

COLECCIÓN
PEDAGÓGICA
UNIVERSITARIA 6



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

**COLECCION
PEDAGOGICA
UNIVERSITARIA 6**

COLECCION EDITADA POR EL CENTRO DE INVESTIGACIONES
EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Número 6 / Julio-diciembre de 1978

Publicación Semestral
Toda correspondencia a:

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
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 INVESTIGACIONES
EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Directora: Ester Eguinoa

Número 6 / Julio-diciembre de 1978

Glazman, Raquel — <i>El marco teórico</i>	7
Poloniato, Alicia — <i>Escritura y gramática</i>	17
Conell, Tim y Arata de Conell, Luz del Pilar — <i>Los idiomas a nivel superior dentro del sistema pedagógico de Gran Bretaña</i>	37
Kullová, Jana — <i>La comparación de los idiomas como problema didáctico</i>	45
Sanchinelli, René — <i>Andragogía y metodología de la educación de adultos</i>	61
Hernández Palacios, Aureliano — <i>La educación en sus diversos grados y la paz</i>	71
Cruz de Díaz O., Martha — <i>El problema de la disciplina escolar</i>	85
Correas, Oscar — <i>El fetichismo jurídico</i>	91

EL MARCO TEORICO

RAQUEL GLAZMAN

INTRODUCCION

EN la investigación científica, especialmente la referida al campo social y humanístico, asume un papel básico la definición del marco teórico. Este, como se verá más adelante, integra los conocimientos del investigador y se constituye en el fundamento del análisis, del método utilizado y de las conclusiones de la investigación.

El trabajo que aquí se presenta constituye uno de los resultados parciales del seminario interno de preparación metodológica seguido por los integrantes del área de diseño de planes de estudios de la CNME. Como tal, se limita a sintetizar los conocimientos adquiridos en dicho seminario y a tratar cuestiones de mayor interés, surgidas en torno al tratamiento de un marco teórico. Se analizarán aquí aspectos sobre la relación de la práctica y la teoría en la investigación y en el proceso de formación de conocimientos; se buscará definir el marco teórico indicando el papel que asume la formación de conceptos, y su lugar en el proceso de investigación; y se verá la función de las definiciones como elemento operativo e instrumento de trabajo del investigador.

Interesa señalar que éste es un ensayo de carácter introductorio cuya intención es iniciar a los investigadores en un aspecto fundamental para su trabajo: el planteamiento de marcos referenciales que ubiquen su investigación.

1. Relación de la teoría y la práctica en la labor de investigación.

El marco teórico se integra con el conocimiento del individuo o los individuos que desarrollan la investigación. Este conocimiento compren-

de elementos subjetivos y objetivos;¹ objetivos porque el objeto de conocimiento tiene su existencia propia, independiente del tratamiento que le da el sujeto que conoce; subjetivos porque entre el objeto que se conoce y el sujeto que conoce, se establece una relación dialéctica: el sujeto cognoscente recrea al objeto, se apropia de él y lo transforma al atribuirle dimensiones condicionadas por su conocimiento previo y su actividad social. A partir de lo anterior, se explica por qué los individuos y los grupos de investigadores elaboran marcos teóricos diferentes basados en las mismas teorías, puesto que aquéllos se construyen con diferentes formas de interpretación de las teorías que los fundamentan. Por otro lado, las características sociales, los conocimientos y la práctica individual de quien interpreta la teoría para fines de investigación, confieren dimensiones particulares al marco teórico.

El hombre transforma un objeto cualquiera en objeto de conocimiento al conocer sus leyes, esto es, al captar su esencia y al incorporarlo a la esfera de su actividad a través de la práctica objetiva. Por tanto, el conocimiento que fundamenta la elaboración del marco teórico, se origina a partir del análisis del objeto y en la práctica del sujeto; ésta no constituye una simple generalización de las experiencias sino que es el resultado de la influencia recíproca entre sujeto y objeto. Todo el planteamiento anterior se opone al idealismo, que concibe el conocimiento como un reflejo pasivo de la realidad y al empirismo, que ignorando el carácter unilateral y superficial de los datos obtenidos de la percepción sensible les concede el valor fundamental en la formación del conocimiento. El proceso del conocimiento, de acuerdo con un enfoque marxista, se inicia con la fase de percepción sensible: el sujeto conoce el objeto a través de los sentidos que le permiten captar sus propiedades y aspectos; posteriormente mediante la práctica social aunada a la actividad racional, el sujeto profundiza en el conocimiento del objeto, capta su esencia esto es, las leyes que lo rigen, e integra un conocimiento multifacético y lógico. Se forman entonces los conceptos que jerarquizados y estructurados vienen a constituir la teoría. Una práctica posterior conduce a probar las construcciones lógicas así formadas y constituye el criterio de verdad por excelencia. La práctica permite distinguir las ideas correctas y a su vez permite declarar la corrección de dicha práctica en un proceso continuo y constante como asegura Mao Tse Tung en una de sus tesis filosóficas, "Llegar al conocimiento a través de la práctica y confirmarlo y desarrollarlo en ésta, partir del conocimiento sensible para llegar al racional, enfrentar este conocimiento teórico con la práctica para negarlo, aprobarlo o enriquecerlo de una forma cíclica e infinita hasta llegar a niveles cada vez más altos, en esto constituye la unidad del saber".

¹ Cfr. Esquivel, Juan Eduardo, "Conocimiento y enseñanza: la teoría y el método", *Deslinde*, No. 19, Serie Nuevos Métodos de Enseñanza, UNAM, México, 1976, p. 9.

Por una parte, la investigación constituye una forma de enfrentar la realidad práctica utilizando para esto diversos enfoques metodológicos y teóricos; por otra, la investigación es un proceso de producción de conocimientos. Siendo que la teoría representa la fase de abstracción en dicho proceso y que ésta parte de la práctica (integrada por un conjunto de hechos), conviene establecer la relación existente entre la teoría y los hechos. Al tratar la relación entre la teoría y los hechos, autores como Goode y Hatt² indican que éstos permiten iniciar, reformular, reenfocar y clarificar a la teoría, por su parte, la teoría cumple funciones de orientación, ordenamiento, predicción y esclarecimiento en la investigación. Esto es:

- a) Mientras que la teoría cumple una función orientadora, permitiendo al investigador determinar un marco para el estudio de los hechos y ayudando a éste a definir los asuntos pertinentes dentro de una construcción lógica elaborada por otro u otros investigadores, los hechos constituyen el punto de partida de una teoría o el elemento que sirve de base para cambiar el foco de orientación de aquélla.
- b) Mientras que la teoría cumple una función ordenadora porque las ciencias se organizan mediante estructuras conceptuales que representan los diferentes enfoques teóricos vigentes para explicar la realidad, sistematizando, clasificando y relacionando los fenómenos, los hechos conducen al rechazo de construcciones teóricas cuando la práctica demuestra su incongruencia con la realidad.
- c) Mientras que la teoría cumple una función esclarecedora al indicar zonas aún no exploradas, los hechos redefinen o aclaran la teoría. Los hechos que no encajan en la teoría permiten redefinirla ya que señalan en forma concreta lo que la teoría trata en general.
- d) Por último, la teoría contribuye a conducir la labor del investigador y a establecer los hechos que cabe esperar cumpliendo así su función predictiva, esto es, la teoría permite extrapolar lo conocido y precisar los hechos que deben investigarse para explorar lo desconocido.

2. Qué se entiende por marco teórico.

Un marco teórico representa la sistematización de los conceptos manejados como fundamento de la investigación; además, el marco teórico plantea en forma organizada y explícita los supuestos de la investigación

² Goode, J. y Hatt, K., *Métodos de investigación social*, Ed. Trillas, México, 1970, pp. 16-26.

que serán sujetos de análisis y operacionalización posterior, por parte del investigador.

Un marco teórico se deriva de una o varias teorías y se expresa mediante conceptos y definiciones estructurados y jerarquizados de acuerdo con la teoría o teorías que le sirven de base, los conocimientos del investigador y su práctica social.

El marco teórico cumple las siguientes funciones en la investigación:

- a) Representa los límites dentro de los cuales se sitúan los diferentes conceptos manejados en el trabajo de investigación.
- b) Es un planteamiento organizado y sistematizado de los conceptos y sus relaciones (es claro que un marco teórico puede dar origen a nuevos conceptos y a relaciones diferentes a las formuladas en la teoría original).
- c) Orienta la búsqueda de ciertos hechos. A partir del enfoque teórico original, el investigador encuentra lagunas en el conocimiento cuyo tratamiento le interesa iniciar o profundizar.
- d) Sirve de referencia para la formulación de hipótesis. El análisis de un conjunto de conceptos conduce al investigador a plantear una serie de hipótesis cuya demostración se hará a lo largo del proceso de investigación.
- e) Permite al investigador hacer la selección de ciertos elementos. En la medida en que una teoría representa un conjunto integrado de conceptos, el investigador tiene la capacidad de seleccionar —de este orden— los elementos o enfoques que le permiten tratar su problema.

3. Conceptos

“Todo investigador para poder organizar sus datos de forma que pueda percibir sus relaciones, debe hacer uso de conceptos”.³

El sistema conceptual es la representación abstracta de los hechos que se investigan. Entre el marco teórico y los hechos, se establece una conexión dialéctica: el estudio de los hechos se desarrolla a partir de un marco teórico y sirve de base para la formación de las abstracciones que comprenden el marco teórico o un marco conceptual. “La distinción entre hecho y concepto es que los conceptos simbolizan las relaciones empíricas y los fenómenos que vienen afirmados por el hecho... todo hecho se afirma como una relación de conceptos, ya que cada término representa el fenómeno descrito por el hecho”.⁴

El concepto se define como una representación mental y, por tanto,

³ Sellitz, Jahoda, *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Ed. Rialp, Madrid, 1973, p. 58.

⁴ Goode, William, *Métodos de investigación social*, Ed. Trillas, México, 1972, p. 59.

abstracta y simbólica de los hechos, los objetos o sus aspectos. El proceso de conceptualización se inicia con la generalización de particularidades: abstracciones; éstas, por su parte, no tienen un significado si no se ubican dentro de un marco referencial de allí que para transmitir sus posiciones, enfoques o hallazgos, las diversas ciencias utilizan sus propios sistemas conceptuales, mismos que varían de un campo disciplinario a otro.

Según McClelland⁵ un concepto es “una representación abreviada de una diversidad de hechos. Su propósito es simplificar el pensamiento reuniendo un número de acontecimientos bajo un epígrafe general”.

Los conceptos pueden reflejar o no los hechos u objetos que les sirven de base dependiendo del grado de abstracción con que se formulan y de los elementos que originan su formulación.

Al hablar de los conceptos podemos destacar algunas de sus cualidades características:

- a) reúnen en una construcción lógica, a uno a varios términos, a varios hechos, a diversos aspectos;
- b) —en términos de la lógica— se refieren a un nivel más general que particular;
- c) en términos del lenguaje engloban a varias palabras bajo un mismo significado;
- d) pueden referirse a un objeto que existe o puede imaginarse o a un proceso u operación que puede desarrollarse.

4. Proceso de formación de conceptos

Los conceptos se forman mediante dos operaciones mentales, la abstracción y la generalización. La abstracción permite aislar determinados elementos o propiedades de un objeto o proceso y destacarlo frente a otros. La abstracción puede darse en la realidad porque nos movemos en un mundo susceptible de análisis, esto es, un “universo susceptible de descomponerse en partes aisladas”.⁶ Una vez que hemos destacado las propiedades o elementos y comprobamos su existencia en varios objetos o procesos, sintetizamos en una unidad general y formulamos un concepto. Por lo tanto, el concepto es una construcción mental que sintetiza los elementos o propiedades comunes de varios procesos u objetos. La capacidad humana de aislar o destacar propiedades separándolas del objeto que las origina y de aplicarlas generalizadas en diferentes campos, permite crear los conceptos con los que opera la ciencia. Los conceptos, por otro lado, relacionan las palabras con los objetos, lo que permite atribuir el significado exacto de las palabras y desarrollar el

⁵ McClelland, citado por Selltiz, Jahoda, *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Ed. Rialp, Madrid, 1973, p. 58.

⁶ De Gortari, Eli, *Lógica general*, Ed. Grijalbo, México, 1972, p. 61.

proceso de pensamiento a través de éstas.⁷ En síntesis, podemos destacar: gracias al proceso mental de la abstracción se aíslan los elementos o propiedades y se separan del objeto; posteriormente, la generalización conduce a aplicar los elementos o propiedades concretas y aisladas que son comunes a varios objetos diversos y crear conceptos como distancia, calor, etc. Estos conceptos a su vez se enlazan con palabras, lo que nos permite operar con ellas en los procesos mentales.

La capacidad de abstracción del hombre se forma y se afirma en la práctica. El hombre al actuar sobre el objeto capta su esencia y lo descompone en sus propiedades constitutivas.

A medida que la actividad práctica se acentúa, el hombre está en capacidad de desarrollar mayor capacidad de abstracción. Es la práctica la que conduce al hombre a seleccionar las propiedades o elementos que le interesa abstraer, y es la práctica la que permite confrontar los conceptos con una realidad que conduce a verificar la vigencia y la adecuación de los conceptos.

La creación de conceptos como proceso de generación del conocimiento y como práctica social es una cuestión dinámica: los conceptos se formulan y reformulan constantemente como consecuencia de la actividad del individuo que conoce. Precisamente la generación de conceptos es uno de los quehaceres que permite concebir el conocimiento como un proceso en espiral que se crea y recrea constantemente. Dice De Gortari: "El concepto, una vez formulado permite entender mejor los datos conocidos anteriormente y sirve, también para descubrir otros aspectos y nuevas relaciones entre los procesos. Cuando así ocurre, el concepto se enriquece con la incorporación de esos descubrimientos, incrementándose la comprensión y haciéndose posible la manifestación de nuevos aspectos y otros enlaces.

La determinación de un concepto se produce siempre en conjunción con la de otros conceptos, de tal manera que viene a ser determinado por ellos y simultáneamente les sirve como determinante. En esas condiciones el concepto se encuentra sometido a una determinación incesante, a través de la cual se penetra cada vez más en el conocimiento de la existencia de los procesos que dicho concepto representa".⁸

Aun previniendo que planteamientos como el que a continuación se hará conlleven el riesgo de un simplismo extremo, conviene indicar algunos lineamientos que contribuyan a aclarar el proceso de formulación de conceptos en el diseño de un marco teórico:

1) Seleccionar los conceptos clave en el desarrollo del trabajo. La selección de conceptos no se da en forma rígida en un momento preciso de la investigación, sino que es una labor constante que se va reformulando y enriqueciendo en el desarrollo de la misma. Sin embargo, con-

⁷ Vid. *supra* (e) cualidades características de los conceptos.

⁸ De Gortari, Eli, *op. cit.*, p. 59.

viene hacer un intento de selección de conceptos en el inicio de la investigación en función de tres criterios: el tema de investigación, el problema tratado y el enfoque metodológico y teórico utilizados por el investigador.

Se desea insistir en el carácter constante y dinámico de la investigación para enfatizar que a lo largo del proceso el investigador se ve enfrentado a la necesidad de reconstruir constantemente sus conceptos, planteando nuevas formas de relación y organización de sus elementos. "El concepto, una vez formulado permite entender mejor los elementos y sirve, también para descubrir otros aspectos y nuevas relaciones entre los procesos".⁹

La selección inicial de conceptos requiere de una jerarquización: ¿qué importancia tiene tal o cual concepto para la investigación? De este modo, la distinción de conceptos fundamentales y complementarios forzosamente conduce a diferentes tipos de análisis y tratamiento por parte del investigador.

2) Efectuar el análisis de dichos conceptos para obtener sus definiciones, tanto en su carácter general como las que convienen a las características precisas del trabajo. El análisis tendrá su fundamento en dos dimensiones: la que le confiere el conocimiento previo del investigador y el enfoque de otros investigadores. El análisis deberá conducir a distinguir los elementos que integran el concepto, seleccionar los elementos básicos para el manejo del concepto en la investigación, etc.

3) Ubicar el concepto. Con respecto a la ubicación del concepto, éste se da generalmente dentro de una red conceptual, dentro de un conjunto teórico, juntamente con otros conceptos que influyen sobre él. La ubicación del concepto debe permitirnos identificar sus relaciones e indicar el nivel de generalidad que asume su formulación. El esclarecimiento de las relaciones con otros conceptos podrá darse en la medida en que se distinga el rango de objetos y procesos que cubre, y en la medida en que, identificados los conceptos más cercanos, se logre precisar en qué aspectos es determinado por ellos y para cuáles es determinante. El nivel de generalidad también se establece por comparación, al identificar los niveles inmediatos —superior e inferior— de generalización del concepto.

4) Verificar el concepto en la experiencia. Esta operación consiste en la confrontación del concepto con la práctica como forma de constatar su vigencia y su adecuación a ésta. A partir de una concepción que concibe a la actividad teórica como un proceso que se liga a la práctica y al trabajo social y mediante aproximaciones sucesivas, se podrá enriquecer la concepción original y afinar la formulación del concepto.

5) Relacionar los conceptos con otros elementos de la investigación: índices e indicadores.

⁹ De Gortari, Eli, *op. cit.*, p. 61.

Las ciencias no trabajan con construcciones teóricas puras ni en el completo empirismo. Con el objeto de poder desarrollar su trabajo, las ciencias sociales fundamentalmente establecen variables que relacionan los conceptos con los objetos a través de los índices.

Según Lazarsfeld los conceptos se traducen en índices empíricos mediante cuatro pasos:

- a. Visión general del concepto.
- b. Especificación de dimensiones.
- c. Selección de indicadores observables.
- d. Combinación de indicadores y formulación de índices.

a) Visión general del concepto. Concepción general de las propiedades, imágenes y relaciones que implica el concepto.

b) Especificación de las dimensiones. Análisis de los componentes y dimensiones, con el objeto de traducir éstos a instrumentos o medidas que permitan su operatividad en la investigación.

c) Selección de indicadores observables. Una vez delimitadas las dimensiones, se seleccionan los indicadores que pueden variar conforme a las situaciones subjetivas y objetivas de la investigación, por lo que se afirma que entre los indicadores y el concepto se da una relación probable (más que absoluta). Dada esta relación de probabilidad, es necesario identificar muchos indicadores en torno a cada concepto; posteriormente será necesaria una discriminación en torno a estos indicadores que conducirá a seleccionar cuáles son parte del concepto, cuáles externas y cuáles independientes.

d) Combinación de indicadores y formulación de índices. Una vez identificadas las dimensiones de un concepto y definidos los indicadores relativos a cada dimensión, es necesaria la combinación de estos últimos para obtener los índices. En la medida en que los indicadores (son relativos) se refieren a una relación probable, se presenta una situación de conflicto cuando algunos apuntan a una dirección y otros a otra.

La relación de indicadores asume un papel fundamental en la construcción de la ciencia que busca en último término la elaboración de leyes, principios y teorías que conduzcan a la mayor comprensión de los problemas naturales y sociales.

6) Definiciones. Para fines de la ciencia es necesario que el investigador capte los elementos y las relaciones que aparecen integrados en el concepto y pueda transmitirlos.

La necesidad de precisar el significado de los conceptos se da por diferentes razones entre las que cabe mencionar las siguientes:

- Un vocablo puede interpretarse de forma diferente en el lenguaje cotidiano y en el científico. El marco de la ciencia confiere a los términos un valor propio y un carácter particular.

- En la ciencia suceden casos en que términos diferentes se utilizan para calificar a los mismos fenómenos u objetos. Esto ocurre en tanto que la investigación, como actividad, y la generación de conocimientos, como objetivo, son comunes para todos los campos disciplinarios. En la medida en que, por una parte, existe un lenguaje más o menos particularizado para cada una de las disciplinas (cada disciplina crea su propio lenguaje) y, por otra, en tanto que la distinción entre disciplinas y objeto de investigación ya no puede ser tan tajante en la actualidad (es un hecho que la mayor parte de los problemas de investigación del mundo moderno requieren de un tratamiento interdisciplinario), se crean problemas de investigación comunes a varios campos, de modo que diversas disciplinas confluyen en el tratamiento de un fenómeno, denominándolo de distintas formas.
- El mismo vocablo se utiliza para calificar distintos fenómenos. En virtud del dinamismo de la ciencia y de la dependencia cultural, tecnológica y científica, se da el caso en que fenómenos diferentes se califican con el mismo término. Cabe señalar aquí también que el carácter común de la investigación científica para diversas disciplinas es lo que en un momento dado determina una confusión entre la terminología y los fenómenos que califica.

Por otra parte, conviene tener presente al hablar de la necesidad de precisar conceptos, que el dinamismo de la ciencia conduce a una modificación constante de los términos, en conformidad con el ritmo de desarrollo de la investigación; es por esto que se puede dar con cierta frecuencia el caso de que el lenguaje resulte insuficiente y no se logre transmitir con precisión la definición de un concepto.

Definir consiste pues en derivar, aclarar, delimitar, diferenciar o determinar un concepto. "La definición expresa los rasgos fundamentales que constituyen el contenido del concepto".¹⁰

La definición del concepto puede hacerse con base en sus características específicas, sus finalidades, los procedimientos de su formación, origen y estructura, etc. Existen diferentes tipos de definición los cuales dependen del elemento que se define, los objetivos de la definición y la estructura lógica. En la definición del concepto no se plasma éste en toda su amplitud sino que se expresa en forma sintética su esencia.

La definición debe formularse atendiendo reglas relativas a la lógica; en consecuencia, una definición no podrá ser amplia, restringida, confusa, ambigua, tautológica o repetitiva.

En los trabajos de investigación existen dos tipos de definiciones de los conceptos. Las definiciones teóricas y las definiciones de trabajo. Las

¹⁰ Blauberg, I., *Diccionario marxista de filosofía*, Ed. Ediciones de Cultura Popular, México, 1977, p. 69.

primeras se enuncian en términos abstractos, se refieren al campo teórico (o doctrinal) que utiliza un enfoque conceptual más o menos similar. Las segundas se definen mediante las operaciones y los hechos concretos a los que hace alusión en el estudio específico. De esta forma, las definiciones operacionales apuntan a la precisión de las operaciones que "observan, miden y registran un fenómeno dado".¹¹ Las definiciones operacionales proporcionan las instrucciones al investigador para medir o manipular una variable.

¹¹ Goode, J. y Hatt, K., *op. cit.*, p. 71.

ESCRITURA Y GRAMÁTICA

ALICIA POLONIATO

CUANDO nos ponemos a pensar en las opiniones que este título *Escritura y gramática* puede suscitar nos encontramos que están lejos de ser unánimes. Para algunos, sobre todo maestros de español, la enseñanza de la gramática colabora en forma importante para un mejor desempeño en la expresión escrita. Según éstos, quienes hayan aprendido a analizar enunciados en sus distintas partes y niveles adquirirían un dominio más seguro del español que se reflejaría en su propia producción de enunciados.

Otros, en cambio, piensan que ese adiestramiento no parece reflejarse de ninguna manera en la producción.

Y por último, es una evidencia que personas que desconocen o han olvidado prácticamente toda cuestión gramatical —es el caso de muchos profesionistas— tienen un empleo fluido y correcto de la lengua. El desconocimiento de categorías de análisis no afecta, pues, su capacidad de expresarse por escrito.

Todos tienen un poco de razón si nos atenemos a casos aislados, individuales, pero no la tienen desde el momento en que queremos establecer una generalización a partir de cada una de las posiciones.

Ante todo, es necesario echar un vistazo a la diferencia que de hecho existe entre lengua escrita y lengua oral. Cada una de ellas constituye registros diferentes del español ya que están determinadas por la situación concreta en la que se producen y los temas que se abordan. Es evidente que, por una gran cantidad de factores, no es lo mismo hablar que escribir y esto determina que los códigos del habla y de la escritura, aunque siempre se trate de español, varíen mucho. Además, con frecuen-

cia, los temas que se tratan en lengua escrita, difícilmente se abordan a diario y con la misma pretensión de profundidad en lengua oral.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que también se manifiestan diferencias sociales —sociolectos— en cualquier lengua. Las variaciones sociales van acompañadas de variaciones lingüísticas. El registro escolar, académico y por ende el registro de la escritura está modelado según las características del sociolecto propio de las clases medias educadas. Ellas son las reproductoras de la ideología dominante por lo tanto el lenguaje de la ciencia, de la literatura, de la escuela está más próximo de la forma de hablar —del código— de estas clases que del de las otras. Entre sus miembros, el abismo entre registro oral y registro escrito no es, por consiguiente, tan profundo. Muchos de los elementos lingüísticos —y no pensamos solamente en el léxico, sino en giros y construcciones— que manejan a diario en sus contactos sociales son los propios del registro escolar y del registro escrito. Apenas si les hace falta un ajuste y cierta práctica y la escritura se transforma en un ejercicio con escasas dificultades.

La situación, respecto de la escritura, entre las clases dominadas es muy distinta. La diferencia entre registro oral y registro escrito no es ya de matiz sino que puede pensársela como si se tratara de la confrontación de dialectos diferentes. En el nivel de comunicación oral coloquial entre esos dos grupos sociales la intercomunicación de hecho se da porque gran parte de los mecanismos lingüísticos que no se usan sin embargo se entienden, y además porque los gestos y la entonación actúan como códigos paralelos. Ciertos mecanismos de construcción se conocen, pero no se ha hecho de ellos una práctica consecuente; el léxico, sin ser necesariamente pobre, es distinto al que el ejercicio escolar requiere.

Teniendo en cuenta estas circunstancias el aprendizaje del análisis gramatical no colabora en nada para un mejor desempeño en la escritura cuando se dirige a estas clases. No parte de lo que saben y el tiempo se va en practicar sobre formas ya dadas en otro dialecto sin hacer uso de la intuición de los hablantes y de la reflexión.

En cambio, parece dar algún resultado cuando se ejercita sobre miembros provenientes de clase media educada. El trabajo gramatical se efectúa a partir de ejemplos que no difieren demasiado de lo que habitualmente manejan. Entre la práctica que se propone y el uso cotidiano, si bien hay distancia, ésta no es enorme. En definitiva, si se redujera a un intenso quehacer de lectura y escritura hasta sería fácil obviar lo puramente gramatical.

La prueba de lo que decimos se manifiesta entre quienes escriben fluidamente pero no saben o no recuerdan la gramática. Esta circunstancia no incide en su desempeño escrito. ¿Quiénes pertenecen a esta categoría? Aquéllos que por su hogar y sus lecturas ya están familiarizados con el registro escrito; y los que por su inteligencia superior a la

media normal y su desarrollada intuición lingüística, aunque pertenezcan a clases desfavorecidas, son capaces de igualar el desempeño lingüístico de los otros.*

Frente a estos dos grupos está la inmensa mayoría de los que habiendo recibido instrucción gramatical durante la primaria, secundaria y preparatoria, no alcanzan un manejo, ni siquiera mínimamente satisfactorio, de la lengua escrita. Es decir, el problema no reside en que no hayan llegado a desarrollar cierto estilo personal, sino que las condiciones mismas de claridad, precisión y hasta legibilidad no se cumplen.

Lo que decimos a este respecto no es producto de nuestra imaginación; responde al comentario frecuente que escuchamos y que nosotros mismos hacemos acerca del hecho de que los estudiantes en su gran mayoría carecen de soltura en el manejo de la lengua escrita. El uso deficitario del instrumento redundaría en falta de precisión y claridad en la manifestación del pensamiento. La situación se evidencia en el nivel universitario y esto nos hace pensar que los años transcurridos en la secundaria y preparatoria no han logrado alcanzar el objetivo de un "empleo fluido y correcto" de la lengua.

Esos mismos estudiantes revelan menos dificultades en el registro oral, aunque a medida que la temática se complica y la necesidad de rigor se vuelve ineludible, también surgen inconvenientes por la distancia que media entre el registro coloquial y el registro académico.

El por qué de este estado de cosas entre quienes tienen muchos años de escolaridad quizás pueda elucidarse en parte, teniendo en cuenta los libros de español que se utilizan y lo que los maestros enseñan. Somos conscientes de que esto constituye solo una mínima parte del problema. Sin duda muchos otros factores de índole social, económica e ideológica inciden, pero por su complejidad no nos sentimos capaces de abordarlos.

Empecemos por los libros que en gran medida determinan la actividad del maestro. Encontramos dos tipos: uno es el que sobredimensiona la gramática en el sentimiento de establecer categorías, hacer clasificaciones exhaustivas, analizar oraciones, y que además concede excesivo espacio a criterios normativos; otro, es aquél donde el lugar dedicado a la gramática es pequeño y los criterios normativos no son tratados. Si sólo tuviéramos en cuenta estos aspectos casi podríamos darnos por satisfechos, ya que pensamos, por un lado, que la sobrecarga gramatical no conduce a un manejo satisfactorio de la lengua materna escrita, y por otro, que la norma ajena al dialecto de las clases medias educadas (standard) resulta artificial.

Sin embargo, ambos tipos revelan que los ejercicios gramaticales se incorporan en forma ad-hoc y no configuran una guía para hacer re-

* Bourdieu y Passeron, en *La reproducción*, aluden a lo injusto de la situación que hace que sólo los miembros de las clases dominadas superinteligentes estén en condiciones de competir con los de las clases privilegiadas que poseen nivel medio de inteligencia.

flexionar al maestro y al alumno sobre el funcionamiento de la lengua. La disyuntiva más seria que parecen haberse planteado es si emplearán los criterios de la gramática tradicional o los de la gramática estructural. Y en muchos casos se ha reducido más que a un cambio de criterios de análisis a un cambio de nomenclatura. En realidad, el problema no radica en utilizar una u otra sino en encontrar los caminos para la reflexión y la práctica.

Los ejemplos de unos y otros, y por consiguiente los que usan los maestros, suelen estar a tal punto normalizados que el alumno pensará que el sujeto siempre encabeza el enunciado, que el objeto directo siempre seguirá al verbo, etc., etc. Este hecho contradice su experiencia del idioma español, sea cual fuere el sociolecto que tenga como modelo.

Por último, tenemos que destacar la pretensión de querer definir todo. Todas las denominaciones van con su definición pero ellas no aseguran que el concepto que está detrás haya sido realmente comprendido.

Cabe indicar, por otra parte, que si bien hay libros que no dedican espacio a la normativa nos consta que los maestros insisten profusamente en ella.

Dado este enfoque escolar esencialmente estático, nuestra propuesta se encamina a una forma más dinámica de enseñanza del español que postula como básicas, la reflexión y la práctica. Reflexión impuesta a partir de la propia intuición lingüística de los estudiantes y que lleve a la explicitación y discusión de mecanismos lingüísticos. Práctica que comprenda lectura, escritura y expresión oral sobre distintos temas como actividad cotidiana.

De ahora en adelante basaremos nuestra exposición en una hipótesis postulada por la gramática generativa y que aun lingüistas que no pertenecen a esta corriente han aceptado. Los hablantes oyentes de cualquier lengua poseen un saber intuitivo, no explícito, de su propia lengua, que consiste en un sistema de reglas interiorizado, que les permite proyectar el conjunto finito de emisiones efectivamente oído o proferido a un conjunto infinito de emisiones nunca escuchadas o proferidas antes. Esto significa, por un lado, que el hablante oyente no necesita tener una experiencia infinita para ser capaz de utilizar su lengua, y por el otro, que está en condiciones de emplearla creativamente dentro de las reglas. Constantemente puede proferir y entender emisiones nuevas actualizando los mecanismos interiorizados. De otra manera no sería posible explicar el tiempo relativamente corto en que los seres humanos, sometidos al aprendizaje, están en condiciones de utilizar el lenguaje y el hecho de que aun personas con un bajo nivel de inteligencia lo empleen corrientemente.

