*, SepSetentas No. 290, México, 1976, p. 8.

forma agraria, decide qué cultivos son reductibles, cuántos créditos debe proporcionarse, cuáles tierras han de regarse, cómo debe educarse a la población rural, cuáles valores y tradiciones son positivos y favorables y cuáles no, qué líder campesino les conviene, quién será su diputado y quién su presidente municipal y así hasta el infinito. Con una administración tan completa de los problemas y aspiraciones rurales lo único que se ha logrado es favorecer la explotación actual y hacer perdurable la insuficiencia humana con que hemos marcado a los hombres del campo".¹¹

c) *El Maestro y su preparación profesional/rendimiento:*

Aunque el maestro rural convive más tiempo con sus alumnos, conoce mejor sus problemas y desempeña un papel importante dentro de la comunidad, éste aún afronta muchos problemas que repercuten seriamente en la formación de los educandos. Es indudable que aquella etapa vital de la educación rural ha perdido su impulso, la falta de planeación, coordinación y sucesión en la política educativa y otros muchos factores, han sido los causantes de tal situación.

La mala preparación recibida en los Institutos de Capacitación y en las Escuelas Normales Rurales, la falta de estímulos e incentivos económicos, ideológicos, morales y académicos, han dado como resultado hoy en día, "un maestro burocratizado que emplea gran parte de su tiempo destinado a su función, a desempeñar labores sindicales, ajenas a los problemas de su clase y condición profesional... de ello se deriva el ausentismo, que alcanza índices pavorosos en algunas regiones de la República".¹²

El ausentismo escolar trata de justificarse de diversas formas, por ejemplo: falta de aulas, días festivos tradicionales, abuso de los llamados permisos económicos, inadecuadas vías de comunicación, etc. "El calendario y horario escolares, patrimonio de la niñez campesina... es motivo de lucha sindical para reducirlo y legalizarlo, atentando de este modo en contra de la educación rural".¹³

d) *Edificios escolares, material didáctico y bilingüismo:*

Sumado a todo lo anterior, persiste aún el problema de la construcción de más aulas y la reparación de muchas otras, así como también la carencia de material didáctico adecuado al medio, que hacen ineficaz la enseñanza.

¹¹ Cruz Majluf, Gerardo: *Ibidem*, p. 126.

¹² Montaña, Guillermo: *op. cit.*, p. 85.

¹³ Dirección General de Educación Popular del Estado de Veracruz, *op. cit.*, p. 9.

Otro problema que merece especial interés, es el que en algunas zonas indígenas se conservan aún lenguas vernáculas, requiriéndose de personal especializado y eficiente que ayude en la conducción de la enseñanza.

Una adecuada política administrativa de distribución económica en coordinación con la comunidad, resolvería en parte el problema de la construcción de escuelas; el material didáctico se podría elaborar con los propios recursos económicos y materiales de la comunidad, es necesario el establecimiento de laboratorios de material didáctico en zonas estratégicas; el bilingüismo, con la inclusión de materias relativas al tema en las escuelas normales rurales e institutos de capacitación.

V. LA EDUCACION RURAL EN VERACRUZ

Focalizando nuestro análisis en el Estado de Veracruz, diremos que es una de las entidades que más destinan recursos económicos, técnicos y humanos hacia la resolución de los problemas educacionales. Así tenemos que de casi 8 millones de pesos erogados en 1940, se incrementa a 1950 en 31 millones, hacia 1960 en 124 millones, en 1970 a 160 millones y finalmente para 1975 se aprueba un presupuesto general que asciende a más de 200 millones de pesos.

No sólo el Gobierno del Estado es la única erogadora, coadyuvan además los municipios, la iniciativa privada y en parte considerable el Gobierno Federal. Los datos disponibles demuestran que los municipios aportaron 49.8 millones de pesos en 1970, la iniciativa hizo lo propio en 27.5 millones y el Gobierno Federal con aproximadamente 150 millones de pesos.

Para el periodo escolar 1974-1975, el Estado de Veracruz, presentaba el siguiente panorama:

EDUCACION PRIMARIA EN EL ESTADO DE VERACRUZ

CONCEPTO:	FEDERALES	ESTATALES	INIC. PRIV.	TOTALES
ESCUELAS	2,256	3,420	182	5,858
MAESTROS	6,694	9,620	1,670	17,984
ALUMNOS	321,380	387,141	43,676	752,197

FUENTE: Sistema Educativo: "Veracruz", Secretaría de Educación Pública. México, 1975.

Desglosando los datos relativos a la educación rural, nos presenta el siguiente aspecto:

ESCUELAS	MAESTROS	ALUMNOS
2,581	4,218	182,173

FUENTE: Boletín No. 7, D.G.E.P.

Si analizamos los anteriores cuadros estadísticos y vemos los índices de población en edad escolar en zonas rurales, que en 1975 ascendía a 609,121 niños, comprenderemos que más del 60% de esa población no asiste a la escuela.

Todo lo anterior, sumado al problema de la deserción escolar, hace aún más alarmante la situación, si consideramos que tan sólo la generación 1968-1973 en el nivel elemental sufrió bajas en un 44.4% en un lapso de seis años, correspondiéndole a las zonas rurales un 90% del primer total señalado.¹⁴

El porcentaje de deserción escolar es superior en el medio rural debido a varias causas: pésima alimentación, desinterés de los padres, ayuda a los padres en las labores del campo, falta de maestros, aulas y edificios, mala ubicación de las escuelas (dispersión geográfica), sistema de organización incompleta, etc.

Por otro lado, es conveniente señalar que en 1974-1975, del total de la población escolar a este nivel, sólo fue promovido el 81.24%, el costo por alumno fue de \$ 760.67, lo que traducido en pérdidas económicas asciende a casi más de 8 millones de pesos, aparte, claro está, de la pérdida social irreparable, todo esto nos obliga a pensar en una solución inmediata.

Hubiésemos querido ahondar profundamente y detallar todos y cada uno de los capítulos de este artículo, pero topamos con innumerables problemas de tipo estadístico, bibliográfico y sobre todo de tiempo, pero consideramos que los datos que aquí aportamos servirán de punto de partida para la búsqueda de soluciones y posteriores investigaciones.

VI. RECOMENDACIONES

- Acelerar el desarrollo sociocultural y económico de las comunidades, a través de la acción de grupo.
- Promover en las comunidades rurales el interés por conocer la potencialidad que tienen para resolver sus propios problemas.
- Propiciar en la población rural el reconocimiento de nuestros valores artísticos y culturales.

¹⁴ *Ibid.*, p. 11.

- Crear inmediatamente todos los grados de escolaridad a este nivel; debe ser sustituido el sistema unitario de enseñanza.
- Fundar escuelas en zonas estratégicas, y solucionar así el problema de la dispersión geográfica.
- Hacer una revisión de todas las festividades y actividades agrícolas en el Estado, con la finalidad de crear un calendario escolar por zonas económicas.
- Lograr que los libros de texto, planes y programas de estudio de las escuelas normales rurales e institutos de capacitación, respondan a las necesidades del medio.
- Permitir la participación de la población rural en la decisión y solución de los problemas sociales, económicos, políticos y culturales.