Con el objeto de poder describir ese saber y poder reflexionar sobre él aceptamos los conceptos de estructura profunda, estructura superfi-

cial y transformaciones. El primero da cuenta de las relaciones sobre las cuales se estructuran los enunciados según la interpretación semántica que de ellos hacen los hablantes. Permite formular descripciones idénticas de enunciados aparentemente diferentes y descripciones diferentes de enunciados aparentemente idénticos. El concepto de estructura superficial es el que nos remite a la forma que asumen los enunciados en la realidad. Y por último, las transformaciones constituyen una serie de manipulación que efectuamos sobre la estructura profunda para obtener las estructuras superficiales. Comprenden tres mecanismos: adición-supresión, desplazamiento y sustitución.

Como ejemplo tomemos primero el caso de estos cuatro enunciados.

Me alegra que haya venido
Me alegro de que hayas venido
El que hayas venido me alegra
Que hayas venido me alegra

Respecto a ellos diremos que comparten una única estructura profunda (es decir podremos formular una descripción estructural única para los cuatro) porque los hablantes de español reconocen que todos reciben la misma interpretación semántica. Lo que difiere es su estructura superficial ya que en cada uno de ellos ciertas partes ocupan distintos lugares y algunos elementos asumen formas diferentes. A estas estructuras superficiales llegamos aplicando transformaciones a la primitiva descripción estructural única o estructura profunda.

Ahora veamos el caso que ofrece este otro enunciado:

El pollo está listo para comer

Según el juicio de los hablantes este enunciado tiene dos interpretaciones semánticas, que pueden ilustrarse mediante las paráfrasis

El pollo está listo. Alguien comerá al pollo.
El pollo está listo. El pollo va a comer.

Estas dos paráfrasis pueden servir de base para dos estructuras profundas diferentes, las cuales mediante la aplicación de transformaciones darán una única estructura superficial.

El alumno que ingresa a la escuela secundaria conoce ya los mecanismos lingüísticos básicos que le permiten utilizar la lengua. De hecho, aunque los sociolectos de las clases dominadas presenten algunas formas superficiales diferentes del dialecto considerado standard no significa que sus hablantes no poseen ese mismo saber. La desventaja para ellos radica en que mientras sus formas superficiales no son socialmente aceptables

la de los otros sí. Sin embargo, se podrá objetar y con razón, que en general todos los estudiantes tienen enormes dificultades para expresar oralmente, y más aun por escrito, lo que tienen que decir. Si dejamos de lado las inhibiciones que la misma situación escolar provoca, que no son escasas, las dificultades parecen tener su origen en la falta de práctica, de ejercicio real de ese conocimiento y en la falta de reflexión sobre el instrumento mismo.

A este respecto estamos plenamente de acuerdo con Oswald Ducrot cuando dice: "Estamos convencidos de que no es aprendiendo la lengua como se aprende a hablar, sino hablando de ella. Estamos convencidos de que un muchacho de catorce años posee todos los mecanismos lingüísticos fundamentales, que la función esencial del profesor de francés (en nuestro caso, de español) es, por una parte, habituarlo a utilizarlos, a ponerlos en práctica, y, por otra, hacerle tomar conciencia de ellos".

No se les enseña pues a escribir mediante la gramática entendida como un sistema de clasificación en categorías o funciones, o el establecimiento de inventarios y luego de reglas a partir de la letra muerta. (Recuérdese que casi siempre se utilizan ejemplos literarios desvinculados del contexto). Está claro que al seguir estas pautas, ya sea la llamada gramática tradicional, o con la estructuralista o con la generativa, en un futuro, el resultado ha sido y será el mismo. Si el alumno es aplicado y estudia obtiene buenas calificaciones; llega hasta a analizar oraciones muy complejas pero esta destreza no se refleja en el uso. Estos modelos fracasan si no apelan al conocimiento que el estudiante tiene de su lengua. Es fundamental mostrar de manera dinámica cómo operan los elementos en la realidad de su lengua.

El profesor de español debería tener en cuenta los juicios que él y los estudiantes tienen de las expresiones que ellos producen o que se les propone. A través de los juicios sobre los enunciados se revela lo que se *sabe* de la lengua. Normalmente, los juicios no se formulan de manera explícita pero siempre están funcionando para interpretar enunciados. El profesor no debe presentar las soluciones sino reflexionar junto con sus alumnos acerca de qué juicios nos permiten decidir, en cuanto hablantes de español, acerca de los enunciados. Y de ahí, qué características tienen y qué manipulaciones es posible hacer sobre ellos. Ese sería, creemos, uno de los medios de que cobre conciencia de los mecanismos lingüísticos que usa intuitivamente.

Ducrot señala que una manera de iniciar en esa reflexión sería establecer relaciones entre las expresiones lingüísticas y la lógica. Muchas oraciones pueden someterse a un análisis lógico y formalizarse de acuerdo con las reglas de esta ciencia. Sin embargo muchas otras son irreducibles a tal formalización porque aunque presentan la misma forma que las anteriores, la interpretación es diferente, y no por ello son incorrec-

tas o menos gramaticales. A partir de allí es posible explicitar un fuerte trabajo sobre los enunciados.

Sin embargo, aun reconociendo la utilidad de este enfoque y la interesante vinculación que ofrece de un plano relativamente concreto con otro de gran abstracción, no lo recomendaríamos. Para nuestros maestros de español constituiría más una complicación que un alivio.

Nuestro punto de partida es diferente. Como antes dijéramos vamos a fundar esa reflexión en principios teóricos de la gramática generativa y transformacional. En primer lugar, reconocer un lugar primordial a la intuición de los hablantes y luego utilizar los conceptos de estructura profunda, estructura superficial y transformaciones pues facilitan el camino para la reflexión. Si todo consistiera en hacerles aprender una técnica más de análisis no tendría ningún sentido y estaríamos haciendo lo mismo que siempre se ha hecho. Más aun, pensamos que si el maestro a través de las propuestas teóricas de otra corriente lingüística logra conducir a la reflexión y a una ejercitación viva puede resultar del mismo modo provechoso. Antes de apegarse a tal o cual corriente es necesario ver qué puede darnos cada una para alcanzar nuestros objetivos. Por esa razón, aunque hemos elegido básicamente la gramática generativa y transformacional señalaremos a continuación en qué aspectos nos apartamos de ella, cuando seguirla resultara incompatible con los propósitos que nos señalamos.

1) Cuando hablamos del hablante-oyente y de su saber intuitivo no pensamos en el hablante-oyente ideal de Chomsky, es decir pensamos que como tal es una abstracción. Hay diferencias de un individuo a otro, de un grupo social respecto de otro grupo social, de una región a otra región. De ahí que, cuando nos refiramos a los juicios de buena o mala formación pensaremos en lo que socialmente se entiende como propio del español standard de México, y aun en caso de ser necesario lo que es normal dentro de algún otro sociolecto determinado.

2) Toda lengua posee registros diferentes que tienen que ver con la situación en la que se produce el hecho de comunicación, los interlocutores, etc. Para no hacer sino dos grandes categorías hablaremos de registro de la lengua escrita y de registro oral. Es una división arbitraria pues tanto en uno como en el otro hay a su vez otros registros que dependen del tema, grado de formalidad, etc.

3) Siempre que sea posible (y de hecho lo es, más de lo que uno cree), el trabajo a efectuar en el salón de clase tendrá en cuenta el contexto del que se desprende tal o cual enunciado. Las gramáticas escritas con el criterio que fuere, siempre le han hecho pensar al maestro y a los estudiantes que el análisis y la ejercitación se da únicamente con base en enunciados sueltos que nada tienen que ver entre sí. Han olvidado que, salvo en contados casos en que ocurre lo contrario, están integrados en un discurso o texto. Cuando escribimos o hablamos incorpo-

ramos cada enunciado en función de los que lo preceden y los que habrán de seguirlo. Un hilo conductor pasa imperceptiblemente dándole sentido al conjunto. Y aun más en el registro oral están presentes las circunstancias espacio-temporales en las que se produce el acto de habla.

Lo que propondremos parte directamente de varios tipos de juicios que los profesores por su formación lingüística (aunque no fuera generativista) no tendrían dificultades en hacer conscientes. A continuación pasaremos a explicitar algunos de esos juicios, a partir de los cuales se guiará la reflexión y no se excluye el que, luego, se sistematicen las observaciones mediante esquemas y sistemas simbólicos simples, es decir, se pase a un plano más abstracto y se propongan representaciones.

10. Juicios de pertenencia o no al código lengua española.

Como para un trabajo de este tipo lo que consideramos fundamental es la intuición del hablante, por un lado, y la reflexión sobre esa intuición, por el otro, no creemos necesario partir de definiciones. Por lo tanto, no nos interesa encontrar una definición de código. Frente a expresiones en lengua española se propondrán otras en idiomas diferentes y se explicitará qué es lo que permite determinar que unas forman parte del conjunto del español y otras le son ajenas. Básicamente para las últimas no podemos asociar a esa sucesión de sonidos (o de letras) un significado. Y en el caso de que se tratara de una lengua aprendida por los estudiantes, los sonidos y su asociación con el significado son distintos a lo que nuestro código admite.

Se propondrá la comparación de expresiones de distintos dialectos y sociolectos del español, más próximos a su propia experiencia, y después de aclarar palabras o giros que no conocen o no usan, dirán si a pesar de la diferencia pueden considerarse como formando parte del código español. Ejemplos de esto son expresiones como las siguientes.

El salón de clase está hasta el fondo del corredor.

El aula está al fondo del corredor.

¡A poco no llegaste hasta las cinco!

¡No me digas que llegaste a las cinco!

A partir de ahí puede ponerse en marcha el mecanismo de reflexión. Hay elementos que las diferencian pero, sin embargo, hay algo que las reúne.

Se verá, además, que hay otros códigos en los cuales los significantes no son palabras. Por ejemplo, los semáforos, las señales marítimas, las imágenes, las reglas de cortesía.

20. Juicios de buena o mala formación.

En ellos no se tendrán en cuenta las reglas de "buen hablar" que indique la norma literaria de España, sino las normas pautamiento del español general y en ciertos casos del dialecto standard de México. Pensamos específicamente en concordancia, composición de palabras según los morfemas que las integran, posición de las palabras, exclusión de ciertas combinaciones, verbos que rigen determinadas preposiciones, etc. No incluimos en los juicios de mala formación aquellos enunciados que los hablantes medianamente educados no rechazarían.

Para ilustrar este tipo de juicios tomaremos, con cierto detenimiento los que permiten apreciar si estamos ante un enunciado español o un conjunto de palabras que no puede considerarse como tal. Este es uno de los muchos ejercicios que el maestro puede llevar a cabo teniendo en cuenta buena o mala formación.

Partiremos de un texto efectivamente producido en lengua española. Este puede haber sido pronunciado por alguna persona o bien escrito. Como para nuestro propósito es más sencillo acudir a un texto escrito, abrimos un libro y elegimos al azar un fragmento que será una muestra de discurso que se ha escrito en lengua española.

*"No decimos lo que pensamos. Hace ya tiempo que se nos acabaron las ganas de hablar. Se nos acabaron con el calor. Uno platicaría muy a gusto en otra parte, pero aquí cuesta trabajo. Uno platica aquí y las palabras se calientan en la boca con el calor de afuera, y se le resecan a uno en la lengua hasta que acaban con el resuello. Aquí así son las cosas. Por eso a nadie le da por platicar". (Juan Rulfo, "Nos han dado la tierra", en *El llano en llamas*).*

Así como antes dijéramos, también podríamos elegir un fragmento de las palabras que alguna persona pronunciara y que hubiéramos registrado mediante grabación o transcripción fonética. Tanto en un caso como en el otro el fragmento seleccionado no comenzaría en cualquier parte sino por el comienzo de un *enunciado*. En el texto escrito nos guiaremos por la palabra que empieza con mayúscula y en el texto oral por aquello que se comienza a decir después de una pausa larga o de silencio. Por esa razón hemos comenzado por:

No decimos lo que pensamos. . .

Y no, en cambio por,

que sí. No decimos lo que pensamos.

Ni tampoco por:

lo que pensamos.

Asimismo el fragmento concluirá donde termina un *enunciado*:

Por eso a nadie le da por platicar.

Si lo hubiéramos cortado en

Por eso a nadie le da por

nuestros lectores tendrían la impresión de que hemos dejado incompleto el enunciado, que allí falta algo, y que, por lo tanto, el texto mismo no está completo. Ocurriría otro tanto si hubiéramos comenzado por cualquier parte. El hablante de español reconoce cuando un enunciado está bien formado, es decir cuando un conjunto de palabras puede ser entendido como un enunciado.

Si nos remitimos al texto citado inicialmente podemos decir, en tanto hablantes de español, que está compuesto por siete enunciados.

- 1) No decimos lo que pensamos.
- 2) Hace ya tiempo que se nos acabaron las ganas de hablar.
- 3) Se nos acabaron con el calor.
- 4) Uno platicaría muy a gusto en otra parte, pero aquí cuesta trabajo.
- 5) Uno platica aquí y las palabras se calientan en la boca con el calor de afuera, y se le resecan a uno en la lengua hasta que acaban con el resuello.
- 6) Aquí así son las cosas.
- 7) Por eso a nadie le da por platicar.

¿Qué nos ha permitido decir que en este texto hay siete enunciados y no tres o diez? Hemos tenido en cuenta el mismo criterio que nos sirvió para determinar que

No decimos lo que pensamos

es un enunciado. En el texto escrito los enunciados comienzan con mayúscula y terminan con un punto (o a veces punto y coma), un signo de interrogación o un signo de exclamación. Si el texto es oral presentará pausas y marcas de entonación. Estas últimas serán ascendentes o descendentes, es decir, a partir de la última sílaba acentuada se producirá un ascenso del tono si queremos preguntar o bien un descenso del

mismo si sólo declaramos algo. Ahora bien, ni las mayúsculas y puntos en la escritura, ni la entonación —ascendente o descendente— de la expresión oral podrían hacer de un conjunto de palabras un enunciado cuando no lo es.

No decimos lo que

No es un enunciado, así como tampoco, si fuera oral, el hecho de que tuviera entonación descendente

No decimos lo que

haría de esta sucesión de palabras un enunciado declarativo. Tampoco una entonación ascendente

No decimos lo que

daría como resultado que esta sucesión de palabras fuera un enunciado interrogativo.

Una sucesión cualquiera de palabras puede ser un enunciado o no serlo, independientemente de los signos de puntuación o de la entonación

No decimos lo que

Decimos lo que

no son enunciados. Y en cambio:

No decimos lo que pensamos

Decimos lo que pensamos

son enunciados. Cualquiera de nosotros reconoce que

Decimos no lo pensamos que

no es un enunciado español, aunque todas las palabras que forman el conjunto sean españolas. En cambio, en

Lo que pensamos no lo decimos

reconocemos un enunciado español bien formado. Del mismo modo sabemos que

Lo que pensamos no

Lo que pensamos no lo

no son enunciados españoles. Todo parece indicar que hay *principios de construcción* de enunciados que determinan que ciertas combinaciones se acepten como enunciados y otras no. Si sometemos al segundo enunciado de nuestro ejemplo a ciertas manipulaciones se hará evidente lo que decimos. El enunciado tal cual lo escribió Juan Rulfo es:

Hace ya tiempo se nos acabaron las ganas de hablar.

Podemos utilizar el *desplazamiento* de ciertas partes y observar los resultados.

- 1) Ya hace tiempo que se nos acabaron las ganas de hablar.
- 2) Ya hace tiempo que las ganas de hablar se nos acabaron.
- 3) Hace ya tiempo que las ganas de hablar se nos acabaron.

Las tres combinaciones son enunciados bien formados. En cambio:

Hace ya que se nos acabaron las ganas de hablar tiempo.
no lo es.

Podemos efectuar *elisiones* y ver qué ocurre

Se nos acabaron las ganas de hablar.
Hace tiempo que se nos acabaron las ganas.

Hemos suprimido varias palabras en cada ejemplo pero los resultados son nuevos enunciados españoles. No ocurre lo mismo, sin embargo, en

ya tiene tiempo que se nos acabaron las ganas de hablar.
Hace ya que se nos acabaron las ganas de hablar.

pues no son enunciados españoles.

Con el mismo propósito podemos llevar a cabo una *adición*:

Tenemos la certidumbre de que hace tiempo que se nos acabaron las ganas de hablar.
Hace ya tiempo que a nosotros se nos acabaron las ganas de hablar.

Los resultados son enunciados españoles, pero en cambio decir, también mediante *adición*

La certidumbre de que hace ya tiempo que se nos acabaron las ganas de hablar.

no lo es.

Es posible, por lo tanto, efectuar desplazamientos, adiciones y elisiones sobre algún enunciado pero los resultados difieren. El producto de dicha manipulación es en algunos casos un nuevo enunciado y en otros no. En tanto hablantes de español reconocemos fácilmente los unos de los otros. Cabría pensar que para que consideremos a cierta sucesión de palabras como un enunciado español tenemos en cuenta algunos principios de construcción que hacen que lo sea.

30. Juicios de identidades totales o parciales

El hablante (y por consiguiente el estudiante) puede reconocer que entre distintos enunciados hay identidades ya sea totales o parciales, tanto en nivel de los significantes como el de los significados, o en ambos.

3.1. *Identidad total.* Si el enunciado

1— *Hoy hace frío.*

es pronunciado por un hombre, una mujer o un niño, las señales de cada uno serán diferentes porque timbres, tonos, entonación varían de uno a otro y los sentidos también por las circunstancias en las que se producen y la historia personal de emisores y receptores. El significado puede circunscribirse al enunciado, el sentido al contexto.

3.2. *Identidad parcial en el significante.* Si tomamos los enunciados

2— *Los peces remontan el curso del río.*

3— *El curso de matemática es difícil.*

4— *La toma de agua está descompuesta.*

5— *Raúl toma cerveza helada.*

vemos que globalmente son distintos, pero que en el nivel de los significantes (2)-(3) y (4)-(5) presentan fragmentos idénticos aunque no se corresponden con identidad en el significado. De este modo se pueden trabajar casos de homonimia y polisemia; explicitar como todo el enunciado es necesario para determinar el significado de cada palabra y su función, mientras que en los juegos de palabras hace falta referirse al contexto.

3.3. *Identidades totales en el nivel del significado.*

Uno de los casos más interesantes para nuestro propósito se encuentra en los juicios que revelan identidad total de significado manifestada en

identidades parciales de los significantes, ya sea porque presentan ciertas modificaciones en las palabras que lo forman o porque esas palabras no guardan la misma ordenación. A título de ejemplo podemos citar los siguientes enunciados:

- 6 a. *Pedro cree que es inteligente.*
- b. *Pedro cree ser inteligente.*
- c. *Pedro se cree inteligente.*
- 7 a. *Los profesores aprobaron al alumno.*
- b. *El alumno fue aprobado por los profesores.*
- c. *Al alumno lo aprobaron los profesores.*
- 8 a. *Leer los diarios satisface la necesidad de información.*
- b. *La lectura de los diarios satisface la necesidad de información.*

Los grupos de enunciados de 6, 7 y 8 constituyen sinónimos cognoscitivos. Maestro y alumnos descubrirán que no hay sino una estructura básica para cada uno de los tres grupos. Pueden explicitar esa estructura haciendo que coincida con el enunciado más simple, o bien, elaborando una forma simplificada *ad-hoc*. La que obtengan de esta manera representará la estructura profunda común a todos los enunciados de cada grupo. Luego mediante transformaciones que emplearán los recursos ya mencionados —adición/elisión, desplazamiento y sustitución— se obtendrán las distintas estructuras de superficie.

Es aconsejable efectuar también el camino inverso, es decir partir de un único enunciado y efectuar sobre él transformaciones que deben dar por resultado nuevos enunciados que recibirán, sin embargo, la misma interpretación semántica.

9— *En este momento comienzan la tarea.*

Cualquier hablante de español puede no sólo coincidir con nosotros al decir que este es un enunciado español sino también que existe en él cierto elemento aunque no aparezca. Probemos adicionar ese elemento:

10— *En este momento ellos comienzan la tarea.*

Hemos procedido a la adición del elemento *ellos* que estaba sobreentendido en el primer enunciado.

Ahora procederemos a efectuar desplazamientos (manipulaciones sobre los conjuntos que componen el enunciado). No significa que haremos cualquier desplazamiento sino aquellos cuyos resultados convengamos constituyen un nuevo enunciado español.

11— <i>En este momento ellos comienzan la tarea.</i>	1-2-3-4
12— <i>Ellos comienzan la tarea en este momento.</i>	2-3-4-1
13— <i>Ellos en este momento comienzan la tarea.</i>	2-1-3-4
14— <i>Ellos la tarea comienzan en este momento.</i>	2-4-3-1
15— <i>La tarea ellos comienzan en este momento.</i>	4-2-3-1
16— <i>En este momento la tarea ellos comienzan.</i>	1-4-2-3

Es indudable que no todos estos arreglos se sienten de la misma manera. Es decir, todos están permitidos por las reglas de pautamiento del español general pero algunos no parecen ser muy aceptables que digamos. Para emplear una expresión cotidiana diríamos que no suenan del todo bien. Los tres primeros, a nuestro juicio (y esperamos que nuestros lectores serán de la misma opinión), parecen ser los más naturales.

Es indudable que partimos de la intuición de los propios hablantes y de ahí conducimos a la reflexión.

Un aspecto de la ejercitación puede estar constituido por la identificación y la construcción de paráfrasis, sin emplear palabras sinónimas, en sus escritos y en la práctica oral.

3.4. *Identities parciales en el significado y en el significante.*

Mediante estos juicios se podrán distinguir y practicar varios casos. Por ejemplo:

- a. La expansión de cualquier parte de un enunciado, donde mediante adición se obtiene otro enunciado.

- 17— *La mesa está ocupada.*
 18— *La mesa de madera está ocupada.*

- b. Significados y significantes parcialmente idénticos encubren estructuras diferentes que implican significados totalmente diferentes.

Ejemplos:

- 19— *Juan parece ansioso de guiar.*
 20— *Juan parece fácil de guiar.*
 21— *El postre está listo para servir.*
 22— *El actor está listo para salir.*
 23— *Te prometo venir.*
 24— *Te permito venir.*

Si analizamos los dos primeros ejemplos vemos que *Juan*, respecto del verbo guiar, desempeña la función de sujeto como en el ejemplo 19 y la de objeto en el 20.

4. *Ambigüedad de los enunciados.* El estudiante, puesto primero ante casos concretos y luego en sus propias redacciones, puede descubrir utilizando su saber intuitivo del español cuando un enunciado tiene más de una interpretación semántica. Luego al poner en marcha la reflexión formular las paráfrasis que corresponden a cada significado.

Ejemplos:

25 — *Juan le dijo a Pedro que él no podía entrar.*

Este es un enunciado ambiguo que admite las siguientes paráfrasis parciales:

26— *Juan le dijo a Pedro que él, Juan, no podía entrar.*

que explicita uno de los significados del enunciado 25 y

27— *Juan le dijo a Pedro que él, Pedro, no podía entrar.*

que explicita el otro significado.

28— *Hallé al muchacho estudiando en la biblioteca.*

También es un enunciado ambiguo que como en el ejemplo 25 admite dos paráfrasis parciales.

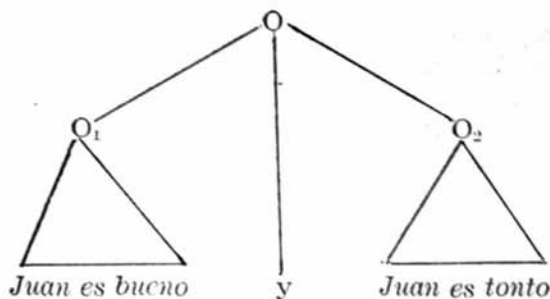
En estos casos la ida y vuelta al contexto es imprescindible. En principio éste debe eliminar la ambigüedad. Si no la elimina y no existen razones estilísticas que la justifiquen, hay algo que falla y debe ser subsanado.

Esbozo de esquematización

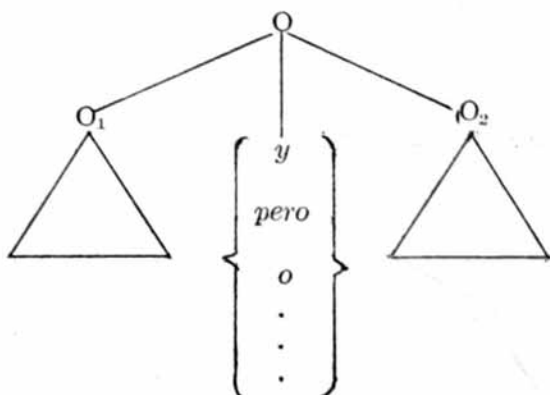
Para la coordinación proponemos trabajar con esquemas simples como el siguiente. Así el enunciado:

29— *Juan es bueno y tonto.*

se representará



Si mantenemos la identidad de todas las partes del enunciado, excepto el nexo de coordinación, se puede mostrar el valor semántico de las distintas conjunciones de coordinación. El esquema sufre una ligera modificación:



Es conveniente tratar de la misma manera, es decir con el esquema de dos oraciones, tanto los enunciados que presentan dos verbos enlazados mediante la conjunción, como aquellos donde la conjunción coordina los núcleos del sujeto, del OI, del OD, o de los predicativos como en el caso analizado.

Ahora bien, el análisis no tendría mucho sentido ni dejaría gran cosa como enseñanza si no se hace pensando en el contexto. La ejercitación debe tomar los casos a estudiar el contexto oral, escrito o de situación en el que fueron producidos. La justificación de este requisito radica en que si se los toma aislados, el uso de una u otra conjunción puede ser indiferente; dadas ciertas condiciones algunas de ellas son intercambiables e igualmente correctas. El contexto es el que marca, teniendo en cuenta la exposición de las ideas, cuál debe usarse específicamente.

Por lo general los estudiantes tienden a utilizar la conjunción y muy profusamente. A través de estudios realizados para otras lenguas (no conozco estudios similares para el español) hemos visto que el registro

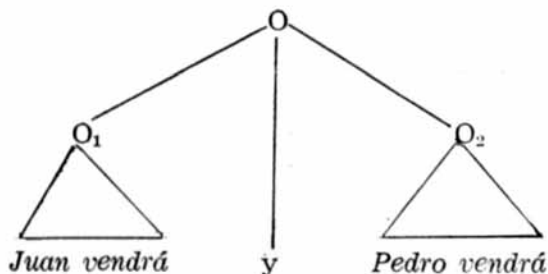
oral informal no presenta una alta frecuencia de utilización de todos los nexos de coordinación así como tampoco de oraciones subordinadas. El gesto, la situación en la que el mensaje se produce, la entonación del mismo, todo colabora para que tenga éxito. En la poesía popular se ha podido apreciar el mismo fenómeno.

La lengua escrita debe suplir los elementos extralingüísticos y aquellos lingüísticos que, como la entonación, no pueden ser debidamente representados, mediante un mayor rigor en la utilización de los signos y en la organización formal del enunciado. Aunque no hemos llevado a cabo un estudio estadístico podemos afirmar que es en este tipo de errores en el que incurren la mayoría de los estudiantes vistos en la obligación de redactar.

La representación mediante árboles permite aprehender visualmente las diferencias entre la coordinación y la subordinación. Las coordinadas, cuando son dos, presentan esquemas de tipo balanza.

Ejemplo:

30— *Juan y Pedro vendrán.*

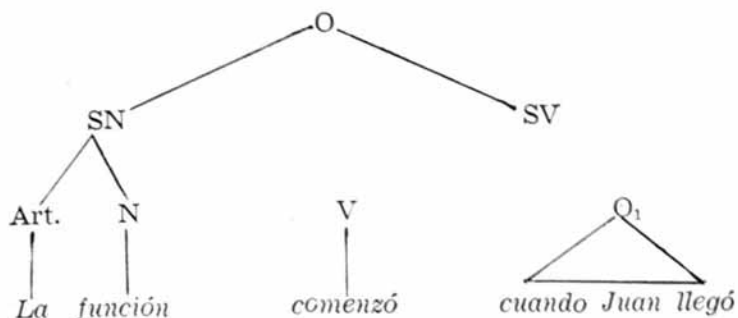


Cada parte está dominada por el símbolo O. Cuando hay más de dos elementos coordinados se verá asimismo que los triángulos están siempre en el mismo nivel jerárquico, todos dominados por O. La transformación de elisión elimina luego las repeticiones.

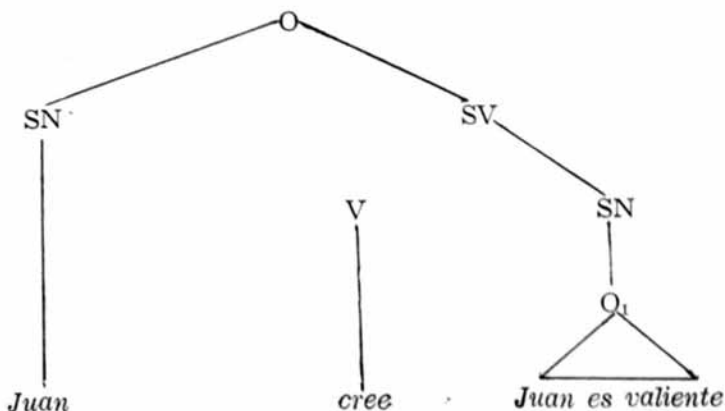
Las subordinadas, en cambio, deben representarse como incrustaciones en distintos niveles de la ordenación jerárquica dominadas por símbolos distintos de O.

Ejemplos:

31— *La función comenzó cuando Juan llegó.*



32—. *Juan cree que es valiente.*



Para concluir, diremos que este tipo de trabajo que combina la intuición del hablante con la reflexión sobre los mecanismos del lenguaje, no es aprovechable si no se acompaña de una constante utilización. De ahí nuestra insistencia en la referencia al contexto. Los estudiantes mismos deben ser los productores de texto y contexto. Una práctica asidua de redacción y expresión oral en el salón de clase, proveerá el material concreto fundamental sobre el que se realizará el trabajo. De esta manera, los estudiantes no serán receptores pasivos de técnica de análisis sino que serán llevados a encontrar los motivos de reflexión en el marco de su propia producción.

Con lo dicho, no excluimos la práctica de lectura. Muy por el contrario, ésta debe servir para familiarizar con formas de expresión poco utilizadas en el registro oral y para enriquecer las posibilidades temáticas. Pero lejos estamos de pretender constituir la en modelo que restrinja la libertad expresiva. Antes que nada, hay que centrar la actividad en las capacidades que el estudiante, en tanto que hablante de español, posee.

LOS IDIOMAS A NIVEL SUPERIOR DENTRO DEL SISTEMA PEDAGÓGICO DE LA GRAN BRETAÑA

TIM CONNELL

LUZ DEL PILAR ARATA DE CONNELL

EN su origen, la enseñanza de los idiomas modernos en la Gran Bretaña se basa en el conocimiento de las lenguas clásicas latina y griega. Aunque hoy en día el estudio de la lengua muerta ya está en desuso en el campo de la educación, se puede apreciar todavía su fuerte influencia en la enseñanza y metodología en el aprendizaje de los idiomas europeos. Inglaterra es un país con mucha historia y una precedencia tradicional muy arraigada, y el análisis del sistema docente mostrará que ciertas actitudes antiguas están en competencia con métodos y técnicas modernos. Otros factores importantes que complican el análisis simple del sistema a nivel nacional son: la falta de previa planificación global del desarrollo futuro del sistema y la autonomía académica de que gozan las universidades. Debido a esto, conviene examinar brevemente el sector de enseñanza superior y analizar los orígenes del sistema actual, antes de pasar a evaluar la enseñanza de los idiomas a este nivel.

Gran parte del sistema tradicional universitario debe su formación a las primeras universidades medievales de Oxford y Cambridge, aunque las dos fases principales del desarrollo del sistema educativo se manifiestan a fines del siglo XIX con la fundación de las universidades cívicas establecidas en grandes centros industriales, y en los años 60 del presente siglo, cuando hubo una fuerte expansión del sector universitario para acomodar a la crecida población juvenil, como consecuencia de la expansión demográfica después de la Segunda Guerra Mundial. Debido al desarrollo industrial y tecnológico se acrecentó la demanda de peritos y técnicos para suplir las necesidades de la época. La capacitación profesional de estos años no era suficiente para una

economía en vías de modernización. Por este motivo empieza la expansión de la otra mitad del sistema de enseñanza superior. Treinta de los institutos tecnológicos son clasificados como politécnicos y fundados en 1966. Otros institutos especializados se encargan del entrenamiento dentro del campo profesional. Las universidades tienen el derecho de otorgar sus propios títulos; en cambio, los institutos superiores tienen como objetivo que sus estudiantes consigan los títulos académicos otorgados por el "Consejo Nacional de Títulos Académicos" (C.N.A.A.), que fue establecido en 1955 y reorganizado en 1963. En un principio el objetivo principal de este Consejo fue la especialización dentro del campo técnico, para coordinar el trabajo de los diversos institutos de nivel superior. Cabe explicar que las universidades no tenían una flexibilidad suficiente para adaptar sus labores a las demandas de la capacitación de personal, y aunque siempre ha existido una tendencia de hacer hincapié en los proyectos de investigación teórica, se debe admitir que las universidades tecnológicas se derivan de los mismos institutos técnicos, y todas las universidades tienen facultades de ciencias, por ejemplo.

El "Consejo Nacional de Títulos Académicos" (C.N.A.A.) actualmente no sólo se limita a validar títulos de tipo tecnológico, sino también de carácter profesional, académico y práctico. La existencia de esta organización independiente de nivel superior fomentó el proceso de modificación dentro de la carrera de idiomas. Se aceptan las ideas de revalorar el objetivo de la enseñanza de idiomas y se desea preparar a traductores y lingüistas con un conocimiento práctico de la lengua. Como consecuencia aparece un número creciente de cursos diseñados para contrarrestar la tendencia universitaria tradicional, cuyos objetivos son puramente académicos y no prácticos.

Conviene en este punto analizar los contrastes que existen entre el título universitario de idiomas y los cursos de aplicación práctica que se han venido desarrollando en los últimos diez años en algunos centros universitarios y politécnicos, para así poder clasificar los objetivos educacionales de los dos sectores y dentro de este contexto estudiar los problemas existentes en la docencia de lenguas.

LA LICENCIATURA EN IDIOMAS

La licenciatura en idiomas tal como se aprecia en las universidades tradicionales y cívicas, consiste en el estudio de una o dos lenguas. Los postulantes deberán haberlas estudiado en la preparatoria hasta obtener el "Advanced Level" (grado avanzado en el último año de estudios, generalmente a los 18 años). Este es un curso de preparación de tipo literario. (Cabe notar que los exámenes están preparados por

las mismas universidades). El nivel de conocimiento que se exige es bastante alto, con un vocabulario extenso de carácter general y literario. Deben tener una base sólida para emprender un curso de estudios que abarca autores y obras de diferentes períodos de la literatura. La licenciatura es de 3 años de duración y se concentra más en el estudio de filosofía y letras. El estudio de la misma lengua solía limitarse a la filología; en años más recientes se ha implantado la lingüística como ciencia pura y aplicada. La aplicación de ésta se limita muchas veces a la traducción y escritura de ensayos sobre temas generales en el idioma extranjero. Los estudios de los períodos de la literatura son mucho más detallados. Comprende la literatura desde su principio hasta épocas actuales. Es común estudiar a fondo una serie de autores ilustres. En el caso de escoger estudiar el castellano para obtener la licenciatura, siempre se da preferencia a la Cultura Ibérica, aunque existen opciones de escoger temas, períodos de la literatura o el estudio de autores latinoamericanos. Como consecuencia del creciente interés en la sociedad y el desarrollo del país cuyo idioma se está cursando, es posible dedicarse al estudio de estos aspectos de la nación en lugar de concentrarse puramente en el estudio de la literatura. Otros cursos que pueden formar parte de una especialización son el estudio profundo de un autor, un tema literario o histórico, y aun existe la posibilidad de escoger otro idioma, como el portugués, en cuyo caso es común estudiar la lengua por medio de un tema literario, usando los textos en el idioma original.

La licenciatura tradicional no tiene como objetivo el aprendizaje perfecto del idioma para ser aplicado subsecuentemente en forma práctica, sino más bien el desarrollo del individuo, el entrenamiento de la mente, el poder de adquirir fuerzas analíticas y descriptivas. Y aunque el examen oral es requisito esencial de los exámenes finales, la expresión *a viva voce* tiene menos importancia que el desarrollo de un estilo elegante y el conocimiento de cómo formular y exponer una hipótesis. La proficiencia oral, entonces, no es una obligación; de ahí proviene la importancia de la estadía en el país cuyo idioma se estudia, de unos tres meses a un año entero, esto de acuerdo al reglamento de cada universidad.

En la enseñanza de los idiomas en el sector politécnico, si se atribuye suma importancia al conocimiento del idioma que se habla, y a su aplicación práctica en el campo profesional. La licenciatura de "Lenguas Aplicadas" (Applied Language Studies) es ofrecida por politécnicos, institutos de estudios avanzados y también por varias universidades. Por lo general consiste en cuatro años de estudios, uno de los cuales será en el extranjero y probablemente en los dos países cuyas lenguas el candidato está estudiando. Se da gran importancia a la destreza oral, no sólo en su forma social o simplemente literaria, sino a la

lengua especializada que abarca las ciencias políticas, económicas o sociológicas. También se atribuye bastante importancia a los ejercicios prácticos como: interpretación, comprensión, resumen y el aspecto académico, como los estudios regionales ya mencionados arriba, en la misma lengua de estudio. Al finalizar sus estudios, los graduados buscan posiciones más como traductores y a menudo van a trabajar al extranjero con las facilidades adquiridas de hablar dos idiomas y de haber estudiado a fondo la sociedad juntamente con sus aspectos políticos y económicos. Estos cursos ofrecen la oportunidad de adquirir un idioma nuevo que puede ser el castellano, ruso, italiano y, recientemente, el alemán. Esta tarea de la enseñanza práctica y aplicada de idiomas es la tarea más importante que tiene el sector no universitario. Como luego se corroborará, esta función educativa es esencial para fomentar el aprendizaje de idiomas en la Gran Bretaña, cuyo objetivo es preparar no sólo los que desean obtener una carrera como lingüistas, sino también para aquéllos que desean estudiar los idiomas extranjeros con fines profesionales prácticos.

El área de estudios europeos abarca una serie de cursos que orientan a los estudiantes hacia la situación actual en el viejo continente y éstos son capacitados para trabajar dentro de las organizaciones de cooperación europea y en las numerosas compañías británicas que quieren aprovechar de los nuevos enlaces con la europea continental. Es necesario considerar que aunque el inglés es el idioma comercial, es también preciso tener un buen conocimiento del idioma, y de las costumbres del país cliente, además del conocimiento de su mercado y economía. Existen cursos de Administración de Empresa dedicados a este fin. A nivel de postgraduado se ofrecen maestrías en Mercados en el Extranjero (Overseas Marketing). Existen otros cursos de capacitación profesional tales como hotelería, turismo, cursos técnicos y científicos que ofrecen también la posibilidad de estudiar otro idioma, exigiendo como requisito de que éste se vincule con la carrera y sea de un futuro provecho profesional.

METODOLOGIA

Las nuevas demandas de enseñar idiomas con determinados fines especializados ha producido la creación de una nueva metodología. A su vez el desarrollo de una nueva metodología ha hecho posible la ampliación de la enseñanza de idiomas. El método antiguo requería el estudio formal de la gramática sin contextualizarla ni especificar las metas deseadas. Expresaba una intención, no muy clara, de llegar a un entendimiento de la literatura nacional del idioma que se estudiaba, para así poder entender la psicología del pueblo. Esto no fue suficiente para suplir las de-

mandas de los nuevos cursos prácticos e intensivos que también fueron planificados para entrenar a aquellos que no necesariamente tenían conocimiento previo de los idiomas. A partir de los años 60, se puede distinguir un proceso de revalorización, y de enfocar el aprendizaje de idiomas desde un punto de vista científico. Surge una preocupación por analizar el fenómeno del lenguaje, y la formulación de una gramática distinta de la tradicional que anteriormente estaba arraigada en los estudios del latín y el griego, como ya se mencionó. Aparece una nueva metodología diseñada para facilitar la adquisición de un idioma, y el objetivo de establecer normas y determinados niveles de conocimiento. Paralelamente se ejerce un proceso de experimentación con nuevas técnicas, como los laboratorios de lenguas, micropelículas, y el método directo de enseñanza, todo esto basado en un previo análisis de las necesidades del estudiante, de acuerdo con su nivel de conocimiento y de la aplicación futura de lo que va a estudiar. (Anteriormente, estas preocupaciones no eran tan vigentes; el sistema educativo era más homogéneo, y no existía la necesidad, ni quizás el deseo, de capacitar a gente, como hombres de negocios especializados en uno o dos idiomas, con objetivos puramente profesionales).

El primer libro destinado a impartir un idioma a los hombres de negocios fue el "Ealing Course in Spanish" (Curso de Castellano, de Ealing) a cuya publicación siguieron otras versiones similares en Alemán y Ruso. Ealing College of Higher Education fue el centro de preparación de un curso intensivo de 10 semanas; las técnicas usadas incluían micropelículas y cintas magnetofónicas. Actualmente este curso forma parte integral de la licenciatura de "Applied Language Studies" que ofrece el College. El estudio de la gramática queda reducida a lo mínimo; las formas de la lengua se aprenden por medio de la contextualización, basada en la historia de un negociante inglés en España y los diversos episodios que vive como "En la Aduana", "Instalando una Oficina", "Reunión Social", etc., y la repetición por medio de la cual se aprende casi de una forma automática los elementos gramaticales del castellano. Este curso ha tenido un amplio éxito, porque satisface la demanda de un curso práctico e intensivo. Este fue preparado a base de experimentos y consultas con empresas y otros institutos de enseñanza superior que tenían la misma tarea de capacitar a negociantes.

Esta rama de la docencia se ha incrementado enormemente con el desarrollo de los "Idiomas para Fines Especiales" ("Language for Special Purposes"). El área de mayor expansión ha tenido lugar dentro del campo de inglés para extranjeros, por ser éste el idioma de mayor demanda actual, aunque la compilación de datos y material docente es parecido en la enseñanza de cualquier idioma extranjero. Lo esencial es identificar las necesidades del estudiante, y las habilidades que se desean adquirir, ya sea de comprender, leer, escribir o hablar corrientemen-

te. En el caso de cursos para secretarías bilingües, por ejemplo, se debe añadir dactilografía y organización de empresas en el país cuya lengua se estudia, además de un conocimiento del lenguaje necesario para entender reglamentos de importación, etc. Actualmente, existen toda una serie de cursos, y material para estos fines especializados. Pero se debe considerar la enseñanza de los idiomas en la Gran Bretaña siempre dentro del contexto de los problemas que enfrenta el sistema educativo y los problemas y dificultades que presenta la enseñanza de idiomas.

PREPARACION A NIVEL SECUNDARIO

Para entender los problemas de los idiomas que se presentan en el nivel superior, es necesario examinar la posición que ocupan dentro del sector secundario debido a que el desarrollo del aprendizaje de los idiomas en el primer nivel tiene repercusión en la enseñanza del segundo nivel. A primera vista, cuando se analiza el horario del colegio secundario parece que los idiomas juegan un papel importante; la cantidad de alumnos que se han presentado a dar exámenes de 16 a 18 años ha aumentado en los últimos 10 años, y los nuevos ingresados a los cursos de lenguas de licenciatura del C.N.A.A. han incrementado en un 46.5 por ciento. Pero, al comparar este porcentaje con cifras que corresponden a otras materias, la situación no es muy optimista. Existe también el problema de un fuerte desequilibrio entre los idiomas que se enseñan. Tradicionalmente, el francés es la lengua preferida, seguido por el alemán, y en tercer lugar el castellano. La cantidad de alumnos que cursan el italiano o ruso es mínima. Y, a los 18 años, la proporción de los alumnos que estudian el francés, alemán y castellano es a razón de 9 a 3 a 1, proporción que no refleja ni la demanda futura ni el beneficio educacional que consiste en poder estudiar más de una lengua. Un reportaje reciente sobre las necesidades de idiomas en la industria británica (El Reporte de Emmans y Hawkins) sugirió que la industria británica requiere un personal con conocimiento de idiomas extranjeros en la siguiente proporción

Francés:	10
Alemán:	8
Castellano:	5

De esta forma para suplir las necesidades del país se necesitaría un incremento de:

Alemán:	130%
Castellano:	350%

En muchos casos, el francés es obligatorio por 3 ó 4 años, y luego se puede optar por un segundo idioma a los 15 ó 16 años. Sin embargo, actualmente nuevas materias como sociología y psicología, están reemplazando esta segunda alternativa de estudiar otro idioma. Dentro de la coyuntura económica actual, se están limitando a los grupos pequeños de estudiantes, proceso que impide el desarrollo de las materias menos favorecidas, y por desgracia, los idiomas a veces están considerados dentro de esta categoría. Es un hecho curioso notar que la mayoría de los estudiantes que optan por los idiomas son los de sexo femenino —una tendencia que se nota no sólo a nivel secundario sino universitario también—. Puede notarse la preferencia tradicional entre chicas por cursar filosofía y letras, pero esta inclinación se refleja también dentro del área de lenguas aplicadas.

OBSTACULOS QUE SE PRESENTAN EN LA ADQUISICION DE LENGUAS

Es importante considerar que entre la gente europea los ingleses no tienen fama de ser buenos lingüistas. El análisis de los problemas mencionados han indicado las razones que en práctica han impedido el desarrollo apropiado de los idiomas. Pasaremos a considerar los factores pedagógicos que han contribuido a estas circunstancias.

El dominar un idioma, sin duda alguna, o por lo menos tener un conocimiento suficiente como para usarlo social o profesionalmente requiere un alto nivel de dedicación, capacitación y motivación. Es una lástima que al fin de un curso de tres o cuatro años, la destreza lingüística de un alumno de nivel normal sea mínima, y cuando llegue el momento de escoger sus materias a nivel universitario existe cierta apatía o antipatía hacia la opción de escoger el estudio de lenguas. En esta situación se pueden identificar tres elementos determinantes: la adquisición del idioma, los problemas pedagógicos y de organización.

El llegar a dominar un idioma implica un proceso triple: adquisición, comprensión y expresión. En cierto sentido este proceso puede ser comparado con la música. Para aprender a tocar un instrumento hay que dedicar mucho tiempo a la teoría, práctica y largas horas de repetición de ejercicios. Además de ser un proceso lento puede resultar aburrido; por lo tanto se requiere una fuerte motivación para seguir adelante. Hay que considerar que en ambos casos de estudio si se deja de practicar, la habilidad se pierde muy pronto. Finalmente hay que aceptar la existencia de un don especial para el aprendizaje. El punto clave es el nivel de motivación; en muchos casos se encuentra al estudiante en nivel superior que ha tenido una mala preparación básica o quizá no prestó la debida dedicación a sus estudios de introducción a la nueva lengua,

y así siente que no puede superar el problema. Es peor el caso en que los estudios primarios fueron tan inadecuados que uno se olvida de lo aprendido, y para superar este problema se exige un gran esfuerzo personal. Esto se muestra patentemente en el caso de estudiantes que han tenido una formación lingüística muy tradicional que se caracteriza por: la falta casi total de práctica oral, ejercicios artificiales, un acusado estudio minucioso de la gramática, proceso memorístico a base de la gramática, sin hacer uso de métodos audiovisuales; todo lo cual no favorece a la formación de una base de aplicación profesional.

Todo esto dará como resultado una pobre actuación en el desenvolvimiento lingüístico, aunque felizmente en los años recientes han salido varios cursos nuevos, de técnicas más avanzadas. Pero todavía en muchos casos, uno tendrá un recuerdo a veces no muy claro, de géneros, concordancias o terminaciones, y mientras esto pueda formar una base para seguir con unos estudios más prácticos, será difícil siempre acomodarse a una situación auténtica en el caso de visitar el extranjero. Pero tampoco tendrá un conocimiento suficiente para leer a gusto la literatura del idioma. Otro factor negativo es la apatía que existe hacia el aprendizaje de idiomas, y se ignora la necesidad de hablar más de un idioma en el campo profesional. El ser lingüista es considerado como entrar dentro de un campo muy especializado. De ahí proviene el hecho de que la gente británica suele dominar un idioma extranjero o lo ignora casi por completo. No obstante, la enseñanza de idiomas, en el sector no universitario sobre todo, es muy prometedora. Tiene la tarea de crear cursos interesantes que sean de gran provecho personal y profesional, de crear un ambiente adecuado para lograr este fin, y de aprovechar de los beneficios potenciales de la nueva tecnología educativa. Se espera que los estudiantes puedan aprender lo suficiente con el incentivo adecuado para una aplicación futura provechosa para el país y el individuo mismo.

LA COMPARACION DE LOS IDIOMAS COMO PROBLEMA DIDACTICO

JANA KULLOVÁ

0. INTRODUCCION

A pesar de ser el método comparativo de uno de los procedimientos de la lingüística ya desde el siglo XIX, no pensamos interpretarlo aquí en el sentido de buscar el parentesco entre los idiomas. El mundo moderno, desde el punto de vista práctico, tiende a cierta convergencia: en la ciencia, técnica, organismos políticos internacionales, se va reduciendo el número de los idiomas utilizados: los dirigentes llegan a ser el inglés, el ruso, el francés, el alemán y el español. Por lo tanto, la enseñanza de los idiomas va adquiriendo mayor importancia también en la formación de profesionales en las ramas técnicas, medicina, agricultura, etc.

Por otra parte, existen muchos territorios plurilingües: sus habitantes hablan una lengua "materna" y otra "nacional", en general, de mayor prestigio que la anterior. En este caso, el bilingüismo y los problemas relacionados con él llegan a ser importantes para la enseñanza ya desde el comienzo de la educación escolar.

De lo dicho recientemente se desprenden varias cuestiones:

- 1) ¿Existe en realidad, el bilingüismo?
- 2) ¿Hace falta abordar la enseñanza de los idiomas desde el punto de vista comparativo?
- 3) ¿Qué posibilidades hay para que un individuo alcance el mismo nivel de expresión en varios idiomas?

No pretendemos contestar todas estas preguntas de manera decisiva ni satisfactoria, nada más queremos presentar nuestro punto de vista acerca de las cuestiones planteadas, basándonos tanto en la bibliografía

relacionada con estos problemas, como en nuestras experiencias pedagógicas.

0.1. PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EXTRANJEROS

Al saber hablar un individuo varios idiomas, se dice que es multilingüe (bi, trilingüe). No obstante, hay varios grados del multilingüismo, en la medida en que no siempre es nítida la diferencia entre el aprendizaje "natural" y el aprendizaje "escolar" de una lengua por el niño. De eso se desprende un problema bastante importante desde el punto de vista lingüístico: en qué medida el plurilingüismo influye sobre el conocimiento de cada una de las lenguas (las interferencias). Cuando esa influencia existe, no siempre es aparente: el bilingüe puede "hablar y/o escribir perfectamente" los dos idiomas, pero puede darse a un nivel relativamente abstracto: en el nivel del sistema fonológico (por oposición a las realizaciones fonéticas), en el de las reglas gramaticales (sin influencia visible sobre las frases producidas), en el nivel de las categorías del pensamiento (si es cierto que cada lengua implica una categorización particular de la significación).¹

El aprendizaje de los idiomas extranjeros y el multilingüismo como su resultado representan una actividad compleja desde una perspectiva interdisciplinaria, y sobre todo desde el punto de vista psicológico para el estudio de la adquisición y la patología del lenguaje. Pongamos aquí el ejemplo de los afásicos políglotos, cuyas desorganizaciones afectan todas las estructuras idiomáticas manejadas.²

Para el tema de nuestro ensayo resultan interesantes ante todo los siguientes rasgos del multilingüismo: la transferencia y uno de sus posibles resultados: las interferencias.

La transferencia se puede presentar en todos los niveles del lenguaje como la sustitución de los elementos de un código por los de otro código: para poner un ejemplo claro: "hay" en español se emplea como "es gibt" en alemán. La expresión recién citada nos sirve como ejemplo de *transferencia positiva* que se puede emplear con éxito como un método auxiliar en la enseñanza del segundo o tercer idioma extranjero para facilitar el aprendizaje de una categoría que no existe en la lengua materna. No obstante, el mismo procedimiento, en este caso mayormente inconsciente, puede resultar nocivo: por ejemplo la palabra pronunciada [mapa] en checo y ruso es femenino; la palabra que en español suena igual y tiene el mismo significado es género masculino. No obstante, los

¹ Ducrot, Oswald-Todorov, Tzvetan: *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Ed. Siglo XXI, Argentina, 1974, p. 77; Emile Benveniste: *Problemas de Lingüística general*, Ed. Siglo XXI, México, 1975, p. 63 y ss.

² *Ibid.*, p. 196.

hablantes checos tienden a decir “*la mapa*”. En este caso se trata, pues, de *transferencia negativa*, con base en la cual se forman *las interferencias*.

0.2. SOCIEDADES MULTILINGÜES

Al hablarse de “la lengua francesa”, “la lengua española”, etc., se necesita una abstracción considerable: en realidad existe más bien una serie de lenguajes individuales y locales.

No obstante, entre estos lenguajes siempre existe uno (o varios) que goza del prestigio de la lengua nacional, empleada en la enseñanza, en la administración, en los medios de comunicación de masas, etc.

Por la presión administrativa y política, esta lengua limita el uso de los idiomas (dialectos) locales, entre los cuales algunos hasta carecen de escritura o convenciones ortográficas propias. Sin embargo, desde el punto de vista lingüístico estas condiciones forman la base de las interferencias, a causa de la convergencia entre la lengua nacional y las demás.

La convergencia entre la lengua de más prestigio (superstrato) y las lenguas indígenas (substratos) en los países colonizados tuvo como consecuencia el surgimiento de las lenguas “criollas” (francés créolle, pidgin english, afrikaans), que al fin y al cabo empezaron a cumplir las tareas de la lengua nacional.

En el caso de las sociedades multilingües, recobran, pues, un interés especial los problemas antes mencionados, ya que existen interferencias permanentes entre los dos idiomas que se hacen perceptibles en todas las funciones que desempeñan las lenguas dadas.

1. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

Dada la complejidad de los problemas antes mencionados, trataremos de aclarar primero algunos aspectos lingüísticos referidos a la comparación de los idiomas, según los niveles del análisis lingüístico.

1.1. LA FONÉTICA

La comparación de los idiomas en el nivel fonético entra en cuestión ante todo en la enseñanza de la pronunciación correcta.

1.1.1. Los sonidos

En el caso de los sonidos, la comparación de los idiomas en la enseñanza es muy frecuente: el sonido [n,] en [Oin,] en inglés se pronuncia

“igual” que el [n,] en [bán,ko] en español, el sonido [r^v] (vibrante asibilada palatal) en checo suena “igual” como la [r̄^v] (vibrante múltiple) en los países andinos de América de Sur, el [b̄] (fricativa bilabial sonora) es un sonido “entre” el [b] (oclusiva bilabial sonora) y el [v] (fricativa labiodental sonora). Las vocales iniciales en español no se deben pronunciar con el cierre glotal que se manifiesta acústicamente como ataque duro y es muy frecuente en las lenguas eslavas (checo) y germánicas (alemán) ya que da la impresión de enojo o falta de fluidez, etc.; este matiz no aparece en las lenguas antes mencionadas.

Se podrían citar otros ejemplos más, ya que las diferencias entre la realización de los sonidos son muy variadas, según el caso concreto de los idiomas de que se traten.

1.1.2. Los rasgos prosódicos

Dentro de los rasgos prosódicos (en la terminología europea - Martinet), rasgos o fonemas suprasegmentales (en la terminología norteamericana) incluimos la intensidad manifestada como el acento; el tono manifestado como la entonación o el acento tonal; y la cantidad vocálica.

En general, éstos son los rasgos que una persona no instruida percibe con la mayor facilidad en una lengua extranjera: “el idioma X me gusta porque es muy melódico”. Por otra parte, son los más difíciles de aprender: “habla sin faltas gramaticales, pero todavía tiene *el acento* extranjero”.

De la comparación de los rasgos prosódicos se pueden desprender los problemas siguientes: el acento en una lengua es fijo (checo), en la otra libre (español); por lo tanto, los hablantes checos siempre tienden a acentuar ante todo la primera sílaba de la palabra. El acento en una lengua puede ser de intensidad, y en otra, tonal. En una lengua, las diferencias melódicas dentro de la frase son más grandes (nos parece que los hablantes “cantan”) que en otra, etc.

Se ha tratado de un esbozo muy sucinto de las posibles diferencias fonéticas entre los idiomas. Estamos de acuerdo con que, para poder darle más rigor científico, hace falta tomar en cuenta el nivel fonológico del análisis, debido a las estrechas relaciones entre los fenómenos fonéticos y fonológicos.

1.2. LA FONOLOGÍA

La unidad básica de este nivel es el fonema (y por analogía también el prosodema), definido como “cierta entidad de que un objeto parece dotado para un sujeto (un sonido de una lengua para un hablante de esa

lengua)".³ Esta identidad es dada por diferencia de las demás unidades del plano fónico del lenguaje, basándose en la percepción. El hecho de destacarse el papel de la percepción al definir el fonema como unidad distintiva⁴ nos parece muy importante para el objeto de nuestro estudio: nos permite explicar las dificultades que se desprenden de las diferencias fónicas entre los idiomas para su aprendizaje.

Los fonemas siempre son unidades de una lengua determinada, su identidad es dada por diferencia de unidades parecidas dentro de la misma lengua para los hablantes de esa lengua. El sistema fonológico de un idioma funciona, pues, al principio del aprendizaje como cierta red, un "filtro de selección" de los rasgos pertinentes, a través del cual es percibido el material fónico de la lengua estudiada.

1.2.1. Los fonemas

Para explicar lo dicho recientemente de manera más clara vamos a utilizar los mismos ejemplos que mencionamos al analizar algunas diferencias fonéticas entre los idiomas.

Fonéticamente, el sonido nasal en [bán,ko] en español y [Oin,] en inglés son iguales; sin embargo, al analizarlos fonológicamente, ya vemos las diferencias /bán,ko/, /Oin,/: es decir, en español [n] y [n,] son variantes de un fonema /n/, en inglés se trata de dos fonemas diferentes /n/ y /n,/, ya que mediante ellos se pueden oponer dos palabras /Oin,/ y /Oin,/. Otro ejemplo lo presenta la comparación de las vibrantes en español y en checo. En español fonéticamente existen muchas realizaciones de fonema /r/: [r] vibrante simple: [r̲] fricativa, [r̲] desonorizada, etc., así como del fonema /r̄/: [r̄] vibrante múltiple, [r̄^v] vibrante asibilada, etc. Al compararlo con el checo, donde existen los fonemas /r/ realizado como [r] vibrante simple y [r̄] vibrante múltiple en las interjecciones u onomatopeyas y /r̄^v/ realizado como [r] vibrante asibilada sonora y [r̄^v] vibrante asibilada sorda (por asimilación a la consonante antecedente en la cadena hablada). Es decir, aunque en las dos lenguas existen casi los mismos sonidos, su valor fonológico es diferente, lo que implica que también son percibidos de manera diferente: para un checo al principio del aprendizaje del español resulta casi imposible diferenciar entre [pero] y [p,ero], un hispanohablante no es capaz de distinguir [rada] (consejo) de [rada] (fila, serie)

³ Prieto, Luis J.: "Prólogo a la edición española", N. S. Trubetzkoy: *Principios de fonología*, Ed. Cincel, Madrid, 1973, p. 19.

⁴ *Ibid.*, p. 19.

1.2.2. Los prosodemas

Entre los rasgos prosódicos podríamos encontrar ejemplos análogos a los citados en lo referido a los fonemas.

En general, en las lenguas con el acento fijo, éste no tiene un valor fonológico reconocido plenamente, ya que consiste ante todo en su función demarcativa.⁵ Al contrario, el valor fonológico del acento libre es indiscutible: solamente por la posición del acento se diferencia /háblo/ de /habló/. Las diferencias funcionales entre el acento fijo y libre implican, así como las diferencias entre los rasgos distintivos de los fonemas, los problemas en la percepción, y por lo tanto también en su aprendizaje.

Los problemas referentes a la cantidad vocálica son análogos a los referentes al acento.

Un problema peculiar entre los prosodemas lo representa la entonación oracional. El papel primordial en lo referente a la entonación no lo representa la altura tonal misma, sino las variaciones del tono (curva melódica).⁶ Además, muchos autores no incluyen la entonación dentro de la fonología del idioma, destacando solamente su función demarcativa⁷ o incluyéndola entre los códigos paralingüísticos,⁸ otros hablan de su marginalidad lingüística.⁹ No obstante, precisamente la comparación de dos idiomas puede representar una prueba para reconocer o no el papel fonológico de la entonación en una lengua dada, ya que aquella a veces representa el único medio para diferenciar entre, por ejemplo, una oración interrogativa y otra enunciativa. La posible desproporción entre el carácter fonológico de la entonación en dos idiomas dados implica los mismos problemas en la percepción, y por consiguiente en el aprendizaje, como los rasgos antes mencionados. La diferencia fundamental entre ellos y la entonación consiste en que ésta se presenta al nivel de la oración y no de sus partes.

1.3. LA MORFOLOGÍA

Las diferencias fundamentales en este nivel se desprenden de las características tipológicas de los idiomas dados, aunque, como cabe destacar, ninguna lengua representa un tipo "puro", sino que tiene rasgos de varios tipos lingüísticos y su carácter tipológico (la cantidad preponderante de los rasgos tipológicos) puede cambiar durante la evolución.

⁵ Malmberg, Mertil: *La lengua y el hombre*, Ed. Istmo, Madrid, 1973, p. 81; *La fonética*, ed. EUDEBA, Buenos Aires, 1972, p. 94 y ss.

⁶ Véase por ejemplo a Tomás Navarro T.: *Manual de entonación española*, Ed. Málaga, México, 1966; Z. Muljacic: *Fonología general*, Ed. Laia, Barcelona, 1974, p. 277, 301 y ss.

⁷ Malmberg, Mertil, Op. Cit.

⁸ Guiraud, Pierre: *La semiología*, Ed. Siglo XXI Argentina, 1974, p. 61 y ss.

⁹ Martinet, André: *Elementos de Lingüística general*, Ed. Gredos, Madrid, 1974, p. 29.

Para ser más claros, primero vamos a resumir los rasgos morfológicos fundamentales de los diferentes tipos lingüísticos.¹⁰

Existen dos grupos fundamentales: las lenguas analíticas (aislantes) y las lenguas sintéticas. Las primeras se destacan por el carácter discontinuo de los morfemas como exponentes de las categorías gramaticales. Pongamos como ejemplo en francés *j'ai dit* en comparación con el latín *dixi*.