LA ESTRUCTURA DE UN SISTEMA DEDUCTIVO

ROSALBA PÉREZ PRIEGO

SI nos hiciéramos la pregunta: ¿cómo está construido un sistema deductivo?, no se debe contestar diciendo que consiste en coleccionar un determinado número de proposiciones "cargadas" de un cierto contenido cognoscitivo; sino que es necesario hacer una selección del material con que contamos, determinar su naturaleza, y el lugar y relación que pueda ocupar dentro de nuestro sistema.

De todas las verdades generales de que se forma una ciencia, hay algunas que guardan respecto de las otras un lugar primario y fundamental. Y es a partir de ellas, que todas las otras verdades generales de la ciencia en cuestión pueden ser deducidas.

Es decir, un sistema deductivo nos sirve para sistematizar una ciencia, relacionando sus proposiciones de tal manera que se haga evidente su contenido.

Hagamos ahora la pregunta: ¿en qué sentido la sistematización de una ciencia, refuerza a la misma ciencia?

El sistematizar una ciencia, nos proporciona un criterio firme, con base en el cual un conocimiento puede ser aceptado. Nos suministra además, pruebas para poner en evidencia los postulados de una ciencia.

Todo el conocimiento que poseemos, puede ser formulado en proposiciones; pero, ¿de qué manera las proposiciones pueden ser organizadas dentro de un sistema o ciencia?

En cualquier ciencia, dice Copi,¹ “algunas proposiciones pueden ser deducidas o probadas con base en otras proposiciones. Así, una relación importante entre las proposiciones de una ciencia, es la deductibilidad”. Otra de las relaciones importantes es también la que se establece entre las proposiciones a partir de la definición de algunos términos con base en otros términos.

Pero hay algo que debemos entender muy bien: que en ninguna ciencia sistematizada, es posible probar todas las proposiciones ni definir todos los términos. Porque “si todos los términos o símbolos de un sistema se definieran «dentro del sistema», habría o una infinita secuencia de definiciones, o definiciones circulares . . . De manera similar, probar todas las proposiciones nos llevaría a una infinita regresión de pruebas, o a pruebas circulares.²

Así pues, un sistema deductivo “no es un sistema en el que cada proposición es probada, y cada término definido; sino más bien, es uno en el que un número mínimo de proposiciones es suficiente para la deducción de todo el resto, y un número mínimo de términos es suficiente para la definición de todos los demás.³

La estructura de un sistema deductivo es la siguiente: Primero tenemos las *Definiciones*. Mediante las Definiciones se establece el marco conceptual, el “con qué significativo”. Mediante las definiciones, que son las “ideas primitivas” dentro del sistema, se estipula el material conceptual con el que se va a trabajar. De ahí que la Definición precise de contenido significativo; contenido que no va a ser definido.

Debemos distinguir respecto de la Definición, dos clases de ellas. Por un lado tenemos las definiciones verbales, en las que un vocablo se define en función de otro vocablo sin que ninguno de ellos funcione como “idea primitiva”; y que no son útiles por tanto en la estructuración de un sistema deductivo. Por otro lado tenemos las definiciones usadas para la sistematización, en las que todo signo o idea no primitiva, se define en función de ciertos términos primitivos presupuestos.

La definición (idea primitiva) es el “definiens”, o sea lo que define; el “definiendum” es lo que se va a definir. Para los propósitos de una ciencia podemos sustituir, según convenga, el definiens por el definiendum. Por ejemplo, en el caso de un sistema aritmético:

$$2 = \text{df. } 1 + 1$$

en donde 2 es el definiendum, y $1 + 1$ es el definiens.

El definiendum es un término nuevo; y la introducción de él se justi-

¹ Copi Irving M.; *Symbolic Logic*, The Macmillan Company, Third Edition. U.S.A., 1967, p. 177.

² *Ibidem*, p. 178.

³ *Ibid.*, p. 179.

fica como la manera de simplificar, al introducir un término simple que expresa una idea compleja. Dice Copi: "El uso de términos definidos es, desde el punto de vista lógico, cuestión de conveniencia. Teóricamente, cada proposición que contenga términos definidos, puede ser traducida a otra que contenga sólo términos indefinidos, reemplazando cada ocurrencia de un término definido por la secuencia de términos indefinidos que se usó para definirlo."⁴

Después vendrán los *Axiomas*. Hagamos historia.

En la actualidad Axioma y Postulado son tomados como equivalentes; las dos palabras se adoptan indistintamente para designar las proposiciones o leyes primitivas de un sistema formal. Pero tradicionalmente se había hecho la distinción entre axioma y postulado.

Se entendía por postulado, las proposiciones que se admiten a fin de hacer posible una demostración. Los postulados, no obstante ser demostrables, eran aceptados y utilizados sin demostración.

Los axiomas, en cambio, eran entendidos de manera distinta. Aristóteles fue el primer filósofo que formuló esta noción; los axiomas para él eran "Las proposiciones primeras de las cuales parte la demostración" (*An. Post.* I, 10, 76 b 14). Para Aristóteles, cabe decir, el principio de no contradicción es un axioma de suyo, es "el principio de todos los axiomas" (*Met.* IV, 3, 1105 a, 20ss). Este concepto de axioma, como principio evidente en virtud de sus elementos constitutivos, se mantuvo inmutable durante la antigüedad y la Edad Media. Hubo desde entonces una búsqueda constante de la justificación de la validez absoluta de los axiomas. "Bacon cree que los axiomas se obtienen por vía de la deducción o de la inducción" (*Nov. Org.* I, 19); en tanto que Descartes los considera "verdades eternas que residen en nuestra mente" (*Princ. Phil.* I, 49); pero tanto Bacon como Descartes los creyeron verdades inmutables. Locke consideró las axiomas como "proposiciones, experimentos, experiencias inmediatas" (*Essay.*, IV, 7, 3ss.). Leibniz en cambio, los consideró como "principios innatos en formas de proposiciones originarias que la experiencia hace explícitas" (*Nov. Ess.*, I, 1,5); pero ambos les atribuyeron el carácter de verdades evidentes. Los empiristas no han dudado más de su evidencia que los racionalistas. Stuart Mill afirma que son "verdades experimentales, generalizaciones de la observación" (*Logic.* II 5 S 4). Igualmente evidentes, pero a priori, son para Kant los axiomas a los que define como "principios sintéticos a priori, en cuanto son evidentemente ciertos". (La certeza inmediata, o sea la evidencia, es, para Kant, la característica de los axiomas) . . . (*Crit. R. Pura, Doctrina Trasc. del Met., Disciplina de la razón pura, I*)".⁵

Sin embargo, la noción de axioma ha sufrido un cambio radical. La

⁴ *Idem*, p. 181.

⁵ Abbagnano, Nicola: *Diccionario de Filosofía*. México-Buenos Aires, 1963, Ed. Fondo de Cultura Económica, p. 121.

característica que lo definía, la inmediatez de su verdad, la certeza, la evidencia le han sido negadas. Este cambio se debe sobre todo, al desarrollo del formalismo matemático y lógico que encontramos en las obras de Peano, Russell, Frege, Hilbert.

Según el punto de vista formalista, ahora aceptado, los axiomas de la matemática no son ni verdaderos ni falsos; sino que han sido adoptados, convencionalmente, como fundamentos o premisas para su sistematización.

Este punto de vista convencionalista, que extiende el criterio formulado originalmente por Poincaré en "La Science et l'hypothese" al campo de las matemáticas, ve a los axiomas como convenciones, lo que quiere decir que no pueden proclamarse como verdades en sí mismas; y pueden ser elegidos bajo ciertos criterios limitativos. Es conveniente citar, de paso, la aportación del llamado "Círculo de Viena" en la formulación de una tesis general acerca de la estructura lógica del lenguaje; aportación que tiene como base la tesis convencionalista antes citada.

Dice Copi al respecto: "No se reclama que los axiomas de ningún sistema sean verdades evidentes. . . la verdad o falsedad de los axiomas de un sistema deductivo, es una propiedad puramente externa."⁶

Sin embargo, yo pienso que éste es solamente un punto de vista respecto del problema en cuestión. Hace falta reflexionar acerca de un hecho fundamental: el de que la verdad es hereditaria. ¿Cómo pues no puede ser importante, y característica intrínseca el que los axiomas de un sistema sean o no verdaderos?, si la única garantía que tenemos para llegar a una conclusión válida es el principio de que la verdad es hereditaria; esto es, que de premisas verdaderas obtendremos conclusiones verdaderas.

Hay que distinguir, empero, dado el caso, entre dos sentidos de verdad. Verdad empírica, y verdad lógica. Es decir, entre la correspondencia de una proposición con un hecho y la verdad lógica, que según la postura positivista, no es una verdad en sí, sino una convención; en el sentido de que es la consecuencia de estipular que se va a construir un sistema lógico de dos valores.

La verdad en este sentido lógico, pues, nos sirve como regla para obtener inferencias válidas.

Pongamos el caso de la Geometría euclidiana (que trataremos con más detalle posteriormente). Durante siglos sus axiomas habían parecido evidentes; aún del más discutido de ellos, el quinto postulado, se pensaba que era susceptible de reducirse a una verdad más segura. Ahora bien, aproximadamente hacia 1830,* tres matemáticos: Carl Friedrich Gauss,

⁶ Copi, Irving M.: *Op. cit.*, p. 182.

* Debe tenerse en cuenta la aportación de Gerolamo Saccheri (1667-1733), quien sin saberlo hizo algo más importante que probar el postulado de las paralelas; fue el primero que mostró y desarrolló un sistema no euclidiano de la Geometría.

Hanos Bolyai, e Ivanovich Lobachevski; cada uno por su lado, dieron a conocer la siguiente idea: la de negar el quinto postulado de Euclides no llevaría a ningún absurdo, sino que, la consecuencia sería el surgimiento de una geometría no euclidiana. Así es como nacen la geometría elíptica y la geometría hiperbólica.

Este hecho dio lugar a un cambio de perspectiva; y fue preciso aceptar que no tiene sentido hablar de axiomas verdaderos en sí mismos, sino que la verdad de los axiomas es una convención y queda fuera de los límites del sistema mismo.

Pero volvamos a hacer la pregunta: ¿En qué sentido, pues, podemos hablar de axiomas verdaderos? Tal vez en el sentido de que se asume su verdad para poder llegar como dijimos, a inferencias válidas. Cuando afirmamos algo dentro de un sistema, lo hacemos en el sentido de que es verdad lo que afirmamos. No tendría objeto, construir un sistema sobre bases falsas o sobre bases sobre las cuales no pudiéramos decidir.

Después vienen los *Teoremas* del sistema.

A partir de los axiomas se deducen los teoremas, mediante reglas de la lógica que se dan por sentadas. Y se dice que un teorema es verdadero exclusivamente dentro de los límites de un sistema, y en la medida que pueda deducirse de sus axiomas o postulados.

Un teorema es una proposición demostrable dentro de su sistema; es una proposición no primitiva, sino derivada. "Concedida la verdad de los axiomas, ¿se sigue necesariamente la verdad de los teoremas? Esta es una cuestión que tanto lógicos como matemáticos están de acuerdo en afirmar; si la demostración de los teoremas son todos argumentos válidos.⁷

Podemos distinguir entre dos tipos fundamentales de teoremas:

- a) Los teoremas en los cuales sus premisas son a su vez teoremas; con lo que tenemos una cadena de razonamientos.
- b) Los teoremas que tienen la forma de una prueba condicional; esto es, que tienen dentro de sus premisas axiomas y teoremas, y en los cuales se introduce una suposición condicional; y de ésta, dados los axiomas y teoremas precedentes, se deduce una conclusión. No es la conclusión el teorema, sino una parte de todo el razonamiento, con base en una suposición condicional. Y la conclusión del razonamiento es el teorema nuevo. Esta forma de teorema se llama "regla derivada".

¿Cuál es el origen de los sistemas deductivos? Es en la antigua Grecia en donde encontramos su origen. Ya de Pitágoras se dice que "transforma el estudio de la matemática convirtiéndola en una enseñanza liberal que se remontaba a los principios generales y que estudiaba los

⁷ Copi, Irving M.: *Op. cit.*, p. 184.

problemas abstractamente y con la inteligencia pura" (Proclo). (Es, desde luego, altamente probable que también los egipcios y los sirio-babilonios, dispusieran de métodos para probar la validez de sus conocimientos).

Es sabido que los primeros filósofos griegos de la antigüedad, se dieron cuenta de la importancia que tenía la demostración. "El análisis de los escasísimos fragmentos y de los pocos testimonios que han llegado hasta nosotros respecto de las primeras «demostraciones matemáticas» indican que estas partían de algunas antítesis fundamentales admitidas como evidentes (ser-no ser; par-impar; uno-muchos; lleno-vacío; reposo-movimiento, etc.), y trataban de demostrar por el absurdo, apoyándose en tales antítesis, la imposibilidad de aceptar o de no aceptar ciertas conclusiones".⁸ Es decir, se trataba de demostrar que no podían "coexistir" categorías contradictorias, por lo que "se verificaba toda noción de la experiencia común, sondeándola en todos sus supuestos y en todas sus consecuencias, con el objeto de probar sus eventuales contradicciones y, según los casos, rechazarla o buscar el camino de su justificación".⁹ Considérese al respecto, el llamado teorema de Pitágoras que demostraba la existencia de segmentos inconmensurables, en contra de toda apariencia empírica.

Citaremos, sin detenernos, la contribución de Zenón de Elea; y la indiscutible aportación de Aristóteles con su *Organón*, en el que desarrolla la inferencia, el concepto de ciencia demostrativa y sistematiza partes de la lógica.

Por ejemplo, en los "Analíticos segundos", Aristóteles distingue dentro de la estructura de una ciencia, las categorías siguientes:

1. Términos definidos y no definidos.
2. Suposiciones de existencia.
3. Axiomas.
4. Postulados e hipótesis.
5. Definiciones (es conveniente decir que para Aristóteles, las definiciones no son hipótesis, porque no dicen si las cosas definidas existen o no).

Lleguemos ahora a la culminación, dentro del pensamiento griego, de la estructuración de un sistema deductivo de una ciencia determinada; culminación que representa la obra de Euclides: *Los Elementos*.