Dentro de las lenguas sintéticas se distinguen ante todo las flectivas y las aglutinantes. Las lenguas flectivas se diferencian de las aglutinantes ante todo por la amalgamación, sinonimia y homonimia de los morfemas. Para ser más claros: en el presente del subjuntivo en español "hable" en la *e* final se amalgaman el tiempo (presente), el modo (subjuntivo), la persona (primera o tercera) y el número (singular), etc. Esto se llama como ya se dijo anteriormente, amalgamación. Por otra parte, la misma *e* en la "come" es exponente del modo (aquí indicativo), del tiempo (presente), de la persona (tercera) y del número (singular), etc. El hecho de poder tener un significante gramatical varios significados (también gramaticales) se llama homonimia. No obstante, al decir "coma", la *-a* final tiene el mismo significado que la *e* "hable": el modo subjuntivo, el tiempo presente, la persona primera o tercera y el número singular, etc. En esta última característica consiste la sinonimia de los morfemas.

En las lenguas aglutinantes, un morfema es exponente de sólo una categoría gramatical.

No obstante, las lenguas se diferencian no solamente en el modo de expresar las categorías gramaticales,¹¹ sino también ya en la variedad misma de las categorías expresadas. En lo referido a las categorías nominales, algunas lenguas tienen, además del género masculino y femenino, el neutro; en otras la categoría del género no existe como categoría gramatical o está convertida en la oposición entre los sustantivos animados e inanimados; en lo referido al número, hay lenguas en que además del singular y del plural existe el número dual. En cuanto a los verbos, hay diferencias notables en el número de tiempos y modos, en las lenguas eslavas los verbos tienen una categoría específica llamada *vid*,¹² etc.

¹⁰ Skalicka, Vladimir: *Typ cestiny* (El tipo del checo), Ed. SNP, Praha, 1964; Louis Hjelmslev: *El lenguaje*, Ed. Gredos, Madrid, 1968; Ducrot — Todorov: *op. cit.*, p. 166 y ss.

¹¹ Nivel manifestado, según Greimas, A. J.: *Semántica estructural*, Ed. Gredos, Madrid, 1971, p. 35 y ss.

¹² Parecido al aspecto verbal, pero no idéntico con él. Somos de la opinión de que la diferencia fundamental entre las dos categorías se basa en su relación con la categoría del tiempo. Al tratarse del aspecto, la oposición perfecto / imperfecto está subordinada a la del tiempo. No obstante, en las lenguas eslavas, que tienen la categoría del *vid*, la oposición perfecto / imperfecto llega a ser dominante, el tiempo está subordinado al *vid*. Dicho rasgo se manifiesta también en la ausencia de la consecuencia de tiempos en las lenguas eslavas.

1.4. LA SINTAXIS

Las diferencias en el nivel sintáctico están estrechamente relacionadas con los rasgos morfológicos recién esbozados. A causa del carácter general del presente ensayo no queremos ofrecer aquí un análisis detallado de las diferencias y coincidencias sintácticas entre dos idiomas concretos, limitándonos más bien a características universales.

Tomando la predicación como la relación constitutiva de la oración gramatical y la determinación por relaciones sintácticas fundamentales se nos revela un rasgo en que se diferencian las lenguas flectivas de las analíticas. En las últimas está desarrollada, en comparación con las anteriores, otra relación sintagmática intermediaria: la semipredicación, que se manifiesta mediante la alta frecuencia del empleo de las formas no personales del verbo.¹³ Las lenguas flectivas suelen emplear en lugar de las construcciones semipredicativas las oraciones gramaticales (predicación) o construcciones nominales o adverbiales (determinación).

Por otra parte, la determinación se puede expresar mediante la congruencia, el régimen verbal o por la juxtaposición sin exponente formal. Dada la diversidad de exponentes de categorías morfológicas de un idioma (flectivo) y/o su sincretismo en otras (lenguas analíticas), hasta la posición misma de una palabra dentro de la oración puede indicar su función sintáctica. Por lo tanto, la mayoría de las lenguas analíticas tiene el orden de las palabras fijo; a diferencia de las flectivas, en las cuales las relaciones mutuas entre los componentes de la oración están señaladas mediante las desinencias (exponentes de congruencia y de rección).

1.5. EL LÉXICO

El léxico representa el aspecto del lenguaje más difícil de describir, ya que, según Mounin,¹⁴ sus inventarios son ilimitados y reflejan el paso desde la estructura adquirida del lenguaje a la estructura de la experiencia.

Al comparar los elementos lexicales de los idiomas enfrentamos dos grupos fundamentales de problemas:

- a) en el nivel del significante la formación de nuevas denominaciones (a veces llamada "morfología lexical");
- b) la comparación de los significados de las unidades lexicales de los idiomas.

¹³ Mathesius, Vilém: *Rec a sloh*, Ed. Čs. spis., Praha, 1967, hace una comparación entre el checo (lengua flectiva) y el inglés (lengua analítica) y llega a conclusiones idénticas.

¹⁴ Mounin, George: *Los problemas teóricos de la traducción*. Ed. Gredos, Madrid, 1971, p. 151.

1.5.1. La "morfología lexical"

Existen los siguientes tipos fundamentales de la ampliación del léxico:

a) *La derivación*: la formación mediante afijos (prefijos: de — escribir = *describir*; sufijos: preci — oso = *precioso*; infijos: *desenvolver* en este último ejemplo se trata, naturalmente, del infijo sólo desde el punto de vista sincrónico);

b) *la composición*: como por ejemplo en las palabras *boquiabierto*, *correveidile*;

c) *la lexicalización de sintagmas*, cuyos componentes se vacían del significado original: *diente de león*;¹⁵

d) *la adopción de palabras extranjeras*: es muy frecuente en el caso de diferentes lenguas en contacto: *clotch*, *lonch* en español; los internacionalismos.

Entre los procedimientos fundamentales de la formación de nuevas unidades lexicales hay muchas diferencias de una lengua en otra: en algunas (checo, español) prevalece más bien la derivación, en otras (alemán) es más frecuente la composición.

El léxico representa también el nivel del lenguaje en el cual penetran con la mayor facilidad las influencias extralingüísticas sociales y políticas: citemos como ejemplo la sustitución de los internacionalismos (*Radio*) por las palabras netamente alemanas (*Rundfunk*) durante la época de Hitler en Alemania, sin volver a citar algunas palabras de origen inglés adoptadas en el español hablado en América debido a la influencia norteamericana en dichos países.

1.5.2. La comparación de los significados

Al tratar de comparar los sistemas lexicales de dos idiomas nos encontramos con muchísimos problemas: "el léxico propiamente dicho, observa Martinet, parece mucho menos fácilmente reductible a modelos estructurales que los problemas gramaticales".¹⁶ En el léxico, considerado como la expresión de la "forma de contenido" se manifiesta muy claramente las diferencias en la estructura de la "sustancia del contenido"¹⁷ según la lengua dada.¹⁸

Por otra parte, varios lingüistas se han esforzado por definir la unidad semántica mínima, lo que facilitaría mucho la comparación de las lenguas en el nivel semántico. Hjelmslev y Prieto hablan en este caso de figuras, Jean Claude Gardin, con base en sistemas semánticos arti-

¹⁵ Greimas, A. J.: *op. cit.*, p. 58 habla en este caso de "paralexemas".

¹⁶ Mounin, George, *op. cit.*, p. 101.

¹⁷ Empleamos los términos "forma" y "sustancia" del contenido respectivamente en el sentido hjelmsleviano.

¹⁸ Benveniste, Emilé: *ibid.*

ficiales, de los rasgos pertinentes distintivos y los rasgos descriptivos;¹⁹ Buysens les da el nombre de semas, estructurados jerárquicamente.²⁰

En este último aspecto lingüístico que hemos tratado aquí falta todavía mucho por resolver. No obstante, todos los problemas mencionados tienen muchas implicaciones didácticas, a las cuales nos vamos a dedicar a continuación.

2. ASPECTOS DIDÁCTICOS

Para empezar esta parte quisiéramos aclarar primero los términos fundamentales que vamos a emplear.

La enseñanza la comprendemos como una interacción entre la enseñanza en el sentido más estrecho de la palabra (la transmisión de los conocimientos) y el aprendizaje (la adquisición de los conocimientos). El resultado final de esta actividad depende tanto de las condiciones objetivas de su realización (equipo técnico, el número de estudiantes en el grupo, etc.), como de las subjetivas: la preparación y las capacidades personales del maestro, la edad, el nivel intelectual y escolar del alumno, la motivación del aprendizaje. Los factores objetivos y las características del estudiante determinan, hasta cierto punto, el método concreto utilizado en la enseñanza. Por otra parte, la selección de los pasos y métodos inadecuados puede hacer disminuir el interés del estudiante por la materia.

Estos han sido los datos generales, ahora vamos a examinar las posibilidades de la aplicación de lo dicho anteriormente en la enseñanza de idiomas extranjeros.

2.1. ENSEÑANZA DE IDIOMAS EXTRANJEROS

Uno de los problemas fundamentales de la didáctica de idiomas extranjeros lo representa la cuestión hasta qué punto se puede imitar el aprendizaje "natural" del lenguaje, la adquisición del idioma materno. En la respuesta positiva a esta pregunta se basan ante todo los *métodos directos* de la enseñanza.

No obstante, este punto nos parece bastante problemático. Dadas las estrechas relaciones entre el desarrollo del pensamiento y del lenguaje, el empleo de formas más abstractas y complejas en el niño coincide con la evolución de las operaciones lógicas.²¹ Además, una vez desarrolladas las estructuras del idioma materno, éstas funcionan después como "fil-

¹⁹ Mounin, George, *op. cit.*, p. 118 y ss. y 138 respectivamente.

²⁰ Greimas, A. J., *op. cit.*, p. 52 y ss.

²¹ Piaget, Jean: "Problemas de psicología genética", en *Seis estudios de psicología*, Ed. Seix Barral, Barcelona, 6a. ed., p. 165 y ss; Emile Benveniste, *ibid.*

tros de selección" en la percepción del idioma extranjero.²² Sin embargo, al empezar a enseñar al niño un idioma extranjero antes de que alcance cierto conocimiento conciente de su lengua materna, lo que pasa con mucha frecuencia en los matrimonios "bilingües", él no es capaz de diferenciar los medios de expresión en un idioma de los del otro, y por consiguiente, produce frases como "Give me la muñeca", etc., hasta llegar a cierta madurez intelectual necesaria para la diferenciación. No obstante, a pesar de que el desarrollo del lenguaje de estos niños parezca al principio retrasado, en este tipo de aprendizaje se crea la posibilidad de un verdadero bilingüismo: la igualdad de las posibilidades de expresión y "pensamiento" en los dos idiomas.

Por otra parte, los maestros en todos los tipos de escuelas nos enfrentamos con una situación diferente: en general tenemos que suponer aquellos "filtros de selección" del idioma materno, a través de los cuales el alumno capta la lengua extranjera que tratamos de enseñarle.

Más claramente se puede explicar este fenómeno en el nivel de las unidades distintivas de la lengua: en el plano fónico del lenguaje.

Al analizar los aspectos lingüísticos del problema, dijimos que las diferencias en el valor fonológico de cierto fenómeno fónico implican los problemas en su percepción. Por lo tanto, primero hace falta enseñar a los alumnos a "oír" las diferencias, para poder, después proseguir hacia la imitación de la pronunciación correcta. Y para eso tenemos que basarnos en el conocimiento del problema por parte del maestro: es decir, en la comparación de los idiomas, y su capacidad de emplearlos prácticamente.

Para no ampliar inútilmente el número de ejemplos introducidos, seguiremos con la diferenciación entre los fonemas /r/ y /r̄/.²³ Preparamos una serie de palabras que forman fonológicamente parejas mínimas es decir como "pero" — "perro", "cero" — "cerro" etc., y después las leímos en el orden alterado: "perro", "cero", "pero", "cerro"... habiendo avisado a los alumnos que al oír /r̄/ pusieran la señal positiva y al oír /r/ colocaran la señal negativa (la selección de señales es, naturalmente, arbitraria). Desde luego, estos ejercicios son auxiliares, hace falta dedicar atención aparte a las cualidades articulatorias y acústicas de los sonidos en el idioma extranjero, tanto en lo referido al parentesco, como en lo que se refiere a las diferencias entre los dos idiomas; no obstante, son eficaces para la enseñanza de la fonética del idioma extranjero. Además, destacamos de nuevo que el tipo de ejercicio escogido es condicionado también por las cualidades lingüísticas del fenómeno en cuestión; se trata de unidades distintivas y no significativas.

En la enseñanza de la gramática y del léxico, la situación es mucho más complicada. Además, en la práctica, los aspectos comparativos se

²² Prieto, Luis J., *ibid.*

²³ Véase la parte 1.2.1. de este ensayo.

simplifican a veces demasiado, sustituyéndose por una simple traducción mecánica, sin respetarse el contexto lingüístico y extralingüístico de los enunciados en cuestión.²⁴

Por lo tanto es mejor emplear en la enseñanza de la gramática las oraciones-modelo en las situaciones —modelo, por ejemplo del tipo estímulo (pregunta)— reacción (respuesta), etc. Desde luego, este método no puede aplicarse mecánicamente. Y el tipo del ejercicio concreto depende de las características morfológicas y sintácticas del idioma materno del alumno y del idioma estudiado. Además, hace falta respetar otro criterio: para que el procedimiento sea adecuado, los nuevos problemas gramaticales deben explicarse utilizando el léxico conocido (y no muy sofisticado).

Para dar un ejemplo más concreto: para enseñar a los alumnos una de las diferencias entre el pretérito simple y el imperfecto en español, después de una breve explicación teórica presentamos una oración modelo: *Cuando tocábamos el disco, sonó el teléfono*, y después formamos una serie de "microconversaciones" del tipo: *¿Cuándo entró Juan?* (respuesta: *cuando tocábamos el disco*), etc. La verdad es que los manuales modernos de los idiomas extranjeros presentan muchos ejercicios de este tipo, que también representan la base de los métodos audiovisuales de la enseñanza de idiomas extranjeros. Si recurrimos a la traducción, es más bien al final de la práctica, para ver si el alumno ya es capaz de darse cuenta de las diferencias de la expresión en los dos idiomas.

Ahora bien, dijimos que ni siquiera en la enseñanza del léxico la traducción puede sustituir el previo análisis y después una comparación conciente de los idiomas. Este punto sí que resulta, a primera vista, discutible: ¿de qué otra manera se pueden aprender nuevas palabras sino traduciéndolas?

No obstante, teniendo en cuenta primero, que cada lengua estructura el contenido de manera propia, y segundo, que el sentido de cada unidad lingüística no se puede definir fuera del contexto concreto, la afirmación anterior empieza a verse como muchos más acertada. Para ilustrar las diferencias en la estructuración del sentido tomamos los verbos de movimiento. En español, la base semántica es la dirección del movimiento, y por lo tanto se opone *ir* a *venir*, *llevar* a *traer*, etc. En las lenguas eslavas (checo, ruso, etc.) lo más importante es el "medio de transporte", por lo tanto *jit* (ir a pie) se opone a *jet* (ir en medio de transporte terrestre) y a *letet* (ir en avión) las diferencias de la dirección son secundarias y no siempre bien distinguidas.

Otro peligro latente lo representan los llamados "internacionalismos". En las lenguas no neolatinas a veces tienen un sentido mucho más restringido, limitado, a ciertos contextos políticos, económicos, etc. Por lo tanto

²⁴ El papel del contexto: véase Adrados, Francisco: "Gramática estructural y el diccionario", *Lingüística I*, Edición Cuadernos H, La Habana, 1973, p. 118 y ss.

se oye, a veces, hablar (a causa de la transferencia negativa) de “la liberación de Checoslovaquia (país sin mar) por la *armada* soviética”, ya que “armada” en checo quiere decir “ejército”. Con razón, en Francia fue publicado un folleto de expresiones peligrosas de este tipo bajo la denominación *Les Faux Amis* (los amigos falsos).

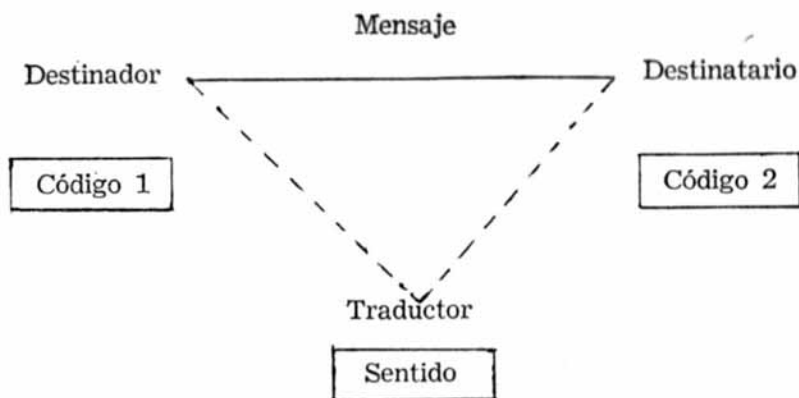
Creemos que los ejemplos mencionados comprueban la falta de eficiencia en abordar la enseñanza del léxico de una lengua extranjera nada más como la búsqueda de los equivalentes en un diccionario.

Ahora cabe resumir en qué se diferencian los procedimientos recién citados del método directo. Somos de la opinión que su característica principal consiste en *el análisis y la imitación*. Y precisamente en la parte analítica entran en juego los problemas de la comparación con el idioma materno, o sea explícita o implícitamente. Además, al tomar en cuenta las coincidencias y las diferencias entre las lenguas concretas cambia también cuantitativamente el número de ejercicios dedicados a los problemas (fonéticos, gramaticales, lexicales) individuales.

2.2. ENSEÑANZA DE DESTREZAS PARTICULARES: TRADUCCION E INTERPRETACION.

Al hablar, en general, de la enseñanza de las lenguas extranjeras, reducimos la importancia de la traducción a un simple método auxiliar. No obstante, la capacidad de traducir se puede convertir en el objetivo fundamental de la enseñanza.

En primer lugar, hace falta advertir que el simple conocimiento de una lengua extranjera, por más perfecto que sea, no representa aún una garantía de la capacidad de traducir. La traducción es una actividad muy compleja, incorporada en amplios contextos sociales, culturales, etc.²⁵



²⁵ Popovic, Anton: *Teória umeleckého prekladu* (Teoría de la traducción artística), Ed. SAV, Bratislava, 1972.

Desde el punto de vista del proceso de la comunicación, compartimos la tesis de que la traducción es un proceso triangular y no directo de una lengua en otra: ²⁶

Somos de la opinión que esta concepción de la traducción permite explicar mejor la complejidad de la actividad del traductor que su concepción como metacomunicación,²⁷ a cual abarcaría nada más la relación traductor - destinatario.

Al mismo tiempo, el esquema mencionado recalca la importancia de la comprensión del sentido del mensaje para la traducción. Y precisamente este aspecto representa el punto del contacto de la formación de traductores como enseñanza especial con nuestra concepción general de la enseñanza de idiomas extranjeros. La comprensión del sentido del enunciado está condicionada por la capacidad de percibir el discurso en su totalidad, y por lo tanto, no se puede enseñar la traducción (ni escrita ni oral) antes de desarrollar la percepción.

Al mismo tiempo, al tomar en consideración la importancia de la comprensión podremos explicar una aparente paradoja: muchos traductores e intérpretes profesionales, con muchos años de práctica, confiesan que les cuesta mucho más esfuerzo traducir de la lengua extranjera a la materna que viceversa. Y es precisamente a causa de que en esta no tienen problemas con la percepción, y por lo tanto ni con la comprensión del mensaje, mientras que la descodificación del discurso en una lengua extranjera se hace mucho más compleja. Los problemas no consisten, pues, en la capacidad de expresarse, sino en la de comprender.

Por otra parte, en el trabajo de traductores e intérpretes profesionales se exige, más bien, que traduzcan precisamente de la lengua extranjera a la materna. Por lo tanto, en la preparación de los futuros especialistas en este campo hace falta dedicar mucha atención a ampliar la capacidad de percibir y comprender el mensaje en la lengua extranjera en su totalidad. Como ejercicios prácticos pueden servir todos los antes mencionados. Las prácticas en traducción no deberían hacerse antes de que el alumno alcance cierto nivel de comprensión del mensaje en la lengua extranjera, para evitar los errores más frecuentes que consisten en las traducciones extremadamente textuales "palabra tras palabra", que como última consecuencia, pueden resultar ininteligibles. Al mismo tiempo hace falta dedicar un tiempo proporcional a la práctica en la traducción de la lengua extranjera a la materna, y viceversa.

²⁶ Seleskovitch, Danica: *L'interprète dans les conférences internationales*, Ed. Lettres Modernes, Paris, 1968, p. 92.

²⁷ Traducción como metacomunicación: véase por ejemplo Roman Jakobson: *Ensayos de Lingüística general*, Ed. Seix Barral, Barcelona, 1975, p. 67-78, 358; Anton Popović; *ibid.*

3. CONCLUSIONES

Creemos que con el presente ensayo hemos contestado las preguntas que nos hemos planteado en la introducción.

Dadas las estrechas relaciones entre el desarrollo del pensamiento y del lenguaje (en este caso comprendido como el idioma materno), consideramos el bilingüismo absoluto, en el sentido de capacidad de expresarse al mismo nivel en dos idiomas, como muy limitado a los casos cuando un individuo se desarrolla en el ambiente bilingüe, desde el nacimiento o desde la temprana infancia.

Una vez adquiridas y fijadas las estructuras del idioma materno, éstas funcionan como una red de relaciones, a través de las cuales es percibido el idioma extranjero. Estos "filtros de selección" existen en todos los niveles lingüísticos. No obstante, una vez adquirido cierto conocimiento del idioma extranjero, pueden ser perceptibles sólo en las estructuras subyacentes, sin influir notablemente en la producción de sonidos, formación de frases, etc.

A causa de la complejidad de las relaciones entre el idioma materno y el extranjero, se destaca la importancia de la enseñanza mediante "el análisis y la imitación". Y es precisamente en el aspecto analítico del método, donde hace falta tomar en cuenta las coincidencias y las diferencias entre los idiomas concretos. Una comparación conciente no se puede sustituir simplemente por la traducción: esta se convierte, en la enseñanza básica del idioma, sólo en un método auxiliar para el aprendizaje de la gramática y del vocabulario.

La importancia de la percepción se destaca, naturalmente, también en la formación de traductores e intérpretes, en la cual no se debe proceder a la práctica de traducción antes de asegurar cierto nivel de la capacidad de comprender el mensaje en su totalidad.

La importancia de la comparación de las lenguas para la enseñanza de los idiomas resulta, pues, indiscutible. Sin tomar en cuenta la lengua materna del alumno (y el conocimiento previo de otros idiomas extranjeros) se hace prácticamente imposible, por una parte, aprovechar las coincidencias sistemáticas para la transferencia positiva. Por otra parte, se hace más difícil evitar las interferencias que a primera vista pueden parecer inexplicables.

ANDRAGOGIA Y METODOLOGIA DE LA EDUCACION DE ADULTOS

RENÉ SANCHINELLI

LA andragogía ha surgido de la propia experiencia educativa que nos ha tocado vivir durante cientos de años, ya que toda ciencia se deriva de la experiencia y es algo práctico, realizable dentro de nuestro ambiente. La andragogía viene a ser el resultante de una nueva concepción de la educación de adultos, pero de la educación del hombre como unidad biológica, como expresión psicológica, como una realidad social. Por lo tanto, la educación de adultos abarca la etapa más larga de la vida humana, y como tal requiere de un tratamiento especial.¹

Si a la pedagogía le interesa la psicología del aprendizaje del niño, a la andragogía le sirven la psicología evolutiva, la psicología del aprendizaje del adulto, la psicología social, ya que trata con un ser que trabaja en la vida social, a través de sindicatos, familia, oficios, etc., y por lo consiguiente nos encontramos frente al hecho importante y diferente de que el adulto viene a la escuela por un acto de voluntad, mientras que al niño lo conducimos a la misma para transmitirle los primeros conocimientos. Además de que en el adulto hay motivaciones e intereses que parten de la vida social, del medio, del trabajo, en busca de metas que él previamente se ha trazado.

La concepción permanente del proceso educativo debe actualmente estructurarse sobre dos pilares: pedagogía y andragogía.

La pedagogía, por su parte, tiene la responsabilidad de seguir perfeccionando el nivel teórico de la educación para aplicar las técnicas y los métodos en cada etapa del hombre, y la andragogía por su parte,

¹ Adam, Félix, Conferencia pronunciada en el Seminario Latinoamericano-Alemán sobre Metodología en la Educación de Adultos, ICECU, San José, Costa Rica, octubre de 1970.

nos da la técnica y procedimientos para continuar educando al adulto. Desde un enfoque prospectivo diríamos que ambas ciencias van a estructurarse y a su vez estructurarán el sistema educativo futuro.

A partir de la XIX Reunión de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la cual se celebró en Nairobi del 26 de octubre al 30 de noviembre de 1976, se obtuvieron resultados positivos en lo que se refiere a aclarar el alcance y la naturaleza de la educación de adultos, se definieron sus tareas y se formularon propuestas constructivas para su organización en la esfera nacional e internacional, además de que se plantearon recomendaciones relativas a los métodos de enseñanza aplicables a la educación de adultos mostrando elementos nuevos e interesantes.

Es de esta manera como la "educación de adultos" viene a designar la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional.

En materia de educación de adultos, las corrientes andragógicas existentes son las siguientes:

1.—La educación de adultos debe ser considerada como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente;

2.—La expresión "educación permanente" designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo.

3.—La educación permanente lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que pueden adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad, y

4.—Los procesos educativos, que siguen a lo largo de la vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma deben considerarse como un todo.

Los objetivos de la educación de adultos dentro de un marco de educación permanente no se reducen al campo recordado de la actividad escolar; aquélla no termina en una reforma de programas y métodos enseñantes. Es mucho más ambiciosa tanto en lo referente al ámbito abarcado como respecto a la profundidad a que se apunta. Para ella, la existencia entera de los hombres es objeto de preocupación. Hay que contar con el tiempo de la vida como valor positivo, por cuanto posibilita una educación incesante, así como con todas las situaciones, las extremas y las cotidianas en las que se realizan los seres humanos. No resultarán temas ajenos a la educación permanente, sino todo lo contrario: la familia,

el mundo del trabajo, el ámbito de lo político estricto, la esfera del arte, los deportes, los medios de comunicación social, las diversiones, la pareja humana o cuanto se refiere a la faena educadora.

Se han propuesto como soluciones nuevas la tesis de Ivan Illich y la educación permanente. Sin embargo, la solución aplicada ha consistido en la mera prolongación de los estudios y la extensión de éstos a una población creciente. Pero ni la proposición de Illich ni la propuesta de la educación permanente consideran válida la prolongación de los estudios con vistas a responder a las necesidades planteadas actualmente.

La tesis de Ivan Illich resulta indiscutiblemente seductora a quienes creen que la política educadora vigente debe ser sustituida por otras estrategias. Illich defiende la supresión de la institución escolar por considerarla intrínsecamente mala, entre otras razones porque está siempre al servicio del poder, tanto en el sistema capitalista como en el socialista.

Hay que reconocer que el mérito de Illich es sin duda alguna, haber denunciado los más grandes defectos del sistema escolar tal como funciona en la actualidad; pero tiene un punto flaco, ya que no ofrece una solución de recambio que resulte viable, ya que su pensamiento no tiene presente, es un puro sueño que plantea una igualdad de oportunidades educativas dentro de nuestro sistema socio-económico caracterizado por la desigualdad. Pero también, desde el otro lado, resulta muy difícil un sistema de poder, como el soviético, que permita la instauración de una sociedad crítica, emancipada y plural.

La teoría de la desescolarización de Illich cree que el actual grado de tecnología puede ya liberar a los hombres de la esclavitud del pensamiento y de la sumisión social. Sin embargo, debemos considerar que, mientras las relaciones sociales sean las que ahora conocemos, los hombres continúan sometidos a las presiones socioeconómicas o a las ambiciones del poder. Por otro lado, el individuo está condicionado por un sistema de producción y no por ser miembro del sistema escolar.

La otra solución nueva propuesta por la UNESCO es la *educación permanente*. En ella no se rechaza el sistema escolar; simplemente se intenta transformar su estrategia. Tal solución defiende que el acceso a la cultura —una vez redefinida ésta— debe ser constante durante toda la vida.

Por otro lado encontramos la llamada “educación recurrente”, la cual constituye una especie de señal en el camino hacia la educación permanente, y que de alguna manera la prefigura, defendiendo la alternancia entre el estudio y las actividades laborales; lo que no hace en modo alguno es suprimir el sistema escolar. Exige una total transformación de la escuela, pero no la elimina. Considera que la educación desborda el marco escolar, ciertamente, mas también cuenta con él. Dentro de este panorama, la educación implica cambios muy profundos de las instituciones sociopolíticas y económicas, pero considera que el hecho educa-

dor, aún el escolar, puede facilitar —no operar— dichos transformaciones.

La educación de adultos dentro del marco de la educación permanente, ha sido concebida para defender un hombre que es TOTALIDAD (afecto, comunicabilidad, conocimiento, creatividad, etc.), que es PROGRESO INCESANTE (nunca está totalmente educado), que es DISPONIBILIDAD y no egoísmo (esto último se manifiesta históricamente como una formación de valores), que es LIBERTAD y no automatismo, que es SOCIAL y no individualista, que es COOPERADOR y no competidor. He aquí algunas características que posibilitan —no la hacen— la revolución escolar, y educadora en general, pregonada por la educación permanente.

En los países en vías de desarrollo es donde precisamente se impone la aplicación de la educación permanente, dado que se trata de una educación integral que permite la valorización de un gran número de posibilidades mucho más vastas que las de la enseñanza tradicional. En estos países donde el problema del analfabetismo es crucial, precisamente la educación permanente, al unir la enseñanza a la formación profesional es capaz de afrontar y presentar el problema de la alfabetización en términos funcionales, lo que llamamos la "Alfabetización Funcional", que favorece el proceso general de alfabetización. Para ello se hace necesario ligar la alfabetización a la mejora de la condición económica y social del individuo, así, el esfuerzo que se le pide al adulto para alfabetizarse puede ser realizado ya que tiene un sentido concreto y práctico. Finalmente, debemos mencionar que no existen demasiadas diferencias entre la educación permanente y el desarrollo cultural de la comunidad y la formación profesional del individuo. Y así existen países en que la educación de adultos es totalmente indispensable para estabilizar los recursos humanos; éstos son, sin duda, los países subdesarrollados.

METODOLOGIA DE LA EDUCACION DE ADULTOS

Hasta hace poco tiempo, encontrábamos que la serie de instrumentos metodológicos a disposición del educador de adultos eran sumamente restringidos, por ejemplo: la exposición oral, la repetición, el ejercicio, la lección y en algunos casos, auxiliares audiovisuales. Según Lengrand "este arsenal, aunque limitado, bastaba en la medida que el resultado buscado era la transmisión de unos conocimientos limitados a su vez en su naturaleza y contenido, y cuya extensión no superaba las dimensiones y fronteras de un programa escolar o universitario".²

Si analizamos la metodología "tradicional", observamos que descan-

² Lengrand, Paul, *Introducción a la educación permanente*, Ed. TEIDE-UNESCO, Barcelona, 1973.

saba sobre una serie de hipótesis y de posibilidades más o menos arbitrarias y obsoletas:

1. Predominio de la palabra oral (verbalismo).
2. Parentesco sustancial entre todas las mentes sometidas a la acción educativa.
3. Aceptación del fracaso.