Lo realmente innovador de esta obra, no es el contenido mismo. Mucho se ha dicho que en los trece libros de que consta esta obra, encontramos reunidos teoremas, conceptos, etc. ya conocidos por la escuela pitagórica, y por los matemáticos griegos anteriores a Euclides. Sino

⁸ Geymonat, Ludovico: *El pensamiento científico*. Buenos Aires, 1961, Ed. Eudeba. Col. de Cuadernos: No. 37, p. 8.

⁹ *Ibidem*, p. 8.

que lo importante es la *forma* que Euclides supo dar al conocimiento geométrico.

“En *Los Elementos* hallamos catalogados por primera vez, con rigor casi perfecto, los conceptos primitivos de la geometría, así como los axiomas y postulados, que valen para ellos; cualquiera otra proposición estará incluida en la medida que logre deducirse de esos principios según reglas bastante claras, aunque no enunciadas explícitamente por el autor (reglas que, de todas maneras, resultan sin duda conexas con la sistematización aristotélica de la lógica).”¹⁰

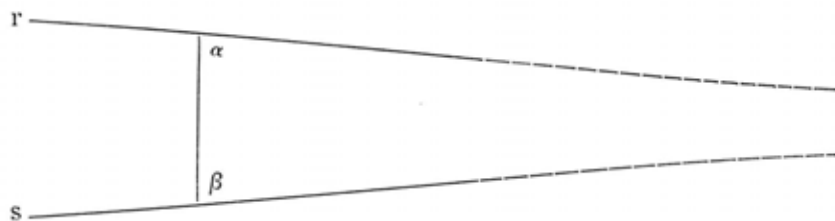
En su sistema Euclides empieza por dar una serie de definiciones; tales como la definición de “línea recta”, de “punto”, de “círculo”, etc.

A continuación distingue Euclides entre postulados y axiomas. Los postulados son para él, estipulaciones que expresan lo que se requiere admitir y conciernen a la existencia de determinados elementos geométricos; siendo además demostrables, si bien se utilizan sin demostración.

Uno de los postulados de Euclides, el quinto,⁸ ha dado motivo a largas discusiones sobre su autoevidencia. ¿Qué afirma este postulado?:

“Si dos rectas cortadas por una transversal forman ángulos conjugados no suplementarios (en la figura los ángulos α y β) ambas rectas se cortan en el semiplano respecto de la transversal que contiene los ángulos conjugados cuya suma es inferior a 180° . Si en cambio, la suma de $\alpha + \beta$ es 180° , las dos rectas serán paralelas.” Como inmediatamente se deduce de él que por un punto exterior de una recta r pasa una y sólo una paralela a r .¹¹

La escasa evidencia de este postulado “depende del hecho de que si varía la figura



de modo que la suma $\alpha + \beta$ se acerque cada vez más a 180° , sin dejar por eso de ser inferior, el punto de intersección de las dos rectas se alejará cada vez más de la transversal y ninguna verificación experimental podrá garantizar su existencia.¹²

¹⁰ Geymonat, Ludovico: *Op. cit.*, p. 15.

⁸ Algunos autores, Copi entre otros, citan este postulado como el número 12.

¹¹ Geymonat, Ludovico: *Op. cit.*, p. 52.

¹² *Ibidem*, p. 53.

¿Qué consecuencias graves tendría para la geometría, y para el propio sistema euclidiano el hecho de admitir que tal intersección no puede ocurrir antes de que la suma alcance los 180° ? “Se demuestra, sin dificultad, en tal supuesto, que muchos teoremas, entre los más conocidos de la geometría elemental, resultarían falsos.”¹³

Como dijimos anteriormente, el hecho de haberse dado cuenta de que nada absurdo ocurriría si se negara este postulado, dio lugar al nacimiento de una nueva geometría, no euclidiana, distinta sí, pero no menos coherente y precisa.

Una de las exigencias de un sistema deductivo, digamos como complemento, es la de que sus axiomas o postulados deben ser *coherentes*, pues de lo contrario el sistema a que pertenecen resultaría contradictorio. Y de esto se seguiría, que dicho sistema permite deducir cualquier cosa; pudiéndose demostrar una proposición, tanto como su negación. Este requisito de la coherencia, limita fundamentalmente la elección de los axiomas de un sistema.

Otra de las soluciones posibles respecto del postulado de las paralelas, dado que no se puede demostrar, es la siguiente: “si se renuncia a demostrar el teorema que enuncia que la suma de los ángulos de un triángulo es igual a dos rectas, se puede admitir esta proposición como un axioma y demostrar la unicidad de la paralela”.¹⁴

Los *axiomas*, en cambio, expresan para Euclides, verdades evidentes. El los llama “Nociones Comunes”; y son las reglas más fundamentales de la Geometría euclidiana.

La ley de la igualdad es un ejemplo de “Noción Común”; y se puede enunciar así: Si a cantidades iguales, se agrega cantidades iguales, el resultado es igual. Esta noción común es evidente, y es un resultado de la aplicación del principio de identidad al orden de la cantidad. Quisiera decir al respecto que a pesar de la postura convencional en relación de los axiomas de un sistema deductivo, que como ya dijimos, niega que estos sean verdaderos y evidentes en sí mismos; yo no estaría dispuesta a sumarme a esta postura en relación con la sistematización de cualquier tipo de ciencia. Desde luego, hay que reconocer que ningún axioma de un sistema se comprueba dentro del sistema y que cualquier axioma se supone. Pero la fuerza lógica que pueda tener un sistema deductivo reside, creo yo, en esa característica de los axiomas de ser verdades autoevidentes. Esto no impediría la formulación de otros sistemas geométricos, por ejemplo, si sus axiomas fueran verdades autoevidentes dentro del espacio que consideran.

Aceptaríamos la postura de tomar a los axiomas de un sistema como meras convenciones, quizá, respecto de la lógica. Tal vez sea conveniente este criterio para su sistematización y formalización; pero en ese caso,

¹³ *Ibidem*, p. 53.

¹⁴ Abbagnano, Nicola: *Op. cit.*, p. 123.

no habría que pasar por alto la consideración teórica de que mediante este tipo de construcción podremos obtener un sistema completo, confiable, que podamos usar, y esto es lo importante, como *instrumento de descubrimiento*. De ahí que se pueda aceptar, respecto de un sistema formalizado, el que los axiomas no sean verdades evidentes en sí mismas.

Tenemos después, dentro de Los Elementos, los *Teoremas* o proposiciones demostrables, no primitivas, derivadas de otras proposiciones mediante reglas de inferencias y principios fundamentales de la lógica.

Euclides no estipula qué pasos sigue para la derivación de sus teoremas; sino que da por sobreentendidos los principios fundamentales de la lógica aristotélica, tales como el principio de no contradicción, el de reducción al absurdo, etc.

El hecho de no haber hecho explícitos dichos principios, ha sido señalada como una de las fallas del sistema euclidiano; pero si bien la omisión afecta el valor lógico de ciertas demostraciones, no disminuye en cambio el valor general de la obra euclidiana.

HACIA UNA SEMIOTICA DE LA LECTURA

RENATO PRADA OROPEZA

1. *El sentido del léxico "lectura"*. Toda investigación sobre un acto del habla, debe partir de una aclaración previa: el sentido que este acto tiene en la concepción del lenguaje corriente (sentido común) y dentro de la concepción especializada (científica) para encontrar el apoyo necesario a una reflexión crítica y a un análisis más detallado, en cuanto objeto de un método científico. Y el sentido de un acto, de una realidad, es el sentido de un término dentro de un sistema semántico establecido. Por ello, empecemos por preguntarnos qué se entiende por *lectura*. Pregunta que no podrá ser respondida, sin hacer referencia a la palabra hablada o lenguaje hablado, por una parte, y al lenguaje escrito, por otra, pues la *lectura* sólo se hace posible, en el sentido lato, como una actividad cuando un lenguaje hablado ha sido suficientemente codificado como para ser transcrito a un lenguaje escrito mediante un sistema de signos convencionales, establecidos previamente, cuyo "desciframiento", a su vez, constituye la lectura.

La filosofía McLuhan

1.1. El filósofo de la comunicación, Marshall McLuhan, piensa que "es una ayuda para la apreciación del carácter de la palabra hablada compararla con las formas escritas. Aunque la escritura fonética separa

y extiende el poder visual de la palabra, es relativamente tosca y lenta. No hay muchas maneras de escribir «esta noche», pero Stanislavsky pedía a sus alumnos que pronunciaran esta locución y la hicieran destacar de cincuenta maneras distintas, mientras el público ponía por escrito los diferentes matices de sentimiento y significado que aquellas expresaban. Se ha dedicado más de una página prosada y más de una narración a expresar lo que era, en efecto, un sollozo, un gemido, una risa o un grito penetrante. La palabra escrita desmenuza, en secuencia, lo que es rápido e implícito en la palabra hablada.” (McLuhan, 1971, p. 109.)

De esta manera, la palabra escrita sería una especie de circunloquio, en cierto modo, con respecto sobre todo a algunas expresiones habladas que, por el contrario, manifestarían una suerte de contricción semiótica. Esta característica de la palabra hablada, la aclara McLuhan del siguiente modo: “También en el habla tendemos a reaccionar en cada situación que se produce, con el tono y el gesto, incluso ante nuestra propia acción de hablar. Pero la escritura tiende a ser una especie de acción separada o especializada en la que hay muy poca oportunidad o necesidad para la reacción. El hombre instruido o la sociedad letrada adquieren el enorme poder de actuar en cualquier cuestión con un considerable desprendimiento respecto a los sentimientos o implicaciones emocionales que puede experimentar el hombre o la sociedad sin instrucción.” (*Id.*, p. 109.)

Si bien, parece muy difícil aceptar su última afirmación, sobre el excesivo poder de la escritura en el modo de reaccionar humano, podemos aceptar sin mayores objeciones, las caracterizaciones de la palabra hablada y de la escrita: la palabra hablada, al estar inmediatamente en contacto, al estar sumida, podemos decir en la situación social que motiva la comunicación y a la cual ésta se refiere, se halla ampliamente apoyada por todo el sistema del lenguaje comunicativo: tono de voz, gestos, actitudes corporales, etc. En este sentido es más *vital*, inmediata en su función comunicativa; mientras que la escritura es una comunicación *mediatizada* por un sistema de signos gráficos, que sólo podrán reproducir parcialmente todo ese núcleo vital de la situación comunicativa: la palabra escrita es una especie de paralización, de concretización, en el sentido burdamente material, del fluido que circula en las relaciones humanas en la situación vital de la comunicación social: sus signos son signos de otros signos, los del lenguaje hablado.

Como el fin de nuestra investigación es exclusivo: deslindar ciertos elementos para la fundamentación de una semiótica de la lectura, no podemos discutir críticamente, las sutiles disquisiciones filosóficas de McLuhan. Por de pronto, le agradecemos las aclaraciones anteriores y seguimos adelante.

1.2. La lingüística.

1.2.1. *Clases de escritura.* Desde el punto de vista lingüístico se distinguen tres tipos de escritura según los signos que representen:

- I así, cuando se representa o "traduce" toda una frase o un enunciado por un signo tendríamos una *escritura sintética*;
- II el signo puede también denotar un *morfema* (unidad de significación) en cuyo caso se trata de una *escritura analítica*; y, finalmente:
- III el signo representa las unidades de la segunda articulación, es decir la articulación no significativa: los *fonemas*; en este último caso se trata de una *escritura fonemática* que se aproxima en mayor o menor grado, según los idiomas, a una representación fonética.

Veamos muy rápidamente el sentido de cada uno de estos tipos de escritura: James Février en su obra *Histoire de l'écriture* dice con respecto a la escritura sintética: "Esta escritura está caracterizada esencialmente por el hecho de que ella está dirigida a sugerir por un solo dibujo, que el ojo puede abarcar de un solo golpe, toda una *proposición*, toda una frase o incluso un grupo de frases." Esta escritura por imágenes se encuentra en particular en los esquimales y algunos pieles rojas de América del Norte.

El paso de la escritura sintética, o la escritura de las ideas, a la escritura analítica, o escritura de palabras, representa un gran progreso, pues en esta última se trata de una verdadera anotación y no de una sugestión. Como el número de palabras de una lengua es limitado, es posible, al menos, asignar a cada palabra un signo diferente y evitar de este modo los errores de interpretación que eran usuales en la anterior forma de escritura. Este pasaje de un tipo bastante primitivo de la escritura a un tipo más reflexivo y racional, más abstracto si se quiere, se puede observar en las escrituras de los mayas y de los aztecas, así como en la escritura china y en los jeroglíficos egipcios. En la lengua china, las palabras son compuestas de una sola sílaba: el radical, por tanto, no sufren ninguna alteración, no se le añade ningún afijo. Las relaciones gramaticales son traducidas por el orden de palabras o por medio de palabras accesorias añadidas a las palabras principales. Los caracteres son de este modo al mismo tiempo "palabras-signos" y "sílabas-signos" ya que la palabra y la sílaba se confunden; la sílaba escrita no se descompone en fonemas o en grupos de fonemas. Como el número de signos pudiera ser infinito los chinos imaginaron algunos procedimientos para combinar en realidad la representación de las ideas y la de las sílabas, que reducen considerablemente su número.

Es muy difícil señalar de manera precisa un límite entre las escrituras analíticas y las escrituras fonemáticas; en muchos casos los sistemas de representación son híbridos (vestigios de antiguos ideogramas al mis-

mo tiempo que la utilización de signos fonéticos). No está en nuestra perspectiva de investigación hacer un recuento de las diferentes formas de escritura; solamente queremos decir que hay una evolución constante desde las representaciones híbridas, pasando por las representaciones de sílabas exclusivamente abiertas, hasta el alfabeto griego, en el cual aparece la posibilidad de representar todos los fonemas, sean consonantes o vocales. "Por medios que se nos presentan bastante claramente, y para satisfacer ciertas necesidades precisas, fue constituido por los griegos, mediante la transformación gradual de una escritura prestada, un alfabeto completo, a la vez vocálico y consonántico. De golpe, las consonantes son consonantes puras, sin vocales; ya no hay más cuestión de silabismo." (M. Cohen, 1958.) Este paso a una transcripción de todos los fonemas se halla estrechamente ligado a una estructura lingüística de la lengua en cuestión: el fenicio, alfabeto semita prestado por los griegos, el lugar de los términos en la frase indica las categorías gramaticales y por ella misma las funciones —la vocalización, es decir el tipo de vocales que contiene el radical, puede ser también "adivinado", esto no es lo mismo en griego donde la construcción de la frase no permite decir que el nominativo, o sea el sujeto, se halla siempre en el comienzo de la frase, o siempre en la última posición, etc., de allí la necesidad de indicar con precisión las desinencias vocálicas. Del alfabeto griego salen de una parte el alfabeto etrusco y latino, y de otro, el armeniano, georgiano, etc.