Hoy día, hemos reconocido que nuestra época está viviendo una profunda transformación y se hace necesario también realizar esa transformación en la concepción de la acción educativa y de las perspectivas de la formación del hombre. Es por ello que: la relación método-contenido, que está en el núcleo de la reflexión y de la práctica pedagógica, la acentuación tradicional sobre el contenido está trasladándose paulatinamente hacia el método. Entre las razones que podemos mencionar de esta transferencia señalaremos:

- a) El factor de innovación, en materia de método, lo constituye el progreso interno del pensamiento educativo.
- b) El proceso de reflexión y práctica educativa es el resultado de un análisis constante de los intereses, necesidades, expectativas y exigencias que expresan los propios sujetos de la acción educativa.
- c) La investigación y estudio de los factores económicos, políticos, históricos y culturales, permite el tratamiento como una realidad concreta, de la necesidad de una renovadora concepción educativa y por ende de una nueva concepción metodológica.
- d) La filosofía de esta nueva concepción educativa habrá de responder a las exigencias históricas de promover la movilización, la toma de conciencia, la socialización auténtica y la transformación social por parte del adulto, sujeto de la acción andragógica y consciente de los problemas que afronta.
- e) Para el cumplimiento del factor prioritario, la concepción metodológica habrá de considerar como premisa insustituible: la total participación del adulto en su propio proceso de aprendizaje y mayor coparticipación en los procesos de desarrollo de su realidad social.
- f) Tanto la programación, la instrumentación metodológica y la evaluación de cursos y el asesoramiento deberán procurar hacer efectivos los tres principios de la educación de adultos, es decir: la autoformación, el autodesarrollo y la autorealización.

1. FORMAS DE TRABAJO EN EL ADULTO

Para el logro de este imperativo debemos partir de la participación del adulto en la organización de su propio aprendizaje y de la visión de que el aprendizaje debe ser en forma gradual, con el objeto de que el adulto se convierta en su propio artífice de formación y genuino creador de su proceso educativo, y haga suya la acción educativa en sus múltiples aspectos.

2. METODOS

2.1. Concepto de métodos.

A. y J. Schimieder consideran como método educativo a "La reunión y síntesis de medidas educativas que se fundan sobre leyes lógicas, que realizadas con habilidad personal de artistas alcanzan sin rodeo el fin previamente fijado".

Actualmente la educación de adultos tiene como requisito básico la plena participación del educando, en forma que éste se conduzca como el principal agente en el proceso del aprendizaje. Por ello, debemos integrar una metodología basada en el principio de la participación, para que el proceso enseñanza-aprendizaje de los adultos pueda fundamentarse en los principios comunes a toda educación, en cuanto al fomento de la autoresponsabilidad, autodesarrollo y autoaprendizaje personal: "La clientela de la educación de adultos requiere un tratamiento especial y el incentivo de una oferta que se basa en experiencias vitales, en intereses concretos y virtualidades de acción inmediata".

Por todo ello, junto a las modalidades de un sistema dentro del marco de la educación permanente, deben implantarse métodos y técnicas que satisfagan las necesidades del adulto como individuo y miembro de la colectividad.

Es de esta forma como el campo de la educación de adultos se expande desde la alfabetización, la cual ya no podemos considerarla como un hecho aislado, sino como una "simple fase" de todo un proceso que incluye hasta los estudios de postgrado.

2.2. Métodos directivos - Métodos no directivos.

Los métodos directivos son aquellos que como su nombre lo indica, el cuerpo de contenidos se imparte como una cosa hecha y admitida, sin una previa racionalización personal de los principios o fuentes originarias.

Desde el punto de vista de la educación de adultos, este tipo de metodología no garantiza una apertura para la formación integral del hombre, porque incide exclusivamente en el desarrollo de las funciones receptoras, buscando una asimilación uniforme de conceptos y contenidos. Su máximo interés radica en una adecuación del hombre como parte de un proceso mecánico, instrumental, en que la aportación del adulto en su dimensión personal creadora no tiene acogida, ya que se encuentra moral y espiritualmente nulificado y fundamentalmente se niega al cultivo de las facultades de elaboración y expresión, en cuanto a las necesarias aplicaciones de su inteligencia, imaginación, creación e iniciativa.

Los métodos no-directivos surgen como una innovación y rechazo a los métodos directivos, ya que estos últimos plantean la inmovilización, el factor de personalidad en el trabajo, acentuando la pereza mental y olvidando que un tratamiento de dinamismo y actividad confiere a cualquier modelo de educación de adultos las condiciones de idoneidad y coherencia que cualquier metodología impone como necesaria.

Hasta hace algunos años ha sido frecuente la utilización de métodos directivos (tradicionales) a la educación de adultos, ya que respondía a un criterio de formación cultural, como si ella bastase para hacer hombres mejores.

En la XIX Reunión General de la UNESCO, celebrada en Nairobi, surgió como inquietud la recomendación relativa a que los métodos deberían tener en cuenta las motivaciones para la participación y el aprendizaje propios del adulto; la capacidad del adulto para dirigir su propia formación y tomar muy en cuenta la experiencia adquirida por el adulto dentro del marco de sus relaciones sociales y profesionales.

Ello permitirá que el adulto logre convertirse en:

- generador de su propio conocimiento y de sus programas de formación,
- sujeto autónomo, capaz de participar en la toma de decisiones sociales y políticas de su comunidad,
- verdadero agente de transformación social,
- y ente creativo y motivador del desarrollo cultural y económico de su comunidad.

3. TECNICAS

Ya que la primera preocupación metodológica se centra en que los adultos "aprendan a aprender", tenemos necesidad de aligerar los objetivos que apuntan a la adquisición de conocimientos, para fortificar a aquellos que se refieren a la adquisición de aptitudes mentales.

Es por ello que las técnicas aplicadas a la educación de adultos deben propender a facilitar la capacidad de análisis, de comparación, de síntesis, para lo que se hace necesario someter a estudio no sólo las ideas, sino también los acontecimientos.

Al utilizar técnicas como la demostración, el estudio dirigido, la investigación bibliográfica, la dinámica de grupos, el diálogo, etc., no las podemos separar de la metodología, la cual debe ser participativa.

4. MEDIOS

Son todos aquellos dispositivos de que nos valemos los educadores para nuestra misión independientemente de los auxiliares gráficos y libros.

La tecnología no garantiza un cambio para mejorar la educación de adultos o cualquier tipo de educación, ya que únicamente nos facilita un medio para alcanzar objetivos, pero no escoge objetivos. Huxley, observando esto, escribió: "Los fines los escoge hasta el mono; sólo el hombre escoge los medios". Sólo cuando comencemos a comprender que la tecnología es, en último término, una capacidad para alcanzar sus propios objetivos y con los recursos propios, estará asegurada la posibilidad de transferir la tecnología.

La tecnología educativa se concibe como la aplicación científica de técnicas y procedimientos de investigación, orientados a la solución de problemas prácticos de la educación. Entendemos que en el contexto educativo, la tecnología no se refiere a máquinas y otros medios audiovisuales, sino a la conjunción de éstos con todas las técnicas educativas para controlar el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje y alcanzar los fines propuestos.

La tecnología educativa nos está aportando con cuantos adelantos existen, por ejemplo: cine, radio, televisión, grabadoras, etc. Además, está recurriendo a estos medios en los sistemas de educación a distancia: cursos por correspondencia, enseñanza abierta, por radio y por televisión.

Los medios audiovisuales los hemos dividido en convencionales y no convencionales para una mejor aplicación como auxiliares del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.1. Convencionales.

Los medios educativos convencionales para aprender, son todos aquellos que los educadores hemos venido utilizando tradicionalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo: libros de texto, libros complementarios, libros de consulta, enciclopedias, revistas y periódicos, documentos, recortes, películas de cine, grabaciones (en cinta y disco), imágenes planas, dibujos y pinturas, transparencias, filminas, gráficas, carteles, útiles, modelos, materiales para trazo, etc.

4.2. No convencionales.

Los medios educativos no convencionales, son todos aquellos que, como su nombre lo indica, deben utilizarse tomando muy bien en cuenta su costo, manejo, cobertura, financiamiento y que por lo general se producen comercialmente con fines tecnológicos, por lo que los educadores deben valorarlos de acuerdo con las experiencias obtenidas en otros países y su adaptación metodológica, ya que representan no sólo un nuevo enfoque sino una fuerte inversión. Dentro de estos medios no conven-

cionales podemos citar: la radio educativa, la televisión, ya sea abierta o en circuito cerrado, equipo de multimedios, microfilmes, microtarjetas, máquinas de enseñanza programada, computadoras, etc.

4.3. Principios generales para utilizar los medios.

- 4.3.1. No hay un solo medio que sea óptimo para todos los fines.
- 4.3.2. El uso de medios debe relacionarse con los objetivos.
- 4.3.3. Los usuarios deben familiarizarse con el contenido de los medios.
- 4.3.4. Los medios deben ser adecuados para el formato de enseñanza.
- 4.3.5. Los medios deben corresponder a las capacidades y estilos de aprendizaje.
- 4.3.6. Los medios no son malos o buenos por el simple hecho de ser concretos o abstractos.
- 4.3.7. Los medios deben elegirse con criterio objetivo, no sobre la base de preferencias personales o predisposiciones.
- 4.3.8. Las condiciones físicas que rodean las aplicaciones de medios afectan en grado significativo los resultados.

4.4. Criterios para seleccionar los medios ³

- 4.4.1. Validez de objetivos.
- 4.4.2. Utilidad del contenido.
- 4.4.3. Adecuación del medio empleado.
- 4.4.4. Reseña de experimentos válidos en campo.
- 4.4.5. Valor de la enseñanza en relación con el costo.
- 4.4.6. Propiedad de uso del artículo en las circunstancias donde se piensa aplicar.

5. EVALUACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS

Si partimos de la concepción metodológica de la "participación", debemos considerar como premisa insustituible la total participación del adulto en su propio proceso de aprendizaje y en el desarrollo de su realidad social. En tal sentido, la organización, ejecución, instrumentación metodológica y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje deben procurar hacer efectivos los principios de la educación de adultos como medio de permanencia del hombre: en su autoformación, su autodesarrollo y su autorealización.

³ W. Brown, B. Lewis y F. Harclerod, *Instrucción audiovisual, tecnología, medios y métodos*, Ed. Trillas, México, 1975.

Según Jean P. Ville,⁴ la investigación participativa presenta: “características que la hacen particularmente adecuada para la planeación y realización de la educación de adultos, ya que nos permite:

- Enfrentar las implicaciones emocionales y valores involucrados en la educación de adultos.
- Aporta beneficios inmediatos al grupo.
- Involucra al grupo desde la formulación del problema hasta la discusión de las soluciones y la interpretación de los hallazgos.

Como síntesis podemos afirmar que la investigación participativa es un proceso dialéctico y progresivo y forma parte de una experiencia educativa que responde a las necesidades del grupo. Que su objetivo como proceso de investigación, al igual que el del proceso educativo es: “La liberación del potencial creador y la movilización de los recursos humanos para la búsqueda de soluciones”.

⁴ Ville, Jean P., Investigación participativa para la planeación de la educación de adultos. Conferencia CENAPRO, México, D. F., 23 de junio de 1977.

LA EDUCACION EN SUS DIVERSOS GRADOS Y LA PAZ *

Educación religiosa; Educación laica; Sus efectos sociales.

AURELIANO HERNÁNDEZ PALACIOS

LA educación es un hecho humano y social. Se produce en todos los tiempos y en todas las latitudes, donde quiera que entren en contacto dos generaciones: una generación adulta, ya formada, y una generación en formación, y cuando la primera ejerce una acción consciente e intencionada, sobre la segunda, con el fin de influir en el proceso de su desarrollo.¹

La educación por el propio devenir histórico ha requerido que se la sistematice en ciclos que, en términos generales, comprende: primaria, secundaria, profesional o universitaria.

La educación formal del mundo moderno tiene sus bases en "Emilio" de Juan Jacobo Rousseau, obra clásica del siglo XVIII, cuya esencia es lograr, por la educación, la plenitud del ser humano, mediante la supresión del memorismo y la eficacia de la enseñanza. Esta, la enseñanza, debía ser intuitiva, en vez de verbalista. Pero no hay que desconocer que el gran movimiento intelectual europeo, conocido como "Aufklärung" (época de las luces) tuvo una gran influencia en la educación debido al progreso sorprendente de las ciencias matemáticas y naturales a partir de Descartes, Newton y Bacon, de Leibnitz con su filosofía racionalista y de Locke con el empirismo. Las doctrinas sustentadas por estos grandes hombres proclaman la soberanía de la razón: frente a la ortodoxia sitúan la religión natural (deísmo) y en lugar del principio de autoridad, el principio del libre examen. Este movimiento, pedagó-

¹ Hernández Ruiz y Tirado, Benedí, *Ciencia de la educación*, Ed. Atlante, México, 1940, p. 7.

* Trabajo presentado por su autor al XX Congreso Nacional de Sociología, celebrado en México, D. F. en junio de 1978.

gico por esencia, se propone la educación del individuo, del pueblo y aún de toda la humanidad, por el cultivo de la inteligencia y la adquisición de conocimiento.²

A fines del siglo XVIII y principios del XIX se inicia el movimiento moderno de educación popular en torno a la gran figura de Juan Enrique Pestalozzi.

Por cuanto hace al primer ciclo de la educación, o sea la primaria, podemos decir que al independizarse los países latinoamericanos, los diferentes Estados recurrieron a la educación primaria como medio de ayudar a sus ciudadanos a vivir de conformidad con sus ideales políticos. El primer presidente de Costa Rica, Juan Mora Fernández, al comienzo del siglo XIX afirmó que "el gobierno libre descansa sobre la educación". Durante el siglo XIX se produjeron varias tentativas para establecer una educación gratuita para todos los niños tanto en la América Latina como en las otras regiones del mundo. Fue éste el siglo en que las sociedades modernas proclamaron los principios de la educación gratuita, costeadada por el Estado en el nivel primario, aunque no siempre lograron realizarlos. Al comienzo, estas tentativas tomaron la forma de escuelas sometidas al control de la iglesia o de escuelas que funcionaban bajo el patrocinio privado con una pequeña dosis de ayuda financiera por parte del Estado. Esta limitación impuesta al control de las escuelas por el Estado era ordinariamente considerada como algo deseable, porque mucha gente temía que el Estado ejerciera demasiado dominio sobre el corazón y la mente de los individuos si llegaba a controlar directamente las escuelas.³

Sin embargo, los primeros intentos para extender la educación primaria por medio de organismos no estatales fracasaron, y la experiencia convenció a los pueblos de que el Estado necesita mantener numerosas escuelas primarias si desea realmente poner a la educación primaria al alcance de la gente común.

Por consiguiente, hacia fines del siglo XIX todos los países latinoamericanos dedicaban ya fondos para sostener, hasta cierto punto, la educación secundaria y superior. Pero hubo diversos acuerdos sobre la dirección y control de las escuelas con la Iglesia y con otras organizaciones privadas que también tuvieron participación en estas empresas.⁴

Por 1844, dieciocho de las veinte repúblicas latinoamericanas actuales habían declarado su independencia y habían promulgado su constitución. En la primera Constitución de Haití de 1805 se reconoció la obligación del Estado de proporcionar instrucción pública a todos los

² Hernández Ruiz y Tirado, Benedí, op. cit., p. 5.

³ Havigurst, Robert J., *La sociedad y la educación en América Latina*. Ed. Eudeba. Buenos Aires, 3a. ed. 1970, p. 208.

⁴ Havigurst, Robert J. Op. cit., p. 209.

elementos de la población, para lo cual debían establecer un sistema de educación nacional; y en la Constitución de Venezuela de 1811, se estableció una cláusula que expresaba que “estando los gobiernos constituidos para el bienestar y la felicidad de los hombres, la sociedad debiera proporcionar ayuda al indigente y al desgraciado, e instrucción a todos los ciudadanos”. Este principio de responsabilidad estatal fue conservado en todas las constituciones hasta nuestros días y constituye una contribución inapreciable de estos Estados al concepto de que el gobierno es responsable de la educación.⁵

En algunas constituciones las disposiciones relativas a la educación son breves y algunas se limitan a un solo precepto como en la de Colombia, cuyo artículo 31 garantiza la libertad de instrucción, declara que la educación primaria es gratuita (en las escuelas públicas) y obligatoria, y se afirma que toda la educación —pública y privada— está sujeta a la supervigilancia del Estado.

La más avanzada de las Constituciones en cuanto al reconocimiento del derecho del Estado a controlar la educación, es la de México de 1917, con enmiendas en 1921, 1934 y 1946, que concede al Gobierno Federal el control absoluto de la educación, con autoridad para delegar algunas de sus atribuciones a los Estados y Municipios. Este control se extiende a todas las etapas y a todas las actividades afines. En sus principios básicos, es una continuación de las ideas de Juárez, quien consideraba que la educación elemental debería ser obligatoria, que toda la instrucción pública debía ser gratuita, y que no debía darse instrucción religiosa en las escuelas públicas. Este último principio está consignado en la fracción I del Artículo 3o. Constitucional en la forma siguiente: “La educación será mantenida completamente ajena a cualquier doctrina religiosa y, basándose en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos; las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”.⁶

En la conocida reforma de 1934 se consignó que la educación impartida por el Estado “será socialista”.

Se ha sostenido que este principio controvertido en sí mismo, no fue transformado de hecho en una regla práctica efectiva durante los doce años de su duración. Una enmienda de 1946 eliminó la mención de carácter socialista y declaró que la educación será: “democrática, considerando la democracia, no sólo como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida basado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.

Tras el concepto de una educación primaria mantenida por el Estado se encuentra la creencia de que la sociedad moderna puede conservar un gobierno libre y democrático sólo si el pueblo está educado, si tiene

⁵ Havigurst. Op. cit., p. 209.

⁶ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Edición Oficial, 1971.

conocimientos suficientes para decidir los asuntos importantes del gobierno, si posee hábitos de ciudadanía y si tiene las actitudes que favorezcan una conducta política democrática, todo lo cual puede lograrse a través de la escuela.

Esta concepción de la escuela primaria como el medio más eficiente de preparar a la gente para la ciudadanía democrática en la América Latina ha sido reafirmada una y otra vez por los líderes de la educación. Una de las últimas reafirmaciones se debe a Juan Mantovani, quien en la conferencia de Lima sobre la educación gratuita y obligatoria dijo:

“Los diez años que vienen deben ser de esfuerzos denodados para que América Latina disipe sus sombras y haga resplandecer luminosamente una nueva etapa de su historia fundada en los resultados de la educación gratuita y obligatoria. Hay que suprimir las trabas sociales, económicas y morales que implica el analfabetismo, la indigencia y la enfermedad, multiplicando la eficacia de la escuela gratuita y obligatoria, pues podría tener adeptos de un sistema en el cual la vida del hombre concluye en un estado de dependencia, casi en una esclavitud. La escuela que no prepara para la independencia en el seno de la vida en común, no es educativa”.⁷

Y más adelante agregó: “Hay que mejorar la influencia de la escuela gratuita y obligatoria, en extensión y calidad, para que sean muchos —no una minoría privilegiada— los que llegan a ser hombres, participando de la vida de los otros, con un sentimiento y una conciencia de respeto para sí mismos tanto como para los demás. Así como en el siglo XIX, bajo la bandera que enarbolaron Sarmiento, José Pedro Varela, Rui-Barbosa y otros grandes promotores de la educación en América Latina, se pensó en la “educación del soberano” capacitando al hombre para su participación en la vida institucional del país, ahora, en el siglo XX, se ha levantado el principio de “educación de masas”, por un lado, atendido por la escuela primaria fundamental; y por otro, el de la escuela primaria completa gratuita y obligatoria a fin de que cada niño, sin ninguna discriminación, tenga la seguridad de alcanzar el nivel educativo y cultural que produce el tratamiento continuo y sistemático de seis años de escolaridad. Este es un importante problema que debe resolver casi toda la América Latina”.⁸

Es importante destacar que además de la organización externa y administrativa de la educación, la orientación y tendencias dominantes de la misma presentan ciertos principios básicos comunes a todos los países. En primer lugar, una característica de la educación actual es el carácter social que cada vez adquiere con más fuerza la enseñanza. Este imperativo social afecta e influye todos los aspectos de la escuela y del

⁷ *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Quinta Epoca, año 1, No. 2, abril-junio, 1956, p. 171. Juan Mantovani era Director del Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires.

⁸ *Ibidem*, p. 183.

trabajo de maestros y alumnos. La escuela está acentuando su relación con el medio circundante, padres, autoridades, vecinos de cada lugar. Las asociaciones de padres de familia, de amigos de la escuela, de defensores de la enseñanza, etc., procuran llenar esta necesidad de acercamiento entre el medio social y el escolar, muestra de la participación activa de los ciudadanos en la vida pública. Por otra parte, la tendencia social de la escuela imprime un sello específico a la educación contemporánea: la preparación de los escolares para la vida ciudadana. La enseñanza, antes individualizadora, tiende ahora a socializarse; se ha generalizado el trabajo y la instrucción por grupos, por equipos; las asociaciones de diversos tipos, forman en los educandos el espíritu de colaboración y ayuda mutua.

El contenido de los programas refleja igualmente esta tendencia social, la enseñanza de la historia y del civismo tienden a subrayar el papel de la comunidad en la vida y progreso nacionales. En fin, muestra el carácter social de la escuela actual, su íntima relación con el medio en general, con las organizaciones colectivas, lo que hace que la realidad circundante sea vivida por los alumnos como no lo fue en tiempos pasados.⁹

A mayor abundamiento, podemos afirmar con García Ruiz que "La educación es fruto y esencia del ambiente social. No puede hablarse de ella en abstracto ni mucho menos al margen de las aspiraciones y de la influencia de la sociedad que determinan su metas y sus programas. Los ideales de la educación son ideales de la sociedad por su perfección y su mejoramiento; de modo que nada que sea vital y trascendente para el núcleo social, mediato o inmediato puede escapar a la consideración de los gobernantes ni al análisis de los educadores ni a los planes y realizaciones de la educación como fin del Estado. Por eso todo cambio en la vida social, toda variación de la política, repercute necesariamente en la educativa".¹⁰

En nuestros días confrontamos una transformación sensible en los sistemas de vida; tras de la acometida feroz y despiadada del fascismo, negador de toda dignidad y de los más elementales derechos, después de la hecatombe misma, la más sangrienta de cuantas el mundo ha presenciado y padecido, el inaudito desarrollo de la técnica que impulsa y propicia el auge de la industria y los avances de las comunicaciones en la tierra y en el espacio extraterrestre, dando al hombre la verdadera dimensión de sus problemas que abarcan desde *vivir en paz*, ingeniándose para alimentar y dar salud y techo seguro a una población que se multiplica sin cesar, hasta el cambio mismo de las estructuras; problema éste que afecta por igual a los países de economía incipiente-sub-

⁹ Havigurst, Robert J. Op. cit., p. 215.

¹⁰ García Ruiz, Ramón, *Educación, cambios y desarrollo de la comunidad*, Pax-México, 1a. ed., México, 1970, p. 11.

desarrollados o en desarrollo— y a los que han logrado el máximo desenvolvimiento económico con industrias florecientes y abundancia de bienes.¹¹

Nuestra democracia, la democracia por la que se proclaman los verdaderos educadores ha de ser dinámica, progresiva y creadora. Hablar de ella, explicarla y practicarla en la escuela y en la comunidad, es lo primero que debe hacerse para establecer nuestra vinculación al propósito de contribuir como nos corresponde al desenvolvimiento de sistemas más avanzados de organización social y política; significa unirnos a la aspiración de formar generaciones cada día más aptas y con plena conciencia de su capacidad y de su responsabilidad, como elementos de una colectividad en que todos hemos de sentir la preocupación por el bien común, como valor jurídico y *como fundamento de la paz*.

La educación secundaria.—La responsabilidad del Estado en lo que respecta a la educación secundaria no se encuentra difundida como la responsabilidad del Estado en la educación primaria. En la fracción VII del Artículo 3o. Constitucional se establece que “Toda la educación que el Estado imparta será gratuita; la fracción II del propio ordenamiento establece la posibilidad de que los particulares puedan impartir educación en todos los tipos y grados. Pero por lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal, deberán obtener en cada caso, la autorización expresa del poder público. En la fracción VIII del precepto que venimos citando se establece que “El Congreso de la Unión con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público. Atento a tales ordenamientos legales, la enseñanza secundaria en nuestro país está a cargo de la Federación, del Estado y de los particulares, pues a lo largo y a lo ancho del territorio nacional existen escuelas secundarias federales, estatales y particulares.

Tanto en nuestro país cuanto en los demás de América Latina se imparte educación vocacional que se extiende más allá de la secundaria y tomando en consideración que la formación de maestros constituye una función del Estado, éste sostiene las escuelas normales, aún cuando también existen escuelas normales particulares supervigiladas por el Estado.

Es muy importante la educación secundaria para los jóvenes, y recientemente se planteó la necesidad de que fuera obligatoria. El sujeto de la educación secundaria es el adolescente, que por sus condiciones biopsicológicas se encuentra en un período formativo maleable, para quien los conocimientos ya no tienen el carácter meramente comunica-

¹¹ García Ruiz, Ramón, op. cit., p. 12.

tivo de la primaria, puesto que en este ciclo de enseñanza, al par de los conocimientos se va adquiriendo el criterio de apreciación; el cerebro no se limita a absorber, a recibir el baño de luz, sino que inicia el ejercicio crítico, fundamento de toda cultura auténtica y de la personalidad autónoma. La enseñanza secundaria descansa sobre la ancha base general de la primaria y es una etapa para la superior, sin perjuicio de sus características. A pesar de ser preparatoria debe tener una configuración necesaria para formar individuos de cultura general, capaces de desenvolverse con eficiencia sin perjuicio de su habilitación para estudios posteriores. La enseñanza secundaria tiene una relación directa con la práctica democrática, al elevar el nivel de la opinión pública y al formar al ciudadano de cultura general, en una extensión considerable, habida cuenta de que la mayoría de adolescentes, jóvenes y aún adultos tienen acceso a estas escuelas que son en sí una forma de democratización de la cultura. Su finalidad es la de ampliar el área social de la cultura y el Estado tiene el deber de mantenerla y hacerla accesible al mayor número, puesto que los adolescentes y los jóvenes son titulares de derechos sociales y su educación es tan importante como la alfabetización de las masas.

LA EDUCACION SUPERIOR

En los últimos siglos de la Edad Media nace una forma nueva de Enseñanza Superior, el *Studium Generale* o "Universitas".

Estas Universitatis —Universidades— se extendieron rápidamente por Italia, Francia, España, Inglaterra y Alemania (siglos XII al XV) y llegan a América en el XVI (Santo Domingo, México y Lima). Su creación es promovida por concesiones y donativos de la Iglesia, de los príncipes y de las ciudades. En ellas se enseñan la Jurisprudencia, la Teología y la Medicina. La preparación se hacía en las llamadas Facultades de Artes y los títulos que se otorgaban entrañaban el privilegio del desempeño de cargos elevados y empleos públicos.

Pero cada época ha ido creando nuevas exigencias a la Universidad. Así la Universidad cultural y humanística es típica de la Edad Media; en la época moderna y hasta nuestros días, la universidad es científica y profesional con algunos matices sociales. Sin renunciar a sus funciones específicas: docencia, investigación científica y difusión cultural, nuestra época sobrecargada de nuevos acontecimientos, necesita revisar y vigorizar esas funciones e integrarlas con otras ineludibles. Sobre la incógnita desoladora de nuestro tiempo, asoma un mundo que por ahora es un enigma: grandes esperanzas en medio de terribles angustias.

La Universidad, como todos los grados de enseñanza, debe realizar, sin demora, una severa revisión crítica de sus fundamentos educativos.

La ciencia debe seguir siendo investigada en sus laboratorios y transmitida desde sus cátedras; pero no puede convertirse en un instrumento de artera agresión contra el hombre y la cultura; esto, claro es, no depende de la ciencia sino del hombre. Por eso la educación, de cualquier grado o tendencia, que no sea esencialmente humanismo o implique su sentido, conduce a lo que un pedagogo italiano ha denominado la deseducación.

La excesiva lucha por apoderarse del mundo exterior ha alejado al hombre contemporáneo de sí mismo, lo ha empobrecido espiritualmente. La fascinación del progreso material ha concluido en una falta de vida interior, es una ausencia de fe en los valores supremos y, por consecuencia, en una pobreza moral.

Como un reclamo de la época surge una nueva y fundamental función de la universidad: la de ser un grandioso poder espiritual de orientación. La universidad ya no puede refugiarse en su orgulloso aislamiento; su palabra es inexcusable deber porque esclarece caminos y allana soluciones.

En sus cátedras, prédicas, publicaciones, cursos generales y especiales, en sus actos académicos, y en la inmediatez del trato cordial con los alumnos, los profesores deben decir la palabra justa, ya sea para condenar la corrupción o bien, para exaltar los valores humanos.

La universidad no puede estar sino en la línea que asegura una vida ascendente, porque eso es lo humano y la educación es exaltación humanista porque como afirma Hölderlin: "el hombre y el árbol tienden siempre hacia arriba".

Fiel a su objeto de enseñar la verdad y formar moralmente al hombre, debe exponer los fenómenos sociales contemporáneos más agudos como el de la insurrección de la materialidad, el surgimiento de las masas humanas, el dominio de la fuerza sobre la razón, los imperialismos económicos y los totalitarismos políticos, el Estado monstruo y la anulación de la personalidad. Pero no puede limitarse a la mera y fría objetividad de la descripción; debe alcanzar la objetividad de las esencias, para no perder de vista lo humano, núcleo central de su tarea. Sin militancia partidista, la universidad, fiel al sentido teórico y ético de su docencia, debe atacar la raíz de esos males aniquiladores de la vida individual y colectiva, entendida como libertad de creación y de destino.

En este sentido, tiene la universidad una función central de orientación espiritual, que se confunde con el destino nacional y humano. Debe proscribir la doctrina en boga de la existencia de los pueblos débiles y de razas inferiores, sentando en cambio, como producto de la civilización el principio eterno de la igualdad de los hombres y de los pueblos. Sin embargo, la educación social no puede venir impuesta sino que tiene que fundarse en una autoconciencia de la vida, alcanzable por cada uno y a la que no se llegará mientras la enseñanza siga desarrollando poderes

para un intelectualismo abstracto y un saber de rendimientos utilitarios. La universidad debe crear en cada joven una estructura interna, integrada por poderes intelectuales, éticos y estéticos, fomentando a la vez una inteligencia concreta y una voluntad práctica que le permitan ver los hechos desde sus entrañas para realizar actos con responsabilidad absoluta.

En siete siglos que lleva de existencia la universidad, y a través de su trayectoria histórica, ha logrado imponerse como centro de investigación y como formadora de investigadores y de profesionales, sin descuidar por ello la formación humanista. En otras palabras, ha hecho de sí misma, el órgano de la ciencia, profesión y cultura; a veces, las menos, las tres de un modo convergente y otras, excluyentes entre sí.

Necesitamos científicos, necesitamos técnicos; pero esta ciencia y esta técnica, necesarias para el bienestar y progreso de la humanidad no lo asegurarán si no son guiadas y controladas por una sabiduría humanista.¹²

Hemos hecho un análisis general de la educación, en sus principales niveles; corresponde ahora determinar cómo puede esa educación ser el plinto de una paz duradera a fin de que ésta, la paz, deje de ser como señala Manzanilla Schaffer¹³ “el lapso que media entre una guerra y otra” para lo cual se requiere, a decir del propio sociólogo, “que desaparezca la tensión universal, provocada por la intolerancia, la discriminación, la injusticia económica y la falta de equidad”, habida cuenta que “la paz universal sólo se consolida con el respeto a los derechos humanos, dentro de una democracia representativa y con una justicia económica internacional que rijan el trato entre las naciones”,¹⁴ pues “en cada uno de nosotros, hombres y grupos sociales, anida el deseo de la paz y de la confraternidad universal”.