1.2.2. *La lectura.* De todas maneras, cualquiera que sea la clase de escritura, lo que la caracteriza es el hecho de tratarse de una codificación gráfica, visual, sistemática para representar a una lengua hablada primordialmente. Y en esto se relaciona con la lectura, que llega a ser como su complemento necesario para cerrar, llevar a término el proceso de comunicación. Así, desde el punto de vista lingüístico, la lectura puede ser considerada como un proceso de comunicación entre una "memoria" artificial (el texto impreso) y un ser humano, el cual se hace por intermedio de un canal visual primordialmente. Ya sabemos que el mensaje, está construido por los signos (escritos) que traducen más o menos fielmente el lenguaje oral. Históricamente la lectura ha sido primero una lectura oral. Hasta los comienzos de la Edad Media, como en la Antigüedad, se lee normalmente no como hoy día, principalmente con los ojos, sino con los labios, pronunciando lo que se ve y escuchando con el oído lo que se pronuncia.

Se considera en general que la lectura "susurrada" va desapareciendo poco a poco en el transcurso de la Edad Media; en realidad, todavía impulsados por el hábito, los lectores continúan a hacer vibrar "interiormente" las cuerdas vocales. Sin embargo, los circuitos inútiles son suprimidos progresivamente puesto que la pronunciación, que en la Edad Media designa la última parte de las cinco en que está compuesta la an-

tigua retórica (las otras son: la invención, la disposición, la elocución y la memoria), frena el proceso de la lectura susurrada. Si consideramos que en un proceso de enunciación normal pronunciamos 9,000 palabras por hora, más o menos, y que un lector medio, en la lectura visual, sin la vocalización obligada de la pronunciación, descifra alrededor de 28,000 palabras por hora, nos damos cuenta de la importancia de este pasaje por la lengua hablada a la lectura visual.

Antes de analizar las relaciones entre el lenguaje hablado y el escrito podemos sacar una conclusión que está, en el fondo, más bien en forma latente en todo lo que venimos diciendo: así como el lenguaje hablado constituye un sistema de signos y códigos establecidos convencionalmente, del mismo modo, la escritura, que es su representación gráfica, visual, o mejor, sensitiva, constituye también un sistema de signos y códigos convencionalmente establecidos para poder funcionar como memoria del lenguaje hablado, de un mensaje surgido en un tiempo determinado de la historia. La lectura, en este primer sentido vendría a ser la de-codificación de ese mensaje para lo cual tendrá que obedecer a las reglas establecidas para la constitución del mensaje y su correcta transcripción semiótica. Tomando como característica la actividad codificadora de la escritura y decodificadora de la lectura, se puede extender el sentido de ambas a toda actividad semiótica de transmisión de mensaje por medio de signos, sea cualquiera la naturaleza de éstos, y de su correspondiente de-codificación: así podríamos hablar de una "escritura" simbólica, señálistica (como el del código de tránsito, por ejemplo) y de su correspondiente "lectura"; también en este sentido amplio la informática usa esos términos.

2. *Lenguaje escrito vs. Lenguaje hablado.* Sin embargo, también existe otro sentido de lengua escrita: el conjunto de formas específicas que se utilizan cuando se "escribe", es decir cuando se realiza el trabajo de escritor o cuando se redactan textos que presentan una cierta exigencia: en este caso la lengua escrita es la *lengua literaria*; la *lengua escrita* se opone también a la *lengua familiar* o *lengua popular*: así, por ejemplo, en la escuela nos enseñan que hay cosas que se dicen pero no se escriben. Todos sabemos el esfuerzo de cierta literatura actual en Occidente para romper esa barrera que, al convertirse en un dique rígido, amenazaba por asfixiar a la literatura divorciándola precisamente de su fuente vitalizadora: el lenguaje que habla el pueblo.

Como no está dentro de nuestro marco de consideración analizar la relación entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado con mayor extensión, nos contentaremos con enunciar sus diferencias más sobresalientes:

1. Hay una distorsión, más o menos acentuada según las lenguas, entre ciertos sistemas de marcas del lenguaje oral y de su sistema correspondiente del escrito: la no correspondencia fonética en español latino-

americano entre un solo fonema constrictivo áptico-alveolar sordo /s/ y su triple representación gráfica según su contexto lexemático: C, S, Z; la representación gráfica de la oposición singular-plural mediante una S final en ciertos dialectos sudamericanos en los cuales tal oposición ya no es marcada; en francés ocurre lo mismo en las palabras femeninas terminadas en vocal: *aimé* vs. *aimée*, marcadas sólo en la escritura, etc.

2. De una manera general, las formas escritas tienen más estabilidad y posibilidad de difusión que las formas orales; quizá por ello, fueron la base de la constitución de las lenguas nacionales de muchos estados: Alemania, Italia; en este último Estado, el italiano escrito moderno se ha desarrollado a partir del toscano gracias sobre todo al prestigio de *La Divina Comedia*, de Dante, tomando sin embargo, algunas formas de otros dialectos como el romano, por ejemplo, de tal manera que se vino a constituir una especie de término medio de todos los dialectos italianos.

3. Al ser más estable, la lengua escrita es más conservadora: cambia, pero mucho más lentamente que la hablada: la lengua escrita es el principal factor de conservación lingüística. Está siempre a la zaga del lenguaje hablado. Esto puede ser causa de muchas dificultades didácticas para la enseñanza cabal de una lengua, sobre todo si se tiene en cuenta que la gran movilidad y vitalidad de la lengua hablada se debe a su permanente inclusión en la vida social y sus exigencias que son, en definitiva, el centro de interés del alumno en todas las edades: separar la gramática de la vida tiene como consecuencia el rechazo del alumno a un estudio que no le "rinde" en el marco de la vida cotidiana.

4. La lengua escrita, al ser el medio por el cual se puede guardar en "memoria" todos los mensajes posibles, es un factor poderoso de la transmisión de la cultura y el saber de un pueblo. De ahí el enorme prestigio de que goza. La consecuencia suele ser que a menudo se confunde la forma escrita con la lengua misma; de este modo, se suele oponer lenguas escritas (francés, español, inglés, etc.) a lenguas no escritas, es decir, a aquellas que no tienen textos acumulados, aunque pueden ser luego transcritas gracias al empleo de técnicas lingüísticas (el alfabeto fonético internacional, por ejemplo). Esta confusión puede tener también enormes consecuencias en el empleo de los textos escritos, generalmente de los clásicos de una lengua, como los únicos informantes posibles de la estructura y del valor de una lengua: grueso error que la lingüística actual permite superar definitivamente.

5. Finalmente, la lengua hablada se halla mucho más condicionada y apoyada en el contexto situacional y social de los elementos del mensaje: de ahí la profusión de los deícticos en ella y la posibilidad de aclarar cualquier ambigüedad semántica en el acto o gracias al contexto mismo. Si bien esto no quiere decir que esté exento de toda ambigüedad; la cual existe en grado mucho menor que en el lenguaje escrito, sobre

todo en los textos literarios donde la polisemia de sus términos es precisamente uno de sus mecanismos semióticos.

2.1. *Escritura como producción.* Para una "escuela" semiótica contemporánea, creada en torno al grupo parisino *Telquel*, la escritura tiene otra dimensión que la hace central en la teoría del sentido.

Esta "escuela" parte del concepto de semiótica como una "formalización, una producción de modelos" (Kristeva), y se halla bajo el influjo del psicoanálisis estructural de Lacan para quien la escritura cobra una importancia capital en la estructuración psíquica del hombre. Ahora bien, este grupo de lingüistas y filósofos piensa encontrar, precisamente en las teorías de Freud sobre la constitución del lenguaje de los sueños el apoyo científico a su intuición de una producción del sentido previa a la comunicación, previa al pensamiento consciente. Así interpreta Kristeva uno de los capítulos importantes del tratado de Freud, *Interpretación de los sueños*, "el trabajo del sueño" y su inmediata resonancia en la teoría semiótica: "Trabajo del sueño" se convierte en un concepto teórico que desencadena una nueva investigación: la que se refiere a la producción prerrepresentativa, a la elaboración del "pensar" antes del *pensamiento*. En esta nueva investigación, un corte radical separa al *trabajo del sueño* del trabajo del pensamiento despierto: "No se los puede comparar". "El trabajo del sueño no piensa ni calcula; de una manera más general, no juzga: se contenta con transformar." (Freud.) Todo el problema de la semiótica actual parece, a nuestro juicio, residir allí: "Continuar formalizando los sistemas semióticos desde el punto de vista de la *comunicación* (arriesgamos una comparación brutal: como David Ricardo consideraba la plusvalía desde el punto de vista de la distribución y del consumo), o bien abrir en el interior de la problemática de la comunicación (que es inevitablemente toda problemática social) esa otra escena que es la producción de sentido anterior al sentido." (*Id.*, 1973, pp. 65-66.)

Kristeva, como Derrida, como Sollers, señalará su marcada preferencia por la segunda vía: la producción del sentido anterior al sentido social de la comunicación: un trabajo que parecería residir en esferas pre-sociales del hombre, y que sobre todo el análisis estructural del texto literario encuentra como un elemento básico de toda la expansión semiótica posterior que sería revestida por la funcionalidad social de la comunicación pero que no la estructuraría fundamentalmente. De ahí la importancia de la literatura, en cuanto *habla* y no en cuanto una especificidad estética para esta escuela, pues la literatura "es una *práctica semiótica particular* que tiene la ventaja de hacer más aprehensible que otras esta problemática de la producción de sentido que una nueva semiótica se plantea, y por consiguiente no tiene interés más que en la medida en que ella (la «literatura») es considerada en su irreductibilidad al objeto de la lingüística normativa (de habla, codificada y denotativa). Así, podría adoptarse el término *escritura* cuando se trata de un texto

visto como producción, para diferenciarlo de los conceptos de «literatura» y «habla». (*Ibid.*, p. 69.)

No podemos detenernos en un análisis crítico exhaustivo de esta posición —creo que precisamente una de las conferencias de este coloquio abarca este tema tan actual como apasionante— y apenas intentaremos dos observaciones para continuar adelante:

- I. el “trabajo” de los sueños en la estructuración de su lenguaje, del sentido de sus símbolos, no parece ser algo tan carente de una lógica que, en determinada circunstancia, puede ser también “descifrada” por el pensamiento consciente (como lo demuestra la técnica psicoanalítica del propio Freud), pues parece corresponder en su nivel a un “lenguaje universal”, es decir, social aunque primario y escondido en el subsuelo de la historia, como empezó a demostrarlo Jung; de este modo, si no supone, al menos tiende a servir de elemento vital a la comunicación humana; y,
- II. el concepto de *producción* pierde su materialidad, realidad, si no es conectada con la relación humana de intercambio dentro de un determinado sistema social; el hombre en ningún nivel de su estructura produce solamente por producir. Esto lo demostró W. Benjamin.

Por ello creemos que es muy difícil evitar una tendencia idealista si uno se sujeta a las concepciones expuestas anteriormente. Y esto sin perjuicio de que muchos de los exponentes de esta “escuela de París” utilicen el lenguaje y muchos aportes del materialismo dialéctico.

Nosotros, en los marcos de esta indagación, no oponemos tan marcadamente la escritura a la lectura porque no conferimos a la escritura el papel de la producción del sentido, de la instauración del texto, sino a la lectura. Para nosotros la lectura es el momento del encuentro de la subjetividad del mensaje y la objetivización del mismo por la conciencia que lo recibe y lo “realiza” en cuanto le confiere su actualidad semiótica. Pero para esto vayamos más lentamente.

3. *La lectura como acto de instauración del sentido.* Fácil es observar que el sentido que damos a la “lectura” no tiene la limitación de la simple de-codificación que bien puede ser realizada en forma automática, como la lectura fonética o la lectura de las computadoras, por ejemplo; sino que viene a ser el complemento semiótico precisado por la escritura en relación a la instauración del texto. Merced a este sentido de la lectura, se puede ver con claridad la oposición que la semiótica actual establece entre la interpretación, dominada más bien por un afán subjetivista, y la lectura, que sería la correcta *de-velación* del sentido: frente a la

variabilidad caprichosa de la interpretación, se mantendría la sistematicidad unitaria de la lectura; pero entendámonos bien, esto no quiere decir que un *texto* sea susceptible solamente de un sentido, sino que cada lectura descubre uno; así, podemos hablar con propiedad de una lectura psicoanalítica de la novela *Los errores*, de Revueltas, por ejemplo, o de una lectura política, o crítico-literaria; la polisemia de este texto hace al menos posible todas ellas.

Ahora bien, en esta concepción de la lectura hay dos elementos que cobran una importancia vital para la organización sistemática del signo instaurado en la comunicación: el *texto* y el *lector* (o sujeto receptor) del mensaje.

Como el recorrido que tuvimos que hacer para elucidar ciertos conceptos, se hizo un poco largo, no podemos detenernos en el análisis del *texto* —otra vez me remito a la conferencia sobre escritura, en la cual seguramente será abordado—. Nos limitaremos, por el momento, a definir el texto como el lugar del encuentro del trabajo semiótico del mensaje, instaurado, como veremos luego, por la actividad del *sujeto remitente* (autor) y del *sujeto receptor* (lector). Para desarrollar con más detalle la anterior idea, vamos a restringir nuestro objeto de estudio a la obra literaria, es decir al texto artístico.

Creemos que hay tres elementos presupuestos cuando se habla de texto artístico:

1. el locutor o escritor, que propone el texto;
2. el auditor o lector, que acepta el texto y lo lleva a término;
3. el texto artístico, producto de la actividad comunicativa anterior.

Veamos cómo se realiza la constitución del texto literario teniendo en cuenta la interacción de estos tres elementos; de los cuales dos son eminentemente activos y el tercero lo es virtualmente en cuanto fuente semiótica, susceptible siempre de nuevas lecturas.