Para concluir, conviene señalar que entenderemos la paz como un estado de madurez humana tal, que haga posible la convivencia entre los hombres al margen de grupos étnicos, creencias, costumbres, etc. Y es en la educación donde el hombre tiene esperanzas de convertirse en verdaderamente humano y con ello llegar a su más caro anhelo; la paz, que requiere la abolición de la injusticia, y con ello la de los múltiples factores que la integran. Una educación inspirada en el amor a nuestros semejantes hará que desaparezca la angustia que experimentamos al ver amenazados por el progreso ciertos valores que nos parecen justamente esenciales al hombre: lo bello, lo bueno, la calma, la alegría y la paz.

¹² Chauchard, p. 13.

¹³ Manzanilla Schaffer, *El día*, página editorial, 21 de diciembre de 1977.

¹⁴ Manzanilla Schaffer, *ibid.*

EDUCACION RELIGIOSA, EDUCACION LAICA. SUS EFECTOS SOCIALES

Expresa Havigurst que "cuando al final de la Edad Media surgieron los Estados Nacionales en la Europa Occidental, mantuvieron muy diversas relaciones con la Iglesia, aunque siempre existió un cierto grado de tensión entre ambos por el hecho de que los fines del Estado Nacional y los de la Iglesia Católica Romana eran diferentes y, en algunas ocasiones, opuestos. La Iglesia se sentía responsable de la instrucción espiritual y moral de la juventud y, como consecuencia de ello, mostraba interés en las escuelas y se sentía responsable en parte de lo que en ellas se enseñaba. La Iglesia Católica consideraba que la educación cotidiana del niño con respecto a la literatura, a la historia, a la ciencia, etc., se relacionaba íntimamente con su misión moral y espiritual. Por lo tanto, no podía permanecer indiferente ante lo que ocurría en las escuelas y universidades".¹⁵

Si bien esto aconteció, según el autor citado, al finalizar la Edad Media, lo cierto es que desde los albores de medioevo, la Iglesia Católica y el clero determinan casi exclusivamente la enseñanza y la educación. Así, de las ruinas que dejaron las invasiones de los pueblos del Norte, sólo quedó en pie, conservado en el tranquilo recinto de los monasterios, el ideal ético cristiano".¹⁶

La Historia nos dice que el emperador Carlo Magno (años 742 a 814) organizó la Schola palatina y fomentó la educación general del pueblo con sus capitulares sobre las escuelas monacales y catedralicias, y sus decretos sobre la enseñanza del catecismo y las escuelas parroquiales. Estas escuelas son los vehículos principales de la cultura medioeval, comienzan por dar la enseñanza elemental (lectura, escritura y cálculo), pasando luego a una enseñanza más profunda de la Gramática Latina, la Retórica y la Dialéctica (trivium) junto con las materias de contenido real: Astronomía, Aritmética, Geometría y Música (quadri-vium). Los estudios superiores versan sobre, Jurisprudencia Romana y sobre Filosofía y Teología.¹⁷

La enseñanza primaria popular comenzó a ser atendida por las órdenes monásticas mendicantes de San Francisco de Asís y Santo Domingo de Guzmán. El movimiento pedagógico humanista se reanimó por incorporación al mismo de los Fratenherren o jeronimianos, con su espíritu ascético, su ideal de imitación de Cristo y su celo al servicio de la patria, del pueblo y el culto literario a la lengua materna. El protestantismo se incorporó al movimiento humanista con Felipe Melanchton, llamado el preceptor de Alemania. En la misma época (1599) aparecen

¹⁵ Havigurst, Robert J., op. cit., p. 220.

¹⁶ Hernández Ruiz y Tirado, Benedí, op. cit., p. 3.

¹⁷ Ibidem, p. 7.

la Compañía de Jesús con los "Exercitia Spirituales" y el "Ratio Studiorum" que tanta influencia ejerció en la modelación moral de la juventud.¹⁸

Por lo que hace a la educación religiosa en tierras de América, especialmente a la Nueva España, podemos decir que a partir de 1523 hay una corriente migratoria de misioneros y educadores que vinieron con el propósito de evangelizar a los indios; de estos misioneros, los más destacados fueron Fray Pedro de Gante, quien fundó en Texcoco la primera escuela elemental de América, en la cual se enseñaba a leer, a cantar, a conocer los misterios evangélicos y a ejecutar diversos instrumentos de música; Fray Juan de Zumárraga, quien fundó la primera casa para la educación de las mujeres indígenas, en Texcoco, en el año de 1536. Don Vasco de Quiroga, funda en tierras michoacanas sus famosos hospitales —escuelas tipo granja— y un colegio en Pátzcuaro en el año de 1540, en el cual enseñaba Teología, Gramática Latina, canto, escritura y oficios. Todo esto de una manera tan prestigiosa que se ve obligado a trasladar sus preclaros esfuerzos a Valladolid, hoy Morelia, donde establece el Colegio de San Nicolás; Fray Bernardino de Sahagún, encauzador de los estudios superiores en el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, Fray Alonso de la Veracruz, quien establece el Colegio de Tiripitío en Michoacán en 1540 y más tarde, la primera biblioteca de América en el Colegio de San Pedro y San Pablo de la ciudad de México.¹⁹

Por cuanto se refiere a la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México, en el año de 1551, se deben tener en cuenta las ideas culturales del siglo XVI y los propósitos de la Metrópoli española en cuanto a la dominación de la Colonia. En estos asuntos tan complejos, entran circunstancias de todas clases: la reforma y la contrarreforma religiosas tuvieron gran influencia en el pensamiento y abrieron un abismo discrepante en la filosofía, en la educación y en la política de gobernar.²⁰

Existía una ansia de libertad contra la sujeción eclesiástica del pensamiento; peligrosa para el poder secular de la Iglesia. Fue entonces cuando se suscitó el gran anhelo de saber que dio vuelo al humanismo y, por otra parte la necesidad de adoptar una medida contra la reforma religiosa basada en el juicio y la razón. Los reyes católicos de España se convierten en paladines de la Contrarreforma y envían misioneros religiosos, como ya vimos, a las nuevas tierras, escudados en el dogma como fe y en la escolástica como educación, en el sentido de los sistemas y la práctica, pues hay que recordar que la construcción silogística

¹⁸ Hernández Ruiz y Tirado, Benedi, op. cit., pp. 4 y 5.

¹⁹ Aguirre Santoscoy, Ramiro, *Historia Sociológica de la Educación*. Ed. de la Secretaría de Educación, México 1963, p. 13.

²⁰ *Ibidem*, pp. 34 y 35.

del pensamiento, heredada de Sócrates y ordenada por Aristóteles, vino a florecer desde el siglo XIII.²¹

Después de la brillante labor de los misioneros y a treinta años de consumada la conquista, se funda la Universidad de México, siendo virrey don Luis de Velasco, pero como consecuencia de las gestiones llevadas al cabo por su antecesor, don Antonio de Mendoza.²²

La educación religiosa fue preponderante hasta el siglo XIX, tanto en Europa cuanto en América Latina, pues en ésta, cuando los países se independizaron de la Metrópoli, conservaron como religión del Estado, la católica romana, pero en el curso del siglo XIX, tuvo lugar en los países latinoamericanos la separación de la Iglesia y del Estado; en algunos países de un modo pacífico como en Brasil (1890), Cuba (1902), Chile (1925), Colombia (1853). En nuestro país esta separación obedeció a la Ley del 4 de diciembre de 1860, que forma parte de las Leyes de Reforma y la cual estableció además de la separación entre la Iglesia y el Estado, la libertad de cultos y la prohibición de todo acto externo de ellos. Esta separación fue acompañada por una guerra civil y un ambiente de gran hostilidad.

El laicismo en la educación es una necesidad histórica que ayuda a ver problemas a nivel humano sin lesionar las creencias religiosas individuales; de este modo, las escuelas ofrecen una formación científica integral, desentendiéndose, por supuesto, de cualquier tratamiento religioso en sí.

A partir de los grandes descubrimientos en el mundo occidental (Copérnico, Galileo, Newton), la ciencia requiere de un control cuyo límite sea lo humano; la necesidad de mayor tecnología repercutió necesariamente en la educación, exigiéndola laica. A esto hay que agregar la inescindible relación que se da entre el liberalismo y la educación. El liberalismo tuvo su origen en el mundo occidental, en los cambios políticos y sociales que comenzaron en el siglo XVII con el descubrimiento de un nuevo universo y de un nuevo mundo, con una nueva clase mercantil y con el progreso del derecho de gentes.²³

La educación liberal es el instrumento intelectual y cultural a través del cual se transmiten y se desarrollan las ideas fundamentales del liberalismo, su idea central es la del individualismo y de la libertad individual. Su tradición es la de la revuelta liberal contra la autoridad del Estado, el dogma religioso y todos los elementos del régimen antiguo. Está aliada al movimiento protestante en su afirmación de la conciencia individual y de la razón individual contra las doctrinas y el control de la igle-

²¹ Aguirre Santoscoy, Ramiro, op. cit., p. 35.

²² Ibidem. p. 36.

²³ Weatherford D. Willis, *Fines de la educación superior*, Ed. UTEHA, México, 1963. p. 9.

sia. Es parte de la tradición de la era de la ilustración y de la era de la razón.²⁴

La tradición del liberalismo y de la educación liberal no se encuentra exclusivamente dentro de las artes y las humanidades; se refiere a doctrinas de progreso social y a las disciplinas de la ciencia. Fue una combinación de la teoría social liberal y del pensamiento científico, lo que hizo despertar en la sociedad occidental el espíritu de descubrimiento y la idea de cambio. El universo mismo había sido considerado antes como entidad estática; el espacio como algo local; la sociedad como fija e inmutable. El espíritu científico, con su insistencia en la prueba racional y en la evidencia objetiva, fue la fuerza impulsora del siglo XVII que liberó energías intelectuales y sociales hasta darles nuevas dimensiones como pensamiento y como acción.²⁵

Por cuanto hace a nuestro país podemos decir que: "el movimiento sociológico al que brillantemente dieron sus luces las mentes privilegiadas de los reformadores, indudablemente tuvo su apoyo en las necesidades ingentes e inaplazables del pueblo y en el movimiento arrollador del progreso. Las ideas del liberalismo que requería libertad en todos los órdenes de la vida se vieron apoyadas por las ideas del positivismo y del racionalismo".²⁶

En 1867 el Presidente Juárez nombra Ministro de Justicia e Instrucción Pública a don Antonio Martínez de Castro, quien obtiene la colaboración de don Gabino Barreda. En esta época se expide la Ley Orgánica de Instrucción, que es el más interesante documento de educación que pudo haber salido de las manos de los liberales, en que, por primera vez y de una manera formal se organiza la instrucción sobre bases científicas. Empieza dicha ley por declarar laica, gratuita y obligatoria la enseñanza primaria. El concepto de laicismo no aparece establecido de una manera precisa, pero de hecho suprime la enseñanza de la religión en las escuelas, lo cual equivale a lo mismo.

Llegados a este punto tenemos que concluir que en tanto que la Iglesia educa directamente mediante la enseñanza religiosa y mediante el culto religioso, en la educación laica se respeta la libertad de creencias. En la Constitución Mexicana es una garantía individual, un derecho humano, como se advierte del Artículo 24 Constitucional que textualmente dice: "Todo hombre es libre para profesar la creencia religiosa que más le agrade y para practicar las ceremonias, devociones o actos del culto respectivo. . ." Por su parte la fracción I del Artículo 3o. Constitucional no expresa categóricamente el concepto "laico"; pero dice que: "el criterio que orientará a la educación se mantendrá por completo, ajeno a cualquier doctrina religiosa", lo cual equivale a decir que

²⁴ Taylor, Harold, El individualismo y la tradición liberal, en *Fines de la educación superior*. Op cit., p. 11.

²⁵ Taylor, Harold, op. cit., p. 11.

²⁶ Aguirre Santoscoy, Ramiro, op. cit., p. 158.

el concepto laico, que en una de sus acepciones es “escuela o enseñanza en que se prescinde de la instrucción religiosa” está insito en el precepto constitucional señalado.

Para concluir diré que si la educación es fruto y esencia del ambiente social; que no puede hablarse de ella en abstracto ni mucho menos al margen de las aspiraciones y de las influencias de la sociedad que determinan sus metas y sus programas, la educación religiosa ha cumplido su destino puesto que tiene su función en el tiempo y en el espacio, precisamente cuando la religión ha sido punto medular para contestar las preguntas que invariablemente se ha hecho el hombre: ¿Qué es el universo? ¿Dónde está la verdad? ¿Cuál es el fin de la vida humana?

Por cuanto al laicismo diré que los ideales de la educación son ideales de la sociedad por su perfección y su mejoramiento, y si ésta a partir del siglo XVII, como ya se vio, ha luchado en contra de la tiranía y del dogmatismo y en favor de la libertad, en su sentido más amplio, la hora presente reclama su prevalencia en el campo educativo, pues una educación laica, que no es atea, nos permitirá vivir en un mundo de hombres tolerantes, respetuosos de las ideas y de las creencias de los demás, lo cual contribuirá a luchar por la paz, pues la humanidad, en convivencia, no se concibe como pasividad sino en lucha permanente que conlleva a la realización de lo vital y trascendente, donde a veces el hombre es una luciérnaga, perdida en un mundo de luz.

EL PROBLEMA DE LA DISCIPLINA ESCOLAR

MARTHA CRUZ DE DÍAZ O.

EL título de este pequeño ensayo señala el propósito de dar una mínima información pedagógica sobre la cuestión disciplinaria, en cualquier lugar donde se desarrolle el hecho educativo.

Los datos que se advierten en el transcurso de la lectura de este trabajo han sido tomados de otras investigaciones que han enfocado el problema de la disciplina tanto desde un punto de vista conceptual como práctico, y atendiendo a su evolución de acuerdo a los fines que se ha propuesto cada época y que han marcado también los propósitos de la sociedad para con la escuela, y que en nuestros tiempos se refuerzan a través de la comunicación de masas y la ideología de su contenido que finalmente ha provocado, por decirlo así, una transformación, a veces enajenante, de la función enseñanza-aprendizaje.

CONCEPTO GENERAL DE DISCIPLINA

Existe un sinnúmero de definiciones sobre el concepto de disciplina, para nuestros propósitos solamente enunciaremos algunas, como una muestra de la concepción tradicional que se tiene sobre este concepto. Se dice que "disciplina significa un orden regular de cosas establecidas en una colectividad o institución humana";¹ por lo tanto, se denomina disciplina militar al orden que se impone en el ejército, o bien disciplina escolar al orden que se pretende establecer en la escuela, u otra agen-

¹ Aguayo, Alfredo y Martínez Amores H., *Pedagogía*. Ed. Cultural, La Habana, 1960. p. 378.

cia u organización, deduciendo así que este concepto de disciplina fundamenta su eficacia en la subordinación de los individuos a una ley, práctica o norma de conducta de tipo obligatorio. Existen conceptos de disciplina que aunque persiguen un orden distinto, el rasgo común en todos es la subordinación a ciertas reglas. La disciplina escolar según Lorenzo Luzuriaga² es "la conservación del orden en la clase basado en la autoridad del maestro, en la sumisión del alumno y mantenido por premios y castigos". Es notoria la concepción tradicionalista y equívoca de este concepto y que como ya dijimos es autoritaria y pasiva, basada en la obediencia y el mandato, además de ser sostenida por premios y castigos; pero por otro lado, tenemos de una manera opuesta la concepción de una disciplina activa fundada en el interés, el trabajo e interacción de los alumnos y el maestro. Por lo cual, de acuerdo a estos dos puntos de vista, trataremos de describir el funcionamiento de cada una de estas concepciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

a) *Disciplina externa*

La disciplina externa le es impuesta al alumno, tanto en el hogar como en la escuela, por los padres, maestros o personas que ejercen cierta superioridad por medio de la autoridad que le ha concedido la misma sociedad. En la escuela, este tipo de disciplina aspira a crear un orden exterior formal y que es llamado "orden" en la clase y que consiste en que los alumnos han de guardar silencio, de estarse quietos en sus mesabancos, de escuchar atentamente las lecciones del maestro, así como también han de evitar el ruido o movimiento que pueda perturbar la clase, considerando a esta disciplina como la única modalidad que permite la realización de la enseñanza. Esta idea de disciplina lleva implícita la idea de sanción ya que en el alumno actúan los premios y castigos como medios de acción disciplinaria. No es posible hacer una enumeración de las sanciones que lamentablemente una legión de maestros sigue llevando a la práctica. Este tipo disciplinario, que también se denomina heterónimo o coactivo, es el que existe ordinariamente en las escuelas con una organización intelectualista del trabajo y en las que es común oír que esta forma de disciplina es el medio indispensable para que pueda realizarse la enseñanza, ya que sin silencio, "sin disciplina", no es posible concebir la escuela. Es de suponerse que el maestro que no está concientizado de su labor educativa, al aplicar este tipo de disciplina, generalmente adopta aquellos modelos educativos tradicionales basados ya sea en la ejemplaridad del maestro, o bien, invirtiendo el concepto de conducta de la "pedagogía científicamente fundada en la psicología", opta por el de "las consecuencias psicológicas de la acción pe-

² Luzuriaga, Lorenzo, *Diccionario de Pedagogía*. Ed. Losada, Buenos Aires, 1960. p. 276.

dagógica"³; esto es, al ejercer una tarea didáctica represora, la conducta del educando se manifiesta como un conjunto de perturbaciones psicológicas (miedo, timidez, angustia, etc.). En última instancia, modelos educativos que todavía imperan en cualquier nivel y que no participan en la formación de una pedagogía de liberación del educando.

b) *Disciplina interna*

La disciplina interna responde a un concepto no solamente distinto sino opuesto a la educación tradicional que se funda en el principio del "orden", entendiéndolo a éste como el "ambiente" necesario para que se puedan desarrollar los objetivos de la enseñanza en la clase. Por lo tanto, la disciplina interna no es producto de la imposición, además de apoyar la formación de la libertad individual y la autonomía imprescindible para la integración de la personalidad del hombre.

Como hemos visto anteriormente, y si hacemos una comparación con la pedagogía que nos propone Freire, la disciplina tradicional tiende a la "domesticación del sujeto" que pasa a ser "objeto", dada la incapacidad que se le va haciendo sentir a través de la maquinaria de la ideología política imperante en nuestro mundo latinoamericano, y que a través de su estructura nos impone sus lineamientos, los cuales la escuela desde sus primeros niveles hasta la universidad los adopta dada la sutileza con que están introducidos y que al parecer tienen un propósito loable. Entre estos "buenos propósitos" que se ha fijado específicamente la universidad latinoamericana, está el de la formación de recursos humanos a través de la ampliación notable de la matrícula a los sectores de la clase media, pero bajo el control del aparato productivo como un instrumento de dominación y que más que una ampliación ha sido una consolidación con los intereses burgueses: tal solución ha provocado un desasosiego en el interior del universitario que en el proceso de una conciencia "ingenua" a una conciencia "transitiva" hasta adquirir una conciencia "crítica", no puede dejar de manifestar en su comportamiento dentro de las aulas su desconcierto frente a las injusticias, pues dentro de las aulas también se desata una lucha de clases que tiene como consecuencia los brotes de descontento e "indisciplina" tan censurados por la sociedad. Así, ni la sociedad ni el estudiante pueden meditar que las verdaderas causas de este descontento se originan en los planteamientos del grupo de dominación, en la falta de concientización, como consecuencia de la "enajenación", y ésta a la vez, se origina en un círculo vicioso, dado por la presión sutil del grupo dominante. Es notorio que tal situación presente una problemática para el sistema educativo y gubernamental, el cual ha querido "solucionar" tal situación con una serie

³ Ferry, Gilles, *El trabajo en grupo*. Ed. Fontanela, Barcelona, 1971, p. 26.

de proposiciones que no modifican la parte medular del problema; y es así como han decidido crear edificios funcionales, personal docente capacitado, asesoría a los alumnos (estableciendo así los departamentos psicopedagógicos con los cuales el educador, sin una dirección y una técnica de manejo adecuado, puede caer en el error de convertir el conocimiento que tenga de la naturaleza humana en un conocimiento puramente intelectualista, que invierte el papel de la pedagogía fundada en la psicología en las consecuencias psicológicas de la acción pedagógica). Con respecto a lo señalado y considerando que la orientación educativa es la que más directamente se ha ocupado de este conocimiento científico de la personalidad del educando, vemos también, cómo aquella ha aplicado técnicas de investigación que van desde la simple observación hasta la aplicación e interpretación de pruebas psicológicas de mayor valor científico que estudian al educando, no sólo como individuo sino mediante la investigación de sus antecedentes hereditarios y las influencias que recibe del medio social, que bien pueden alterar la integración de su personalidad. Los medios de que se ha valido la orientación pueden ser tanto estudios individuales como experiencias grupales: organización de conferencias, sesiones de cinematógrafo, formación de clubes, asambleas, etc., que se relacionan con el problema de la disciplina, en cualquier centro educativo, al proyectar la imagen piramidal de la organización administrativo-pedagógica.

Por lo expuesto, vemos que para la tarea pedagógica es importante el conocimiento de la psicología, pero, como dijimos anteriormente, en ningún momento debe convertirse en una actitud para imponer normas sino para ejercer una función de mejoramiento de las condiciones del ejercicio pedagógico del educando, con el único propósito de formarle una actitud de libertad. Tal actitud será contraria a la que está acostumbrado por la influencia que recibe de su medio y que a su vez es reforzada por la escuela, a través de la modalidad que Paulo Freire denomina como "educación bancaria". En esta modalidad el educador sigue considerándose superior al alumno, trata de crear los lineamientos de pensamiento que convienen a sus intereses; el maestro es el único agente generador de la disciplina escolar, pues él es el que impone las reglas que debe acatar el alumno dentro de la comunidad educativa ya que se considera como el "único", con una experiencia tal que aún los contenidos del programa de estudio los elige él, y los transmite a través de una enseñanza verbalista, en la que el educando se torna pasivo y su condición humana se minimiza a la condición de objeto.

Analizando la situación anterior es necesario, consecuentemente, superar la postura tradicional del educador y tratar de crear una pedagogía de "acción"⁴ como único medio de disciplina. Esta "acción" propicia

⁴ Cfr.: *Pedagogía de oprimido* y *La educación como práctica de la libertad* de Paulo Freire, a fin de reconocer el verdadero sentido de "acción", tal como el autor asigna a este término.

el trabajo en interacción de educador y educando, permitiendo encontrar el siguiente esquema, aprovechable como punto de partida de cualquier empresa educativa:

- 1) nadie educa a nadie
- 2) tampoco nadie se educa solo
- 3) los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo.

De acuerdo con lo planteado, podemos decir que la disciplina fundada en la "praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo", es la que da verdaderamente el sentido fundamental a la relación maestro-alumno, convirtiéndose en el instrumento más eficaz para la formación de la personalidad del educando.

La universidad, al igual que las demás instituciones educativas que, como ya mencionamos anteriormente están estructuradas en torno a un pensamiento político-burgués, precisa de la crítica, el cuestionamiento y la contribución de alternativas para ir creando un nuevo enfoque de educación que posibilite una dirección liberadora de pensamiento y de acción, bajo un marco de disciplina de trabajo y conciencia crítica. De este modo, teniendo siempre en cuenta que la clase de poder impulsa formas autoritarias de comportamiento y pensamiento de una manera tal velada que son casi imperceptibles, mantenidas la mayoría de las veces con un tipo de reforzamiento a base de premios y castigos que terminan por "domesticar" al hombre, la universidad deberá constituirse en el lugar de los permanentes interrogantes. La población universitaria en América Latina está despertando de esta realidad ya que, como germen de los cambios y el descontento por la opresión, ha ido agilizando la conciencia de algunos que la sociedad ha titulado de "indisciplinados", pero que no dudamos que precisamente son estos los que van a iniciar el cambio en la política para conquistar un nuevo enfoque y hacer pedagógicos.

EL FETICHISMO JURIDICO

OSCAR CORREAS

1. LA CONCIENCIA JURIDICA ESPONTANEA

TODO el mundo sabe que en un concurso académico no se puede impugnar a los jurados *después* del examen de oposición; cualquiera está enterado de que el Código Civil no puede contener una norma en virtud de la cual se establezca que la empresa Ford debe vender sus mercancías a la mitad de precio —o al doble— que lo hacen las demás empresas; hasta un niño sabe que si en la tienda compra una bolsa de 100 canicas por diez pesos, y al abrirla sólo encuentra 50, el tendero debe restituírle 5 pesos; todos están enterados de que el patrón debe pagarle a su empleado un aguinaldo anual.

Esto que nadie ignora es lo que llamo conciencia jurídica espontánea. Y en los cuatro ejemplos señalados se manifiestan características esenciales del derecho moderno.

Que no se pueda recusar un jurado *después* del dictamen es nada más que una transpolación de un principio fundamental del derecho procesal civil, que es de las ramas jurídicas más técnicas —menos filosóficas digamos— y de las más sofisticadas. Pero esta conciencia espontánea acerca de cómo debe ser un concurso académico, no proviene ni de que conozcamos el derecho procesal civil, ni tampoco de que las universidades hayan tomado como modelo al juicio civil. Más bien, el mismo procedimiento forense proviene del carácter contractual y sinalagmático de nuestra sociedad (Sinalagmáticos: dicese de los pactos que ligan por igual a ambas partes). La sociedad moderna es una sociedad que *cambia*, que produce para el cambio y por el cambio, que se organiza sobre la base del intercambio generalizado de mercancías, y sobre todo,

del cambio de *equivalentes*. Y aunque un concurso académico no tenga nada que ver con el cambio —si bien el concurso es para contratar después a un maestro que cambia su trabajo por un salario—, aunque en el concurso no se ventilen prestaciones sino que se midan conocimientos, pareciera que somos incapaces de imaginar un procedimiento distinto del que utiliza el derecho procesal para ventilar cuestiones cambiarias. La idea de que no se puede recurrar jurados después del dictamen, proviene de que consideramos el concurso como un contrato, que luego de aceptado, “debe” cumplirse.

En el segundo ejemplo, se trata del principio jurídico de la igualdad ante la ley, que no es más que la traducción a la conciencia de la igualdad de todos los portadores de mercancías. Una sociedad que produce para el cambio no admite desigualdad entre los que cambian. Y si bien todos sabemos que la empresa Ford no es igual que el dueño de taller de carpintería, también sabemos que el Código Civil no puede hacer diferencias entre ambos. Y si nos surgiera la duda acerca del tema, nos encontraríamos ante una contradicción que tal vez no sabríamos resolver: por un lado es más “justo” considerar desiguales a ambos productores; y por otro lado, por esa “razón” que forma nuestra conciencia jurídica espontánea, sabríamos que el código “no puede” hacer esa distinción.

En el tercer ejemplo, el niño que ha sido burlado con sus canicas, al reclamar al vendedor, está aplicando el principio de la equivalencia en el intercambio. Y aunque ni siquiera haya llegado a la escuela secundaria, está razonando en el más puro estilo forense, y lo que está haciendo es aplicar, sin saberlo, complicadas tipificaciones jurídicas y ejerciendo instancias prejudiciales para la conservación de su derecho.

El ejemplo del aguinaldo es, en cambio, de otra naturaleza. La convicción de la obligación de pagar el aguinaldo no proviene directamente del intercambio, sino de la “cultura jurídica adquirida” que todos tenemos luego de haber ingresado al mercado de trabajo. Esta convicción no forma parte de la conciencia jurídica de un niño por ejemplo. Ya no se trata de una intuición proveniente del intercambio, pues no surge *inmediatamente* del cambio que el patrón deba pagar un aguinaldo anual. Esta idea proviene de la práctica diaria en la que nos enteramos que, desde hace tiempo, el obrero está protegido por la ley. En efecto, ha sido sólo la lucha de clases la que ha producido, en forma violenta y no espontánea, la legislación laboral.

En los cuatro ejemplos, como lo sabe cualquier abogado, han existido razonamientos de naturaleza jurídica. Los cuatro ejemplos son otros tantos casos forenses que demandan el técnico —abogado, legislador o juez— complicados escritos, proyectos y sentencias. Y, paradójicamente, la “naturalidad” con que razonan jurídicamente los ciudadanos comunes, suele escapársele a los juristas que creen poseer la verdadera

piedra filosofal de la "ciencia" jurídica. Creen que si los "iletrados" —como gustan decir— poseen el derecho, se debe a una especie de exudación jurídica que proviene de los "letrados", sin sospechar que de allí de donde proviene la conciencia jurídica espontánea, provienen también la ciencia y el derecho académicos.

2. INTERCAMBIO, DERECHO Y JUSTICIA

El reproche que puede hacerseles a los juristas es duro pero no gratuito. Es reprochable que nunca se hayan preguntado, no *que es*, sino *de dónde* proviene la justicia de la que hablan. Se han conformado durante siglos con la inocua definición de que consiste en dar a cada uno lo suyo. Y los más curiosos a lo más que han llegado es a preguntarse qué es "lo suyo". Y de entre ellos, los más avisados, han comprendido que "lo suyo" cambia con los avatares históricos. Pero si bien a veces han intentado saber porqué las sociedades son distintas, *lo que nunca se han preguntado es por qué en esta sociedad* "lo suyo", lo justo, consiste en que si el paquete trae sólo la mitad de las canicas anunciadas, el vendedor debe restituir la mitad del precio pagado. Si lo hubieran hecho, se habrían dado cuenta de que tanto el niño que reclama al tendero la mitad de su moneda, como el más "profundo" de los filósofos del derecho, han obtenido su idea de la justicia del intercambio de mercancías. Y de paso habrían corroborado que dar a cada uno lo suyo es una fórmula solamente válida para una sociedad que intercambia, y que por lo tanto una que no lo hace no tiene esa idea de justicia. Ergo: el derecho natural es nada más que un mal análisis jurídico.

La sociedad que cambia mercancías lo hace sobre la base de la ley del valor: las mercancías se intercambian entre sí cuando son *equivalentes*, y sólo en el caso de que lo sean. Si alguien es despojado sin equivalente, no hay cambio. Y por eso en derecho existen el dolo, el fraude, la estafa, el hurto, y tantas figuras más. Y si todas ellas son una forma de "injusticia", es porque expresan la violación a la ley del valor, a la regla del intercambio de equivalentes. "Lo suyo" en esta sociedad, es la equivalencia. De la práctica cotidiana del intercambio de equivalentes, proviene el concepto de justicia que esgrime el niño ante el tendero, lo mismo que la sublime idea de justicia que con ojos entrecerrados, nos han dictado por siglos desde su cátedra los filósofos del derecho.

Si el Código de Napoleón y, por ende, todos los latinoamericanos han parecido desde siempre ser la mejor expresión de la justicia, se debe a que en efecto están contruidos sobre la equivalencia como se construye un edificio alrededor de su estructura de metal. Es claro que los filósofos del derecho nunca se han preocupado por la justicia del *Code*, sino que han mantenido a su justicia por encima de lo real, de modo que nun-

ca han tenido que pensar cómo sucede realmente esa justicia en el derecho civil.

Es de notar también que los ataques que algunos juristas dirigen al *Code* y a sus retoños, nunca se han referido a la equidad que siempre se ha dado por supuesta. Sus ataques se refieren a aquellas partes que reconocen el derecho absoluto de propiedad o postulan que la voluntad expresada libremente por las partes es la ley a la que deben atenerse. Los reivindicadores de la "nueva justicia" quieren que el Código Civil ya no diga que el propietario puede usar y abusar de la cosa. Quieren que diga que el uso de la propiedad debe ser una función social. Lo que en buen romance quiere decir que un capitalista no debe destruir sus medios de producción (cosa que por lo demás no ha sucedido nunca), sino ponerlos a producir, o sea ponerlos a autovalorarse, a producir ganancia. Y en cuanto a la autonomía de la voluntad, los ataques al *Code* se suceden porque está supuesto que en los contratos los más poderosos pueden imponer su voluntad. Y eso es verdad. Lo que pasa es que eso no se soluciona con una reforma del Código Civil, por más vocingleramente que lo propongamos. Más bien parece que quienes se ocupan de eso quisieran ayudarnos a errar el blanco.