Para comodidad de análisis llamemos *L* al locutor o escritor, *A* al lector o auditor y *T* al texto en general, propuesto y/o aceptado en la interacción como *Ta* (texto artístico) y *Tc* (texto común, no-artístico). Rápidamente podemos ver que se pueden presentar los siguientes casos de interacción:

1. *L* propone *T* a *A* como *Ta* — *A* acepta *T* como *Ta*.
2. *L* propone *T* a *A* como *Ta* — *A* no acepta *T* como *Ta* sino como *Tc*.
3. *L* propone *T* a *A* como *Tc* — *A* acepta *T* como *Tc*.
4. *L* propone *T* a *A* como *Tc* — *A* no acepta *T* como *Tc* sino como *Ta*.

En el primer caso hay coincidencia entre L y A ; constituye por tanto el caso en el cual, con mayor seguridad, puede ser llamado el texto (T) texto artístico (Ta) y es el caso más típico de una verdadera interacción en la constitución de T como Ta .

No podemos entrar a examinar las causas y las condiciones que pueden conducir a la aceptación o al rechazo de A con respecto a lo propuesto por L . Esto es del dominio de la sociología del arte o de una epistemología del objeto artístico. También suponemos que el texto propuesto satisfaga ciertos requisitos mínimos de estructuración para aspirar a la calidad de "artístico". Aquí sólo podemos llamar la atención sobre los siguientes aspectos:

a) Los cuatro casos se refieren a posibilidades sincrónicas, es decir, dentro de un momento determinado de la historia, puesto que a través de ésta (diacrónicamente) se observa una movilidad muchas veces significativa. Puede llegar un momento en que T caiga en un "descrédito" como Ta y sea simplemente tomado como Tc . Por ejemplo, ciertas novelas que, luego de un tiempo de apogeo, se convierten en meros ejemplares de un síntoma cultural: algunos de los famosos best-sellers.

b) El punto 3 no es significativo para nuestra investigación; y, por el contrario, el 4 lo es altamente puesto que no es raro el caso de ciertos textos propuestos como simples crónicas por L y revestidos de una aureola artística por parte de A ; lo mismo ocurre con algunas memorias y autobiografías; muchas veces es determinante el concepto que L tiene de A antes que de las intenciones de A .

c) Si bien las causas y las condiciones externas que conducen a un resultado o al otro son del dominio de otras disciplinas científicas, no es lo mismo con respecto a ciertas relaciones semióticas, inherentes al texto mismo en cuanto Ta , cuya existencia en T juega también un papel importante en la satisfacción de ciertas expectativas que A alberga al disponerse al diálogo artístico. Por ello, el texto es un elemento virtualmente activo.

Bajo estas bases se debe fundar un análisis epistemológico de los elementos que integran la comunicación del sentido que instituye el texto; además, sólo de ese análisis puede surgir una teoría válida sobre el texto y su valor semiótico de gran interés para la semiótica literaria en particular y la teoría del discurso en general.

El análisis epistemológico —que no podemos realizar en estas reflexiones que ya llegan a su fin— tendrá que aclarar el sentido del autor, del lector y del producto del intercambio entre ambos, el texto.

El esbozo presentado por nosotros nos permite, sin embargo, vislumbrar que el papel del lector es preponderante, si bien no enteramente caprichoso, puesto que descansa en ciertos elementos "descubiertos" por él en el texto propuesto (virtual) y que corresponden a una nueva organización del mismo hecha por el lector; aunque, muchas veces, el lector

sea incapaz de enumerar y de analizar dichos elementos porque le faltan los instrumentos científicos precisos.

—Antes de finalizar queremos remarcar dos aspectos de suma importancia que se desprenden de todo lo que venimos diciendo:

Primero: lo anterior no anula el papel importante del escritor; aunque, como se puede deducir, éste deja de ser el creador omnisciente en el cual pensara el romanticismo. El escritor entra en esta interacción que originará el texto artístico como un factor que debe someterse a ciertas reglas (construcción del texto) y cuyo conocimiento y manejo harán factible la aceptación o el rechazo de su proposición (el texto propuesto) por parte del lector. Si se tiene en cuenta que en la realización de este diálogo, el locutor (escritor) no se encuentra personalmente presente —por tanto no tiene ninguna posibilidad de aclaración o rectificación; en el acto sólo cuenta el texto propuesto— y que el mismo puede ser condicionado por una serie de factores culturales e ideológicos, se puede ver en qué medida el mensaje del escritor se halla amenazado por el “ruido” que interfiere la “información”, para emplear términos de la informática. Por otra parte, el locutor (escritor) puede estar excepcionalmente dotado en el arte de la creación y permitirse, por ello, suspender ciertas categorías o reglas dominantes en el sistema y, de este modo, instituir otras en el papel dominante; en esta actitud intrépida (que no es general en la literatura de una época dada) el “innovador” corre siempre el riesgo de que su intención no sea aceptada y que pase a ser un incomprendido para su tiempo. El caso de James Joyce salta a la vista.

El segundo aspecto va más allá de los límites de una epistemología de la semiótica y por su trascendencia involucra toda una concepción filosófica pues pone en juego el concepto de la obra estética. Sólo teniendo en cuenta las breves indicaciones que se desprenden sobre todo del esquema de la instauración del texto presentado por nosotros podemos librarnos de la concepción idealista y romántica de la obra de arte, por una parte, y de la concepción historicista y relativista por otra. Pues no queremos dejar de señalar que el elemento *lector*, no debe ser entendido psicológicamente sino *prácticamente* (de praxis); es decir, como el factor social (objetivo) de la comunicación estética. En este sentido se mueve gran parte de la semiótica narrativa actual, como se puede ver en las investigaciones de Antonio Prieto en su último ensayo, *Morfología de la novela*, y también la estética marxista; por ello finalizamos nuestra conferencia citando el pensamiento de Karel Kosik, que pareciera sustentar explícitamente nuestras inquietudes: “No se puede comprender la vida de la obra únicamente por la obra misma. Si la eficacia de la obra fuese una cualidad de la obra análoga a la irradiación como propiedad del radio, ello significaría que la obra viviría, es decir ejercería una influencia incluso cuando ningún sujeto humano la «observase». La eficacia de la obra artística no consiste en una propiedad física de los objetos, libros,

imágenes o estatuas como objetos naturales o elaborados, sino que es un modo específico de *existencia* de la obra como *realidad humano-social*. La obra no vive por la inercia de su carácter institucional, o por la tradición —como lo cree el sociologismo—, sino por la totalización, es decir, por su continua reanimación. La vida de la obra no emana de la existencia autónoma de la obra misma, sino de la *recíproca interacción de la obra y de la humanidad*." (*Id.*, 1976, p. 159.)

BIBLIOGRAFIA

- M. COHEN: *La grande invention de l'écriture*, Paris, Klincksreck, 1958.
J. FEVRIER: *Histoire de l'écriture*, Paris, Payot, 1948.
KOSIK, KAREL: *Dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo, 1976.
KRISTEVA, JULIA: *Semiótica, ciencia crítica y/o crítica de la ciencia* (publicado en *Semiótica y Praxis*), Barcelona, Cuadernos Beta, A. Redondo Editor, 1973.