Pero, adviértase, nunca se ha criticado la *justicia propiamente dicha* del Código Civil, que no está ni en la propiedad ni en la soberanía de la voluntad, sino en la teoría de los contratos y las obligaciones. (En realidad, propiedad y voluntad son consecuencias del intercambio equivalente, y criticarlas sin hacerlo con su causa, es una incoherencia). Esto sucede porque la justicia immanente al Código proviene de la sociedad mercantil misma, y ha adquirido la fijeza de un prejuicio popular mucho más poderoso que la filosofía jurídica.

3. TRABAJO ABSTRACTO. DERECHO E IGUALDAD

Lo mismo que con la justicia, sucede con su gemela la igualdad. Los principios "filosóficos" del derecho civil acerca de la igualdad ante la ley, provienen del mismo lugar de donde la conciencia jurídica espontánea extrae el convencimiento de que la Ford no puede ser obligada a vender más barato o más caro que otras empresas. Proviene ambas convicciones de la circulación mercantil.

Las mercancías se intercambian porque, a pesar de las infinitas diferencias que existen entre ellas, son todas iguales en otro aspecto: son productos del trabajo humano. No en el sentido de que lo sean de los también diversos trabajos profesionales, sino en el sentido de que los son del simple gasto de energía humana. Esto es, a pesar de que el *trabajo concreto* de un carpintero es diferente del de un herrero, ambos son, al mismo tiempo que distintos, igualmente gasto de energía huma-

na; ambos son *trabajo abstracto igual*. Si esto es así, con los hombres también pasa lo mismo. Si bien son infinitamente desiguales, también son todos portadores de trabajo abstracto igual. En una sociedad en que el intercambio de cantidades de trabajo abstracto objetivado en distintas mercancías se ha vuelto relación social dominante, los hombres están también equiparados. A los fines del funcionamiento social del intercambio, lo único que interesa es que los hombres son todos *igualmente portadores de mercancías*, no importando ni cuáles son los objetos ni cuáles sean los hombres que los portan. El derecho, que refleja la relación social, no puede hacerlo sino sobre la base *real* de esta relación social; y por lo tanto, para la ley, los hombres y las cosas son formalmente iguales. Por eso es que, a pesar de que todos sabemos que somos desiguales, también todos sabemos que somos iguales. Pero esta idea no la hemos extraído de la ley que tal vez ni siquiera conocemos. Es una inferencia de la práctica concreta y cotidiana. Y no sólo no la hemos extraído de la ley, sino que estamos dispuestos a luchar contra cualquier ley que viole la igualdad. Y aún más, las conciencias más progresistas proyectan la idea de la igualdad al futuro de la humanidad. La igualdad se convierte en objetivo político.

4. CONTRATO, DERECHO Y TRIBUNAL

La sociedad que cambia como relación social dominante, lo hace a través del derecho y el contrato, expresión de la "voluntad libre", es la *forma* —única— en que sucede el intercambio. Aquí habría que señalar de paso que la equivalencia aparece jurídicamente como voluntad. En la práctica, el intercambio es equivalente si es voluntario. Por eso el derecho protege la libertad de la voluntad, aunque a los juristas les parece que protege la "libertad" —en abstracto— de la "persona humana". Lo que bajo la *forma* de la protección de la libertad *verdaderamente* se tutela, es la *equivalencia* en los intercambios. (Por eso el abogado del estafador procura probar que hubo de parte del damnificado la voluntad libre de entregar la cosa a su defendido).

El contrato entonces, como *forma* del intercambio, se proyecta a todas las relaciones sociales aunque éstas no sean directamente intercambio. Las más lejanas formas sociales son concebidas como contratos. El examen que se recibe a un estudiante tiene la forma de un contrato: si su "mercancía" tiene cierto "valor", se le hace entrega de un "equivalente" en forma de calificación. El matrimonio tiene la forma de contrato. La amistad también: si un amigo nos abandona, decimos que nos ha "defraudado", no ha cumplido sus "obligaciones" de amigo. Las relaciones filiales se nos aparecen como "obligaciones recíprocas". En las Iglesias hay carteles en donde se indica que tantas oraciones sig-

nificaran una contraprestación de tantas indulgencias. Los promesantes "pagan" sus promesas, el confesor propone una penitencia a cambio de la absolución y la principal oración dice "perdónanos nuestras deudas así como nosotros perdonamos a nuestros deudores". Si cumplimos, la Patria nos premiará. Entonces no tiene nada de extraño que la idea de que el estado es un "contrato social" haya aparecido con los sofistas en el auge comercial de Atenas, se haya olvidado en la Edad Media, y haya reaparecido con Locke y Rousseau en la época de la burguesía revolucionaria y comercial.

De la misma manera, el juicio civil tiene la forma de un contrato. El juez es designado por el Estado; pero las partes pueden recusarlo, aún sin causa. Pero luego que se ha aceptado su jurisdicción, igual que cuando se acepta el cambio, no es posible la retractación, como tampoco lo es en la compraventa. Luego, como ambas partes son iguales, tienen las mismas oportunidades. Pueden presentar el mismo número y calidad de testigos, pruebas, confesiones, etc. Llegado el caso, pueden transar voluntariamente y sin que el juez tenga posibilidad de evitarlo. El derecho norteamericano ha llevado este principio donde no se ha atrevido el derecho de raigambre francés: el fiscal puede transar con el criminal, reducir la acusación, a "cambio" de la delación de sus cómplices o jefes.

Todo esto es lo que aplicamos, sin haber jamás abierto un código de procedimientos, cuando afirmamos con profunda convicción que un jurado académico no puede recusarse después del dictamen.

5. LUCHA DE CLASES, DERECHO LABORAL Y JUSTICIA

Muy distintas en cambio, son las convicciones de la conciencia jurídica espontánea sobre el derecho laboral. Esta rama jurídica tiene dos momentos, en primer lugar, regula la compraventa de la fuerza de trabajo, que es un intercambio de equivalentes. Y en este punto no hay innovación ninguna con respecto al derecho civil. En segundo lugar, regula las relaciones entre obreros y patrones *dentro* del proceso de producción capitalista, que es el "lugar" donde el obrero crea un excedente que es apropiado *sin equivalente* por el capitalista. Ahora la equivalencia se ha transformado en su contrario. Este es el lugar de la explotación del trabajo obrero, y de la resistencia del trabajador; por lo tanto de la lucha de clases.

Esto significa que toda prestación o beneficio que los obreros obtienen, no ya de la venta de su fuerza de trabajo en que el equivalente es el salario, sino más allá del equivalente (vacaciones, aguinaldo, etc.), o más acá de lo que ha vendido (reducción de jornada o de ritmos de trabajo, etc.), son prestaciones o beneficios que tienen su *causa directa* en la lucha de clases cotidiana, callejera o sindical.

Por eso es que ahora la conciencia jurídica espontánea ya no es pacífica e igual. Si bien todos saben que es obligación pagar vacaciones, o que es un derecho trabajar no más de ocho horas, no todos están de acuerdo en que eso sea "justo". "Lo suyo" ya no es universal como en el caso de la circulación de mercancías, sino que ahora es particular y relativo.

Sin embargo la *forma* de esta conciencia espontánea laboral, está determinada por el contenido fetichista de la conciencia espontánea mercantil ("civilista"). En el derecho civil, "justicia" es la *idea* con que jurídicamente se dice *equivalencia*. Pero, digamos, es una forma —o idea— "apropiada". "Dar a cada uno lo suyo" es una expresión perfectamente ajustada al intercambio de equivalentes ¿De qué otro modo podría decirse con más propiedad?

Pero a pesar de todo, por más apropiada que sea, esta idea no deja de ser fetichista, en el sentido de que justicia es una idea-valor de carácter absoluto. Quiero decir que en la conciencia de los hombres justicia es un valor absoluto, despegado de la base que le dio origen. No tiene relación, al menos en su uso o acepción normal, con la vida material de los hombres. No en vano era la primera en jerarquía entre las ideas platónicas. Puede, sí, predicarse de los actos humanos. Pero sin que por ello se modifique su fuerza absoluta. Se utiliza para *medir* actos humanos y normas jurídicas. "Juan es justo", "Pedro cometió una injusticia al despedir a Diego", "esta ley es injusta" o bien "el Código de Napoleón es la más cabal expresión de la justicia". Pero en ningún caso la justicia ha hecho otra cosa que servir de predicado sin que por ello se contamine su fuerza como sujeto.

Que lo justo es una idea fetichista quiere decir que hemos convertido en absoluto lo que no es más que relativo al intercambio de mercancías. Que hemos convertido en un *valor* lo que es sólo conciencia de la práctica cotidiana del intercambio equivalente. Y bajando de nivel, puede advertirse lo mismo con categorías jurídicas como "persona" (que es nada más que *portador de mercancías*), "cosa" (*mercancía*), "contrato" (*intercambio*) o "voluntad" (*equivalencia*).

Tomemos el concepto de "persona". Para el derecho, persona es el *sujeto* jurídico, cuya voluntad *produce* actos jurídicos. Si advertimos que acto jurídico es el intercambio, resulta que persona es el sujeto que cambia. Entonces, lo jurídico aparece como la *forma* en que los hombres perciben las relaciones sociales de producción y cambio; y las perciben como si éstas estuvieran determinadas por la "voluntad" de los "sujetos" de la producción. Sin embargo, lo que realmente sucede es que los hombres de carne y hueso están sometidos al movimiento de las cosas. Hasta el más poderoso y "libre" capitalista industrial es un prisionero de la necesidad de ganancia de su capital. O mejor: para ser tal, su capital debe invertirse de forma que se autovalorice. Por eso es posible decir

que el capitalista, su persona física, es la máscara del capital, el medio por el cual éste, que es inerte, se transforma en las mercancías que le permiten autovalorizarse, que son los medios de producción y la fuerza de trabajo. Puede decirse que el capital, bajo la máscara del capitalista “contrata” la compra de máquinas y mano de obra. Sin embargo, a los hombres les parece que son ellos los “sujetos” de la relación capitalista.

Es claro que la relación capitalista es una relación entre hombres, en tanto que son los hombres y no “la naturaleza” los que históricamente han producido esa situación de la relación capitalista. Pero cuando los hombres “humanizan” la relación atribuyéndose el carácter de *sujetos*, no se lo atribuyen en tanto que han producido históricamente esa relación, sino que se imaginan sujetos de los *efectos* de esa situación histórica. En vez de pensarse como autores históricos de la relación capitalista, imaginan que esto es producto de “la Naturaleza” (en derecho se llama naturaleza humana), y que ellos son sujetos *portadores* de esa naturaleza que previamente han inventado. Así es como se imaginan ser sujetos que “por naturaleza”, en virtud de participar de esa naturaleza humana, cambian o ponen en movimiento el capital. La concepción del hombre-sujeto, es la expresión fetichista de las relaciones sociales capitalistas.

Esta concepción fetichista en ninguna otra parte es más fuerte que en el derecho. O mejor: el derecho moderno es la máxima expresión del fetichismo del sujeto. Lo que es movimiento de las cosas, en Derecho se hace movimiento de los hombres. La persona jurídica es la categoría fetichizada que el derecho tiene para expresar todo esto. Fetichizada porque es la forma jurídica de la concepción del hombre-sujeto. Lo mismo puede decirse de las demás categorías jurídicas.

Ahora bien, el fetichismo de las categorías jurídicas del derecho civil, no hace que éstas, aunque invertidas, dejen de ser una expresión *apropiada* del intercambio de equivalentes. Piense que si es una falta idea la de la persona jurídica-sujeto de los actos intercambio, no por ello deja de expresar apropiadamente al portador de las mercancías. Según el derecho civil, *persona es todo ente susceptible de adquirir derechos y contraer obligaciones*. Y si bien se adquieren o contraen por actos voluntarios —idea de sujeto—, no es menos cierto que las obligaciones y los derechos provienen del intercambio de mercancías. En suma, persona jurídica es un sujeto que cambia. Pero si lo primero —sujeto— es falso, lo segundo —el cambio— es cierto. Lo mismo que con la justicia que es donde empezamos: si bien como valor absoluto es una transpolación ideológica, como “dar a cada uno lo suyo” es la apropiada expresión de la equivalencia en los intercambios.

Ahora bien, trasladada al derecho laboral, la justicia adquiere otras dimensiones. Si dar a cada uno lo que le corresponde es una expresión adecuada del intercambio de equivalentes expresado por el derecho ci-

vil, en el derecho laboral es solamente una extrapolación doblemente fetichista. Solamente puede tener el mismo sentido que en el derecho civil, en toda aquella parte en que el derecho laboral se refiere a la compraventa de fuerza de trabajo que sí es un intercambio de equivalentes. El monto del salario es “justo” o “injusto” si es o no equivalente al valor de la fuerza de trabajo que entrega el obrero. Pero tratándose del aguinaldo por ejemplo, estamos ante un instituto que nada tiene que ver con la equivalencia en el cambio. En efecto ¿es acaso “justo” un aguinaldo igual a un salario mensual, o lo es uno igual a tres salarios mensuales? Por cierto que para el obrero lo justo es —tal vez— un aguinaldo igual a doce salarios, mientras que, seguramente, para el patrón debe haber pocas cosas más irracionales que un aguinaldo que lo único que hace es reducir el dinero que puede gastar en sus vacaciones.

Esto significa que esa universal objetividad que la justicia adquiriría en el intercambio de equivalentes —derecho civil—, se esfuma completamente tan pronto ingresamos en la producción de mercancía —derecho laboral propiamente dicho—. Es que los institutos propios del derecho laboral— “propios”: los que *no* se refieren al acto de compraventa de fuerza de trabajo— no tienen relación con la equivalencia sino con la disputa del plusvalor generado por la mano de obra.

Por otra parte, el derecho laboral expresa la relación salarial y en ésta queda escondida la verdadera y esencial relación social que se establece entre el capital y la fuerza de trabajo, la cual consiste en la unión-separación entre los medios de producción y la fuerza de trabajo. *Unión* porque la función de capital consiste precisamente en poner en contacto estos dos elementos que previamente ha escindido: la fuerza obrera desprovista de medios de producción y de subsistencia, y los objetos (máquinas y materia prima) que permiten producir otros objetos que tienen un mayor valor que los utilizados en su fabricación. *Separación*, porque precisamente a través de esta particularísima forma de unión se consigue mantener la separación entre ambos. La relación salarial es, así, la *forma* que tiene en el capitalismo, la radical separación entre productores y medios de producción. La relación salarial establece contacto entre ambos, pero como si fuera una relación entre capital y trabajo. Lo que es una relación entre medios de producción y fuerza de trabajo, aparece como relación entre el capitalista y el obrero que se ponen en contacto a través del salario. En este sentido es que la relación salarial oculta la relación capitalista.

Si examinamos ahora el significado de la justicia en el derecho del trabajo, observaremos que justicia es un atributo que tiene o le falta a la relación salarial. Es el sentido en que los juristas hablan de la justicia que el derecho del trabajo trae a los obreros: el derecho laboral “realiza” la justicia, trae la justicia a la relación obrero patronal o sea a la relación salarial. Así es como la justicia transplada al derecho la-

boral, resulta doblemente fetichista: una vez por cuanto ya lo era en el derecho civil; y otra vez, porque oculta la relación capitalista. La lucha por unas "más justas" prestaciones salariales, ubican la cuestión en el aspecto fetichizado de la relación salarial misma, quedando por debajo, intocada, la relación capitalista que pasa desapercibida y sin sufrir crítica alguna. Al aparecer como "justo" el pago del aguinaldo, queda encubierta, sin crítica, la relación social que le da origen.

La conciencia jurídica laboralista espontánea tiene así la forma —justicia— del derecho civil, pero no su contenido —dar a cada uno lo suyo—; o bien, el contenido de la conciencia civilista —dar a cada uno lo suyo—, se convierte en sólo su *forma* en la conciencia laboralista; o bien, al pasar la justicia del derecho civil al laboral, lleva consigo su forma ideológica pero no el contenido verdadero que allí tenía. Lo que allá, aunque fetichizado, era real, aquí no es real pero contribuye a que lo parezca. La justicia inmanente al Código Civil, plena de realismo, contribuye a que el derecho laboral parezca también "pleno de justicia".

6. EL FETICHISMO JURIDICO Y SU FUNCION

Es común la idea de que las ideologías son, como la sal en la comida, una especie de sobreagregado que contribuye a que la gente se sienta contenta a pesar de tener motivos para disgustarse. Se piensa a menudo que las ideologías son una especie de diabólica creación de las clases dominantes, una conjura de malignas fuerzas que tuercen deliberadamente los hechos para confundir a los explotados. El derecho suele caer bajo este género de concepciones, imaginándose una engañifa producida por hábiles y diabólicos juristas al servicio de las clases dominantes. Con lo cierto que eso pueda ser en algunos casos, la verdadera consecuencia de esta concepción tan ingenua como perniciosa, es que, tratándose de una engañifa, toda la cuestión consiste en cambiar las leyes, hacerlas diáfanas y quitarles su manto engañoso, con lo cual el asunto queda arreglado.

Por el contrario, la cuestión es otra: el derecho es producto de la sociedad en su conjunto aunque su formulación técnica corra por cuenta de los juristas. Le ha de ser muy difícil a quien pretenda sostenerlo, demostrar que el artículo del código civil que establece la obligación de devolver la mitad del dinero por la mitad de las canicas faltantes, es una cláusula jurídica con la cual la burguesía impone su dominación al proletariado. Sobre todo si se piensa que tal artículo proviene del derecho romano donde no existían estas clases sociales. Otra cosa muy distinta ocurre en otros sectores del fenómeno jurídico, donde sí es mucho más sencillo demostrar el carácter represivo del derecho. Pero es una ingenuidad pensar que el delito de robo es una figura jurídica con

la cual la burguesía protege su propiedad, como si una sociedad colectivista no dispusiera también de la misma figura para proteger la propiedad comunitaria.

El derecho es la expresión de las relaciones sociales tal como estas existen. Pero, además, no es un sobreañadido que bien pudiera quitarse como se quita un vestido. La sociedad, por el contrario, no puede subsistir sin su estructura jurídica. Las ideologías cumplen una función *necesaria* que no puede suplantarse con una no-ideología, a menos, claro, que de lo que se trate sea de la transformación de las relaciones sociales. Pero resulta que, precisamente, tal transformación supone entre otros ingredientes la transformación ideológica. Adquiere entonces central relevancia la dilucidación de la función que el derecho y el fetichismo jurídico cumplen en la sociedad capitalista.

Que el derecho es producto de la sociedad en su conjunto y que no es un sobreañadido contingente, quiere decir que ambos son inherentes a la sociedad capitalista, y que, como la hierba mala, crecen sin que nadie, en principio, los cultive. El derecho y su correspondiente ideología jurídica, están allí porque han sido puestos por la misma circulación de mercancías y por el mismo proceso capitalista de producción de mercancías. La prueba más elocuente de ello es la existencia de ésta que hemos llamado ideología jurídica espontánea.

¿Cuál es su función? En primer lugar, es función de la conciencia apropiarse de la vida material. Así como la ciencia o el arte son formas de apropiación del mundo, el derecho —la ley— y la ideología jurídica (la espontánea y la de academia) también lo son. El derecho es, como función de la conciencia, la cristalización de la forma como los hombres ven su vida social. También la ideología jurídica. Desde este punto de vista, el derecho es la circulación mercantil hecha conciencia; es una *forma* como la circulación y la producción: se reproducen constantemente en la conciencia de los hombres. Su función es entonces la reproducción de las mismas relaciones sociales de producción y cambio. La alteración de estas formas jurídicas depende de la posibilidad de alteración de las formas sociales. La movilidad relativa del derecho moderno es sólo un reflejo de la capacidad de reacomodamiento de las relaciones capitalistas, como el quietismo propio del derecho medieval lo era de la lentitud con que se movían las relaciones feudales.

Sin embargo, el derecho y la ideología jurídica tienen una temporalidad propia y un margen de movimiento que no coincide exactamente con la base que los genera. Este margen, su extensión, es imposible de medir o expresar *apriori*, y sólo es posible aprehenderlo —y aprenderlo— en la práctica cotidiana. La historia, que como la razón tiene sus astucias, ha probado muchas veces que el derecho puede constituirse en el instrumento forjador de nuevas relaciones sociales. Ejemplo de esto son, no sólo la construcción de estados modernos en el siglo pasado, sino

también la construcción del socialismo stalinista de la Unión Soviética. Pero, se dirá, el derecho en esos casos ha actuado sobre una base material que el derecho no crea, y además auxiliado por la fuerza. Y eso es también cierto. La fuerza puede violar el derecho y lo hace cotidianamente. Pero no hay un sólo ejemplo histórico que pueda mostrarse, en el que la violencia revolucionaria no haya terminado instaurando un derecho nuevo, que funciona, junto a las fuerzas productivas, como motor de la transformación social. La posibilidad del derecho de ser herramienta de cambio consiste en esa temporalidad propia, en ese margen de avance sobre su base material que puede ser utilizado provechosamente. El problema entonces, es saber hasta qué punto es posible su aprovechamiento, en favor de la transformación de las relaciones sociales que precisamente tiene como función conservar.

En primer lugar, con relación a la ley misma, evidentemente su alteración sólo es posible mediante un acto de fuerza —o forzado—, y por lo tanto un tema político que dejaremos. A lo que se refiere este trabajo es a las posibilidades de transformación de la ideología jurídica, que no es sino la desmitificación de lo jurídico. Por lo demás, esta transformación de la ideología jurídica (la espontánea y la de academia) puede o no realizarse antes del cambio de relaciones sociales, y la historia también ha mostrado revoluciones en que un grupo de conspiradores o un ejército guerrillero se ha hecho del poder, sin que para nada haya sido acompañado en ello por la destrucción de la ideología jurídica de las masas, al menos a primera vista. Sin embargo, antes o después esa tarea ha de emprenderse, pues la sociedad mercantil genera su propia conciencia jurídica como mecanismo de autoconservación y reproducción. Y la imbricación de esa ideología en todas las relaciones humanas es tan feroz —y por eso tan eficaz— que sólo comprendiéndolo así, es posible entender la importancia que tiene la desmitificación del derecho. Si por el contrario nos conformamos con que el derecho es una superestructura que cambia sencillamente cuando cambia su base, que los juristas son inocuos defensores de una clase dominante, y que desaparecen con su cliente, que la ley se viola constantemente y que por lo tanto todo se reduce a una cuestión de fuerza, y otras concepciones bastante difundidas, la ideología jurídica estará allí metida en las entrañas de todas las relaciones humanas, protegiendo secularmente la producción mercantil. Y aún cuando pueda no existir ya ningún capitalista, allí habrá quedado su quinta columna más eficaz, la semilla que esperará durante años que un burócrata como a Lázaro le diga levántate y anda.

7. EL DERECHO "DE ACADEMIA"

Cualquiera que no sea un jurista, se asombraría de saber que en las escuelas de derecho aún se enseñan cosas como por ejemplo ésta: "la voluntad libremente expresada tiene la virtud de constituir obligaciones, esto es, de ligar a los individuos que la expresan en un acto jurídico. Esta facultad ligante de la voluntad proviene del derecho natural, esto es, de la misma naturaleza humana". O sea, como veíamos antes, si se compra y se vende es porque así lo dispone la naturaleza humana. Y en vano se preguntará a un jurista que esto sostenga, qué es la "naturaleza humana", en qué consiste una cosa así, que, como la caja de Pandora, es capaz de dejar en libertad cualquier misterio cuya naturaleza ande luego preocupando a los hombres.

Este tipo de cosas, que aún se enseñan sin ruborizar, están en retroceso pues su inconsistencia no la estamos descubriendo aquí. Por el contrario, desde hace lo menos cincuenta años, la teoría burguesa en su forma más desarrollada, ha preferido repudiar al derecho natural trasladando la función que este cumplía —la de galera del mago—, a la voluntad del Estado; de esta forma, si la expresión de la voluntad produce obligaciones, es porque así lo establece la ley; y más lejos aún, no existe tal voluntad: la ley es la que adjudica a ciertos fenómenos sociales, determinados efectos jurídicos; pero tan pronto al Estado se le ocurriera lo contrario, la ley quitaría tales efectos a esos fenómenos, para adjudicárselos —en caso de quererlo así— a otros fenómenos sociales. Por lo tanto los contenidos del derecho ya no se buscan en una pretendida naturaleza humana, sino en la voluntad del estado. Y así como antes no se preguntaba *por qué* la naturaleza humana lo tenía dispuesto así, ahora tampoco se pregunta *por qué* el Estado lo dispone ora de una manera, ora de otra. La burguesía dieciochesca se sentía tan segura de que la naturaleza humana estaba de su parte, que no creía necesario explicar por qué su derecho era *así* y no de otra forma. En cambio la burguesía moderna se siente tan insegura del derecho a conservar su derecho, que prefiere refugiarse en la única seguridad que le queda: la fuerza del Estado; y no atreviéndose a proclamar a los cuatro vientos los fundamentos de su derecho, se ha refugiado en el análisis lógico de la norma jurídica. El estructuralismo, la lógica y la lingüística han venido así de maravillas en auxilio de los juristas. Los resultados, sin duda, han de ser una mayor claridad en la edición e interpretación de las normas, lo cual es plausible. Pero de allí no resultará la desmitificación del derecho, que sólo puede venir de una crítica de sus contenidos y jamás de un análisis de su forma.

En líneas generales, ésta es la situación en que se encuentra la ideología jurídica académica: briosos retoños que conducen el carro jurídico por la senda del análisis lógico, y al frente los viejos troncos del jusna-

turalismo clásico que de vez en cuando reverdece porque en ninguna parte el bosque es tan bien regado como en las escuelas de leyes. Todo esto habida cuenta de que las argumentaciones de uno u otro lado no tienen nada de simples ni de apresuradas; al contrario, la mayor erudición rodea a las explicaciones jurídicas; para eso son de academia.

Ahora bien, la ideología jurídica de academia no llega al público directamente, como tampoco le llega por ejemplo la filosofía de Heidegger. Dejaremos aquí que la imaginación del lector encuentre los mil caminos por los cuales se produce esta transmisión. Destaquemos solamente uno de ellos. El derecho de academia se gesta en las escuelas de leyes, se transmite a los estudiantes, y los abogados son su personificación andante. El abogado practicante de su profesión es un personaje paradójico: se le desprecia, pero se le respeta; es motivo de burla, pero se le teme; es considerado un charlatán capaz de defender una cosa y su contraria, pero se le escucha. Junto con el médico, es el egresado universitario cuya presencia es la más efectiva en la sociedad a nivel ideológico. Dejemos al lector obtener las conclusiones de todo esto, agregándole únicamente este otro dato: así como no hay una sola repartición estatal que, si no tiene a su frente un abogado, no tenga para uno de ellos un despacho bien amueblado, tampoco hay una sola empresa o sindicato que pueda substituir sin un abogado de confianza.

Sin embargo, este profesional deglutido inmisericordemente por el sistema era, al ingresar a la universidad, como todo estudiante, alguien con ganas de cambiarlo todo. Cinco años después, se ha convertido en un individuo programado pacientemente para que nunca se pregunte ciertas cosas; entre ellas, para que nunca se pregunte por qué el derecho es así y no de otra forma. Para que nunca se pregunte, por ejemplo, por qué al expresar su voluntad un individuo queda ligado a otro de modo que debe entregarle algo ¿Por derecho natural? ¿Porque así lo quiere la ley? En realidad es porque lo que ha sucedido bajo la forma de una expresión de voluntad es un intercambio de equivalentes, y la entrega de una mercancía en la sociedad mercantil, implica la contraentrega de su equivalente. Esta explicación es lo que hay que introducir en las escuelas de derecho.

8. DEL DERECHO DE ACADEMIA A LA IDEOLOGIA JURIDICA ESPONTANEA

La difusión masiva de la ideología de los juristas a través de los medios masivos de comunicación y la actuación social de los abogados, contribuye a regar la bien abonada huerta de la conciencia jurídica espontánea. Es claro que la ideología espontánea no crece por obra de los juristas, sino que proviene de esa autopedagogía que se impone la

sociedad mercantil, y que es, en último término, de donde proviene también la ideología jurídica de academia. Pero esta especie de retorno sobreideologizado cumple una importante función: la ideología espontánea encuentra su "confirmación" en esta correspondencia con el fetiche jurídico académico casi con la misma alegría y sumisión con que la intuición popular se fortifica cuando la ciencia le informa que no se ha equivocado.

Este proceso de generación, retorno y confirmación es muy sutil y está íntimamente ligado a todas las manifestaciones de la vida diaria. Esta mimetización de lo jurídico en todos los aspectos cotidianos es posiblemente lo que hace que pase desapercibido y tal vez sea la razón por la cual los sociólogos no se ocupan de este fenómeno.

9. EL PRESTIGIO DEL DERECHO

El fenómeno jurídico presenta también este aspecto fetichista: *derecho* es una palabra de inmenso prestigio en la conciencia colectiva. Ligado siempre a la idea de lo recto, sin desvíos, opuesto a izquierdo (*droit, diritto, right*) etc., como la varita mágica de las hadas es capaz de comunicar legitimidad a todo lo que cae bajo su significación. *Derecho* se identifica en la conciencia con "lo bueno" cualquiera sea el contenido que esto tenga en concreto; es de signo positivo. Es curioso observar que esta palabra es usada en este sentido aún por los demás universitarios que tienen un marcado desprecio por la "ciencia" que se enseña en las escuelas de leyes; es decir, se desprecia el derecho de academia, pero se cae en la trampa del derecho espontáneo. Esto, en la práctica, puede observarse en las pancartas de cualquier manifestación callejera. "Basta de atropellos" quiere decir "alto a la violación del derecho"; "alto a la carestía" es un reclamo para que el gobierno produzca normas que frenen la inflación. Ni qué hablar de la "libertad a los presos políticos" o "basta de represión". "Aumento de salarios" o "salarios más justos" son expresión de la conciencia jurídica colectiva que entiende tales reclamos como "derechos" que se tiene derecho a demandar. "Tierra y Libertad" es un reclamo que expresa la intuitiva idea del "derecho a la tierra". Las consignas políticas siempre son reclamos de la efectivización de un derecho existente, o la creación de un nuevo derecho; son siempre la expresión de algo que se *siente como* derecho.

Curiosamente, el prestigio del derecho choca con el desprestigio del derecho. Esta contradicción inmanente a la conciencia jurídica espontánea es lo que constituye la posibilidad de su transformación.

Las organizaciones terrorista, principalmente las urbanas, están completamente convencidas de que el atraco a los bancos más poderosos, atraen la simpatía popular por el simple hecho de que tales em-

presas son identificadas con las formas más crueles de la explotación capitalista. Las condiciones específicas de su accionar clandestino les impide averiguar que la conciencia jurídica espontánea es mucho más fuerte que la conciencia espontánea anticapitalista. El ataque al derecho, palabra mágica y muy confusa, es siempre advertido como de signo negativo. El acto antijurídico es siempre captado como “malo”, cualquiera sea el contenido que lo malo tenga en la conciencia colectiva. Por consiguiente, todo cambio político y social, que implica siempre la violación del orden jurídico, debe tener en cuenta que uno de sus principales enemigos es la conciencia jurídica espontánea de las masas.

La tarea contrajurídica —no antijurídica— de desmitificación del derecho, el espontáneo y el de academia, cobra entonces importancia suficiente, por lo menos para quien sea capaz de comprender este problema. Una práctica contrajurídica, por lo demás, sólo puede partir del mismo prestigio del derecho. Sólo el derecho es capaz de triunfar sobre el derecho. No hay ideología “no jurídica” capaz de enfrentar a la jurídica. Esta sólo puede ser derrotada en una batalla ideológica donde el arma principal es el mismo prestigio del derecho. El contrario de la conciencia jurídica tiene también forma jurídica. La justicia de la equivalencia sólo es superada por la convicción de la injusticia del intercambio mismo; la justicia del salario sólo es superada por la injusticia de la relación salarial misma.

El orden establecido siempre se defiende con el “axioma” de que no hay derecho para atentar contra el derecho, que es una fórmula de eficacia comprobada. Y mientras la eficacia se mantenga, la violación abierta de la ley tiene garantizado el repudio de la conciencia jurídica popular. A su vez, su eficacia proviene de la solidez de esta conciencia colectiva, y sólo puede ser superada por una convicción jurídica popular contraria, es decir, una conciencia contrajurídica que es por eso *conciencia política*.

La práctica que es posible deducir de todo esto, tiene múltiples facetas. En lo que sigue nos reduciremos a algunos apuntes sobre la desmitificación del derecho en la *pedagogía específica de las escuelas de leyes*.

10. LOS MITOS JURIDICO-ESCOLASTICOS

¿Por dónde comenzar con una tarea académica de desfeticización jurídica? Como siempre, éste es el eterno problema de los planes de estudio. Y dentro de éste, como siempre, el escollo principal está constituido por los prejuicios existentes. En la escuela de derecho, como en muy pocas otras (tal vez en la de filosofía) pesa la tradición. Y en efecto ¿por qué cambiar algo cuya eficacia ha sido probada por siglos? Si durante siglos se han producido buenos abogados con los estudios tradi-

cionales, si lo que se desea es producir excelentes técnicos del derecho, sin duda que no hay ninguna razón para iniciar cambios.

Pero ¿en qué consiste la tradición escolástica del derecho? En una serie de mitos, algunos de los cuales podemos repasar.

El derecho romano. Salvo excepciones, en todas las escuelas se enseñan no menos de dos cursos de este tema, a veces dos semestres, a veces dos años completos ¿Por qué? Es evidente que nuestros códigos civiles se han inspirado en el de Napoleón, y que éste recogía todo el derecho romano compatible con la circulación de mercancías. Siendo así, el derecho romano es una parte privilegiada de la historia de nuestro orden jurídico privado. Pero ¿por qué estudiar el pasado jurídico? ¿Acaso los médicos o los astrónomos comienzan su carrera estudiando la medicina hipocrática o la astrología caldea? Se dirá que la cosa es distinta, porque el derecho romano vive entre nosotros y en cambio ningún descubrimiento hipocrático tiene validez científica actual. Bien; pero ¿qué es lo que "vive" entre nosotros? ¿El derecho romano o la circulación de mercancías? Dicho de otro modo: el derecho romano, nadie lo niega, constituye el *origen* de nuestro derecho, pero no la *causa* del derecho moderno. Lo que hace que sea hoy *así* y no de otra forma, no es que esté inspirado en la legislación romana; al revés; lo que hace que esté inspirado en el derecho romano es que nuestro derecho privado, al igual que aquél, expresa la circulación de mercancías. De tal manera que si el *origen* del nuestro debe rastrearse en el derecho romano, la *causa* de ambos es la producción y circulación de mercancías. Y precisamente, difieren tanto como difieren el *modo específico de producción* de mercancías, que a su vez determina la especificidad de la circulación de esas mercancías. Sin embargo, el fetichismo jurídico se ha entronizado de tal modo en nuestras escuelas de leyes, que *el origen* se ha convertido en *la causa* del derecho moderno. Este fetichismo jurídico-escolástico es lo que explica la *forma* en que se enseña el derecho romano; se enseña como si un estudiante no pudiera comprender el derecho moderno sin estudiar derecho romano. Y eso no es cierto, y todos los estudiantes lo saben porque todos se han preguntado para qué les hacen estudiar eso. Lo que sí es cierto, es que nadie, no sólo los estudiantes, puede *comprender* el derecho moderno —comprender por qué es *así* y no de otra forma—, sin estudiar la estructura social que *causa*, ahora sí, al derecho moderno. Desde este punto de vista, la enseñanza del derecho romano adquiere otra dimensión; para decirlo apelando a la intuición inmediata, el derecho romano tiene sentido si se enseña, no para saber en qué se parece el nuestro al de los latinos, sino para saber en qué y por qué se diferencian. El romano y el nuestro son, no parecidos, sino idénticos en todo aquello en que ambas sociedades son iguales; y se diferencian en todo aquello en que difieren. Sin embargo la sociedad romana es motivo de estudio para los juristas en su aspecto político; pero no en su aspecto

económico. Y esto, nuevamente es fetichismo porque a los juristas les parece que el derecho es producto de la estructura política y no de la estructura económica de una sociedad. Y así es como los estudiantes de leyes son martirizados con la exigencia de memorizar el nombre de los reyes, los cónsules, los requisitos para ser tribuno de la plebe o la organización de los tribunales, como si se tratara de preparar abogados que fueran a ejercer su profesión en la época de Justiniano. Y luego se les explica cómo se legislaba la propiedad y las acciones a que ésta daba lugar, sin que se les indique nada acerca de las relaciones de producción romanas que son las que causaban esa específica legislación. Y así, de nuevo el fetichismo, el estudiante supone que aquella propiedad es igual a nuestra propiedad. Supone que la propiedad es eterna, una especie de "cosa" que ha ido cambiando de "forma" a través del tiempo, pero manteniendo su "esencia" proveniente de la "naturaleza humana".

En resumen, la enseñanza del derecho romano es fetichista porque encubre el hecho de que cada sociedad genera su específico derecho, y contribuye a hacer creer que el derecho es siempre el mismo, antes, y sobre todo *después* de ahora. Y es además un ídolo bien custodiado por sumos sacerdotes dispuestos a anatematizar cualquier intento de defenestración del fetiche.

Por lo demás, la nueva dimensión que adquiere el estudio del derecho romano, lo priva de su carácter de disciplina autónoma, para colocarlo como parte del derecho civil lisa y llanamente; como parte del estudio de la estructura jurídica correspondiente a la circulación de mercancías. Y esto no hace necesariamente que los romanistas pierdan su trabajo; es que debieran dar sus clases conjuntamente con los civilistas, lo cual sería por otra parte, una forma de practicar la famosa interdisciplinarietà que ahora simplemente se declama.

La historia del derecho. Aunque el derecho romano, en la tradición que acabamos de criticar, sea también *historia*, a los juristas les parece que son dos cosas distintas. Hay especialistas en uno y en otro tema: los de historia del derecho saben que pueden hablar de todo, menos de romano, y los de derecho romano saben que para ellos todo se acaba con la caída de Roma.

La historia del derecho escolástico comienza con la Biblia y el infaltable Código de Hamurabi. Luego Grecia, un salto por encima de Roma, derecho germánico medieval, legislación de Indias y, si el tiempo alcanza, algo del derecho patrio como se le dice al de la época de la Independencia. Generalmente la codificación latinoamericana queda en esa última parte del manual que no se lee ¿En qué consiste aquí el fetichismo? En primer lugar, en la sin razón de todo esto; el egresado que se dedica a su profesión, si tiene ratos de ocio, se pasará su vida profesional preguntándose para qué le sirvió todo aquello. Pero sobre todo el fetichismo consiste aquí en que el derecho es concebido como una

“cosa” de esencia siempre igual, pero de cambiante forma. Queda convertido en un *sujeto* que resiste muchos predicados diversos. El derecho es así con Hamurabi, de esta otra forma en Grecia, con esta característica se presenta en la Edad Media, con estos cambios pasa a Indias, tales reformas se hacen en la Independencia, y, por fin, —fin de *final*, consumación—, se consolida en el código civil vigente. El fetichismo es doble: es un *sujeto histórico* siempre vivo a través del tiempo, que ha progresado hasta su actual *perfección* a la que sólo retoques técnicos cabe hacer. Fetichismo doble porque es una “cosa” que ha progresado hasta su *consumación final* en la sociedad moderna, la mejor de todas. Fetichismo doble porque siempre hubo un “derecho” que ha ido remozándose, que ahora sólo precisa reacomodamientos técnicos: siempre hubo derecho y siempre habrá uno como el actual.

Mientras tanto, la cosa no es así. Cada sociedad tiene su derecho, si *es que lo precisa*; y si hoy necesita uno *así*, seguramente mañana existirá otro —o ninguno— que tal vez ni derecho merezca llamarse. Esto hace que la historia del derecho adquiera otra dimensión, otro objetivo. En vez de servir para mostrar cómo siempre hubo propiedad, tiene que ser útil para demostrar que cada sociedad tiene, si lo exige su estructura, un tipo *específico* de propiedad. En vez de mostrar que siempre hubo derecho y en eso se parecen todas las sociedades desde que hubo división del trabajo, en su nueva dimensión la historia del derecho nos muestra a través de su derecho siempre distinto, que las sociedades son diversas, que el derecho propio de la sociedad que produce mercancías según el modo capitalista es *radicalmente diverso* al de la sociedad que los producía según el modo del esclavismo; que por lo tanto es posible —y es necesario trabajar para ello— que el derecho moderno sea totalmente erradicado de una sociedad en la que el progreso de producción no tenga como único objetivo la ganancia del dueño del capital. La historia del derecho que demuestra que la propiedad medieval es radicalmente diversa que la capitalista, es una disciplina científica que demuestra que la propiedad no es un instituto que proviene de la “naturaleza humana” sino del modo como los hombres, algunos, se apropian del fruto del trabajo de otros.

Es claro, en tal caso la historia del derecho pierde su jerarquía de disciplina autónoma para convertirse, lisa y llanamente, en historia social del derecho; o sea una disciplina que estudia las distintas estructuras jurídicas que corresponden a diversas estructuras sociales, y que propone las leyes que hacen inteligible el cambio de la estructura jurídica en relación a la transformación de las relaciones sociales. Es quizás así que la historia del derecho se presenta como la más importante de las disciplinas jurídicas, en tanto tiene también como objeto el estudio de las posibilidades, si es que existen, de la transformación del derecho y de la ideología jurídica.

La *introducción al derecho*. Más que un fetiche en sí misma, esta introducción funciona como el rito de iniciación; aquí se enseña a adorar al ídolo; aquí se enseña que el derecho es una "cosa" a la que pocos tienen acceso y que esos pocos son hombres distintos —letrados— de los demás. Es la puerta de entrada al templo y los que la custodian suelen erigirse en los severos jueces que autorizan el ingreso solamente a aquellos que, a su criterio están capacitados para la adoración del fetiche. Se enseña aquí la complicada y mitificadora terminología jurídica, que es con lo que comienza el proceso que culmina en la formación de un profesionalista que, si entendió bien, jamás debe preguntarse por qué el derecho es *así* y no de otra forma. Un repaso al sumario de un manual de introducción al derecho es perfectamente demostrativo de todo esto. Se abre la temática con una larga disquisición acerca de la noción de "derecho". Lo primero que se hace es distinguir con precisión entre fenómenos naturales y fenómeno jurídico; queda así, desde el inicio, marcada la separación entre normas jurídicas y leyes naturales, quedando en el estudiante, para siempre, la idea de que las normas jurídicas dependen de la voluntad del hombre a diferencia de las leyes naturales que son necesarias y objetivas. Por lo tanto, si el derecho moderno es *así* y no de otra forma, es porque *así* lo ha querido la voluntad del legislador; las leyes históricas quedan también, entonces, fuera de la preocupación del jurista. Luego se diferencia el derecho de la moral lo cual es perfectamente inútil porque jamás se le presentará a un abogado la oportunidad de confundir entre una norma moral y una ley producida por los órganos competentes del Estado. Luego se explican los diferentes sentidos en que se usa la palabra derecho.

Un sugestivo capítulo muestra cuáles son las fuentes *formales* del derecho. En la jerga jurídica, "fuente" es la palabra que suplanta a la categoría de "causa". Es precisamente el tema de por qué el derecho es *así* y no de otra forma, pero poniendo cuidadosamente el caballo detrás del carro, no se comienza mostrando *cómo* es el derecho para mostrar luego por qué es *así*; sino que dando por supuesto que se sabe *cómo es*, se explica el mecanismo formal en virtud del cual una norma adquiere vigencia, haciendo abstracción de qué cosa dice esa norma. Por eso el título del capítulo es "Fuentes *Formales* del Derecho", o sea que, en último término, la *causa* de que el derecho sea *así* es la voluntad humana. O si se quiere, la *causa* de la existencia de una norma es que ha sido dictada; lo cual es evidentemente una grosería. Podría pensarse que estoy exagerando o siendo desleal con los introduccionistas, que no es posible que se enseñen esas cosas. Pero no. Lo que pasa es que estas cosas se degluten sin quejas, además de venir muy bien envueltas en retórica. Examinémoslo de cerca, porque vale la pena; se trata de que se intenta enseñar con esto *cómo* llegan a existir las normas jurídicas. En primer lugar, todo ha comenzado con la diferencia entre fenómenos

naturales y fenómeno jurídico; éste, a su vez, se define como colección de juicios en virtud de los cuales el Estado estipula que la violación de ciertas conductas acarreará una sanción. Como el fenómeno jurídico es distinto que el natural en tanto que éste es necesario e involuntario, automáticamente se expulsa de la reflexión jurídica el *contenido* de las normas; es decir, lo que queda fuera de una introducción al derecho es la explicación de por qué el Estado tipifica ciertas conductas como obligatorias mientras que de otras no se ocupa; o bien, queda sin explicar por qué esa tipificación es en cierto sentido y no en otro. (Lo que queda fuera de la reflexión jurídica es, por ejemplo, la explicación de *por qué* hay que devolver la mitad del dinero si faltan la mitad de las canicas). Esta exclusión pasa desapercibida por la forma en que se encadena toda la teoría; el estudiante no se dá cuenta de que, en el mismo inicio de su estudio, se le ha escamoteado una explicación, a cuya ausencia luego se acostumbra convirtiéndose en un intelectual acrítico.

El objeto de estudio ha quedado así confinado a la norma considerada en su mismidad formal. Luego entonces, ahora hay que explicar cómo las normas *llegan a ser*, cuál es el proceso en virtud del cual se dictan esas normas cuyo contenido ha sido excluido de la reflexión jurídica. Y así es como la 'fuente' del derecho, la 'causa' de las normas, es una disquisición acerca de cómo llega a haber normas, o bien de dónde proceden esas tipificaciones de conducta que el juez debe aplicar; pero bien entendido que ese "de dónde proceden" no tiene nada que ver con el modo en que la sociedad produce y cambia mercancías. Las fuentes del derecho son entonces, la legislación, la costumbre, la jurisprudencia y la doctrina. No hay problema con la legislación. La *costumbre* debe ser aplicada como ley, cuando por ejemplo una norma indica que el pago de una deuda se hará conforme a los usos y costumbres del lugar. La *jurisprudencia*, o sentencias dictadas con anterioridad por los tribunales, es fuente del derecho en tanto la ley establece que, por ejemplo, cinco casos iguales resueltos en el mismo cierto sentido, significarán una norma para casos similares futuros. La *doctrina* consiste en la colección de las obras de los grandes juristas y en la doctrina expresada en sus sentencias por los jueces más famosos o importantes. Como es obvio, la doctrina sirve para fundar alegatos y sentencias en la autoridad de personajes respetados en el ámbito del derecho; por lo tanto, no es obligatorio para el juez seguir la doctrina de ningún tratadista; y si en sus fallos la usa, es porque la ley de procedimientos civiles le obliga a fundamentar sus resoluciones. Por lo tanto, toda fuente que no sea la ley misma, es obligatoria si una ley así lo establece, y en esto Kelsen tiene toda la razón: no hay otra fuente del derecho que la ley. Por eso las fuentes formales de las normas jurídicas son las normas jurídicas. O bien, la "causa" de que existan tales normas es que han sido dictadas como tales normas. Lo cual es, como dije, una grosería en tanto que es

un razonamiento grosero y que bien debería dar lugar a que quien lo escucha se sienta ofendido por la estafa científica que eso significa.

Nuestra introducción al derecho sigue luego con una clasificación de las normas y después con un somero y anticuado análisis del Estado que es quien las impone. Y con esto se ha "introducido" al estudiante en el tema de ¿qué es derecho? De lo cual se ha obtenido que es un conjunto de normas que dicta el Estado y cuya violación acarrea una sanción. Lo cual por supuesto es cosa que todos saben. Sólo que, también igual que todos, es estudiante, y si ha entendido jamás se preguntará por qué las normas tienen *ese* contenido y no otro. Ha sido introducido al templo del fetiche que ahora lo recibirá sonriendo.

La segunda parte de la introducción consiste en explicarle al estudiante cuáles son las disciplinas jurídicas a las que se puede dedicar. Ya ha sido iniciado, luego entonces se le muestra el mundo al cual ha penetrado. Hablaremos de esto enseguida.

La tercera parte puede ser una explicación de los conceptos jurídicos fundamentales para que aprenda el estudiante la jerga que escuchará en adelante, a la que debe acostumbrarse y la que al final reemplazará en su vocabulario al lenguaje que habla el hombre de la calle, el otro, el no letrado. Se le explicará qué debe entender cuando su maestro de derecho civil le hable de hechos y actos jurídicos, de delitos y casi delitos. Como el estudiante ha perdido ya su capacidad de asombro, se le adelantará que, en derecho civil, estudiará de memoria que un acto jurídico es una conducta voluntaria que produce efectos jurídicos. Como 'acto' es un suceso humano, y como tal "voluntario", queda que acto jurídico es un acto que produce efectos jurídicos, lo cual es una tautología vergonzosa, pero no menos que otras muchas que aprenderá de memoria sin haberlas sometido a crítica. Se le enseñará, por ejemplo, que persona jurídica es todo ente capaz de tener facultades y deberes (o derechos y obligaciones como dice específicamente el código civil). Como los derechos los concede la ley y los deberes los impone también la ley, queda que, en derecho, persona es todo ser que el derecho dice que es persona. Como se ve, el fetichismo jurídico es inmune a la vergüenza que cualquier científico tendría en caso de proponer definiciones de este calibre.

La cuarta parte introductoria al derecho consiste en una explicación acerca de técnicas profesionales, por ejemplo acerca de cómo interpretar la ley o cómo debe el estudiante acostumbrarse a compatibilizar leyes que están en conflicto entre sí, etc. Alguien que ya ha sufrido las tres partes anteriores de una introducción está en condiciones de acercarse a los secretos que lo convertirán en un técnico como el mecánico de automóviles que puede explicar cómo hay que hacer para limpiar una bujía, sin que por ello sepa cuál es el proceso físico que cumple esa bujía.

Las distintas ramas jurídicas. Se trata del tema que en la tercera parte de la introducción se titulaba "Las disciplinas jurídicas". Es también obra del fetichismo jurídico —aunque no menos de la arbitraria división del trabajo intelectual— el prejuicio de que el fenómeno jurídico, concebido como una "cosa", se divide en ciertas y distintas ramas jurídicas. Luego de que se nos enseña que el derecho es una *sustancia*, que tiene una historia particular por ejemplo y que es distinta que otras sustancias, se nos dice que esta *cosa* se puede partir de varias cosas más pequeñas que tienen cada una su propia naturaleza. Así por ejemplo, en el caso del fetichismo más notable, el derecho civil es distinto que el laboral. Se usa la palabra "rama" para indicar esta idea de diversidad, aunque las distintas ramas —de un árbol es de suponer— tienen la misma "naturaleza", como todo el mundo sabe. Sin embargo la "rama" civil es distinta que la laboral; tienen, por ejemplo, distintos "principios" de operatividad. Como previamente se ha desconectado el derecho de la sociedad que lo genera, luego no existen problemas teóricos para postular distintas "naturalezas" entre las ramas jurídicas. Así, un abogado que ha sido previa y cuidadosamente desconectado, si concibe a la sociedad como un todo, no está impedido por éso de creer que el derecho no es un todo homogéneo. Si ha entendido bien la introducción al derecho, podrá captar la especificidad del derecho laboral: aunque en este hay "servicio" a cambio de dinero, no por ello se tratará de una compraventa como en el derecho civil; aunque parezcan —y lo son en realidad— la misma cosa la compraventa de energía eléctrica que la compraventa de energía humana, el jurista, munido de la idea de las ramas de distinta naturaleza, está perfectamente programado para no encontrar la conexión entre ambas compraventas. Por supuesto que esto contribuye a formar técnicos deficientes que, si son buenos civilistas, son pésimos laboristas. (Las excepciones que honran al derecho, están y han estado en todo momento excluidas de las afirmaciones generales formuladas en este trabajo).

Sin embargo, este prejuicio ha empezado a retroceder y al menos conozco un intento de liquidarlo —pero seguramente hay otros—, y es el Plan de Estudios de la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Autónoma Metropolitana, que ya ni siquiera mantiene la antigua nominación de las materias. Allí el derecho romano ha desaparecido, al tiempo que el lugar de la historia del derecho lo ocupa *México, política y sociedad*. Las antiguas "ramas" son ahora obligaciones, Teoría del Contrato, Régimen de la Propiedad, Régimen de la Economía, Teoría Constitucional, Régimen Penal, Régimen de las Relaciones de Producción, etc. Con todos los problemas que seguramente se presentan en el dictado de las cátedras —el de la interdisciplinariedad no es el menor—, con las críticas que sin duda podrán hacerse al sistema de correlatividades, etc., este plan de estudios es un notable avance sobre las concepciones y princi-

pios tradicionales. Como se ve, el cambio se inicia siempre en la voluntad de cambiar, pero no declamada, sino actuada.

Estos son ejemplos de los prejuicios tradicionales que conspiran contra la transformación de la enseñanza del derecho. Pero, por otro lado, existen también los prejuicios —o las ingenuidades— de quienes postulan el cambio pero en abstracto. Eso les sucede por ejemplo a quienes desean fervientemente cambiar las estructuras sociales pero al mismo tiempo quieren prescindir del estudio del fenómeno jurídico. Y es también lo que les sucede a quienes deseando cambiar la enseñanza del derecho, intentan solamente introducir la materia de economía en la carrera de leyes. Piensan que introduciendo el virus sociológico en el cuerpo del derecho, éste se infectará inmediatamente por obra de ciertas potencialidades intrínsecas que por lo demás son inexistentes. Es una ingenuidad; significa desconocer el formidable poder del fetichismo jurídico, que, habiendo desconectado al inicio sociedad y derecho, tiene todas las posibilidades de mantener incólume la separación. Para transformar la enseñanza del derecho, esto es, para desmitificarlo, es necesario introducirse en las entrañas mismas del fenómeno jurídico. Para decirlo gráficamente, para transformar la enseñanza del derecho, hay que conocer el derecho civil, desmitificarlo y enseñarlo. Los abogados progresistas tienen fuerte tendencia a creer que todo está cumplido si acceden a las cátedras de filosofía del derecho, ideas políticas, economía, sociología o teoría del Estado. Sin embargo eso es nuevamente la parcialización arbitraria del conocimiento y una ingenuidad. Y su resultado es que las áreas propiamente jurídicas siguen siendo templos donde los sacerdotes enseñan a adorar el fetiche que bien puede reirse de los esfuerzos dedicados a la filosofía del derecho. El resultado de suponer que es posible mantener la división entre derecho y sociedad pero ahora con signo contrario, de suponer que si se enseña economía política no importa que el derecho civil siga siendo fetichista, es que los estudiantes vuelven a desconectar su "razón jurídica" de su "razón social", aplicando ahora la primera para escuchar la tradición jurídica, y la segunda para captar la novedad sociológica; pero siempre separadas, con lo cual se han cambiado muchas cosas para que todo quede igual.

Y ahora volviendo a la pregunta acerca de por dónde empezar la desmitificación del derecho y la transformación de su enseñanza: el único camino es el de la integración del conocimiento propiamente jurídico en el conocimiento de la ciencia social. Esto quiere decir que debe enseñarse el derecho civil conjuntamente con la economía política, y que por lo tanto acabando con la parcialización del conocimiento, el nuevo profesor de derecho debe conocer la ciencia social e integrarla a su conocimiento y a su enseñanza.

La transformación de la enseñanza del derecho implica que, en la escuela de leyes, la ley del valor y el dinero, es decir, la circulación de

mercancías, debe enseñarse dentro de la materia de derecho civil o como se llame en adelante. En las escuelas de derecho, el lugar de enseñanza del proceso de producción es la matriz de derecho laboral, o como se llame. El momento de enseñanza de la circulación del capital industrial es el del derecho económico. En la facultad de derecho la teoría de los modos de producción social debe enseñarse en historia del derecho y filosofía del derecho, el estudio de la transición al capitalismo y de la aparición del estado burgués, debe realizarse con el derecho constitucional.

La interdisciplinarietà y el tráfico constante de maestros en la misma cátedra, es uno de los problemas más delicados que la universidad moderna debe solucionar: el maestro, individualista por profesión, si no logra superar su pedantería —o su ignorancia—, será siempre el primer opositor al trabajo compartido. En nuestro caso, el maestro de derecho civil dirá tal vez que si debe conocer las leyes de la circulación mercantil no podrá especializarse en lo jurídico. Este tipo de argumento es producto tanto de la fantasía como de la ignorancia; es el argumento de quien supone que un maestro de derecho civil debe ignorar acerca de todo lo demás. Pero por lo demás, es el argumento de quien no es capaz de concebir que la cátedra no es un feudo del que se es propietario, sino el "lugar" donde se desarrollan temas científicos; que por lo tanto, lo determinante es el tema y no el individuo que se cree su único conocedor; la unidad del tema es lo que puede brindar unidad a la cátedra. Y si el tema es la circulación de mercancías y su expresión jurídica, el derecho civil, esta unidad temática hace necesario —puede hacerlo—, la participación de más de un profesor para su desarrollo. Este continuo tráfico de maestros produce necesariamente la emulación constante y provee el incentivo para la actualización constante de los conocimientos y, lo que es más importante, promueve el hábito de la crítica.

Este no es el lugar para proponer un modelo de planes de enseñanza jurídica, lo cual, por otra parte, no sería sino una nueva ingenuidad. Pero pondré un ejemplo.

El derecho civil tiene una forma técnica de existencia, que es el código civil. Sin embargo esta forma técnica *no es el derecho civil* en sí y para sí, sino *una forma de él*. Los distintos códigos son otras tantas formas técnicas de expresión del derecho civil. Ahora bien, la forma técnica de existencia del derecho civil —*éste* o *aquél* código concreto— no tiene infinitas posibilidades de existencia distinta. Los códigos civiles se mueven dentro de cierto marco del que no pueden salirse. Hay "algo" en que todos los códigos se parecen; ese "algo" es el derecho civil, la "esencia" de él, aquello que funda la *teoría general del derecho civil*, y que el estudiante debe aprender al dedillo. Para decirlo gráficamente, llamo teoría general del derecho civil al estudio, pero desmitificado, de lo que tradicionalmente se ha denominado los "principios generales del derecho

común”, que nunca se definen, que se manejan intuitivamente, pero que son el núcleo racional que hace la congruencia del código civil. Este núcleo racional no es otra cosa que la ley del valor.

Pero a su vez, el derecho civil es una *forma social*; es la *forma del intercambio de mercancías*. Lo que hace que todos los códigos civiles se parezcan en ese “algo”, es que todos ellos expresan el fenómeno universal de la circulación mercantil, si bien cada uno lo hace bajo ciertas *características técnicas*. Puede decirse también así: el código civil es la manera técnica de existencia del derecho civil, a la vez que éste es una forma de la circulación mercantil. Por lo tanto, en última instancia, el estudio del derecho civil es el estudio de un fenómeno social bajo cierta forma —jurídica— de existencia. El estudio del derecho civil es el estudio del intercambio de mercancías. Lo que pasa es que el fetichismo jurídico se ha encargado de ocultarlo. De lo que se trata es entonces de desmitificando la forma jurídica, enseñarlo como *forma* específica del intercambio: el estudio del derecho civil debe convertirse en el estudio de la circulación mercantil de la cual aquél es sólo una forma especial en que ésta existe. Este estudio no requiere la mediación de fetiches que oscurecen la verdadera esencia del derecho.

La comprensión del núcleo racional del derecho civil —que es aquí un ejemplo— redundará en beneficio de la interpretación jurídica puesto que conociendo las leyes que rigen el cambio de mercancías se conocen de antemano las soluciones técnicas del código civil. Se hace también innecesario la memorización de cada uno de los casos que legisla el código, porque se sabe a qué se debe que esos casos sean resueltos así y no de otra manera. Con esto, el aprendizaje del derecho ganará en racionalidad y los estudiantes abandonarán ese temor reverencial que les inspira un código que jamás se termina de aprender de memoria.

Por lo demás, como la comprensión del núcleo racional del derecho civil lleva menos tiempo que el estudio completo del código, el estudiante estará en condiciones de resolver casos prácticos antes de haber leído todo el código, al que recurrirá ahora sólo para corroborar la justeza de la solución que le ha dado a ese caso práctico. Esto significa a su vez, dos ventajas: se aprende el código en la práctica, que, como todo abogado sabe, es la única manera de conocerlo; y además, la enseñanza, luego del periodo de aprendizaje de la teoría general que se refiere al núcleo racional, se convierte en una enseñanza eminentemente práctica, que puede realizarse a través de seminarios con la colaboración de los mismos estudiantes.

A su vez, entender que el código es una *forma técnica* que por lo tanto puede ser incorrecta, es decir que puede no ser una expresión adecuada de las leyes que rigen el intercambio, implica el abandono del derecho como dogma legal. La peor tradición jurídica es la que supone que la ley es la fuente —causa— del derecho, y que por lo tanto es intocable.

La desmitificación en este aspecto supone que el maestro que conoce el código, no es un sacerdote cuya palabra es indiscutible; conocer la ley no significa otra cosa que tener buena memoria; siendo así, el estudiante podrá dialogar con el maestro sobre bases racionales y no en relación de autoridad-memoria a súbdito-ignorancia. Es este otro anhelo: el proceso enseñanza-aprendizaje en una relación que, presidida solamente por la razón, se convierta en un auténtico diálogo. Por lo demás, si la ley no es la verdad, podrá ser criticada con toda libertad. Pero *esta* crítica ya no podrá ser la crítica ingenua producida por el particular y sensiblero criterio que cada uno tiene de la justicia, sino que es una *crítica racional* porque su fundamento es objetivo. Se cumplirá otro anhelo, que es la formación, desde el inicio, de un estudiante crítico.

Sin duda, queda aún mucho por discutir y aclarar, y por lo tanto estos apuntes son nada más que un aporte-inacabado al problema de la transformación de la pedagogía jurídica. Pero es además la expresión de un profundo convencimiento en la necesidad de renovar la ciencia jurídica.

LA PALABRA Y EL HOMBRE

Revista de la Universidad Veracruzana

Nueva época

Número 26

Abril-junio de 1978

SUMARIO:

FERNANDO SALMERÓN:

El Instituto de Investigaciones Filosóficas

RAÚL TEIXIDÓ:

Alienación y frustración en el teatro de Chéjov

MARÍA STEN:

Los múltiples rostros de Moctezuma Xocoyotzin en el teatro

GILBERTO TRIVIÑOS:

El doble sentido en las pinturas de las catacumbas

JAVIER COY:

La depresión de 1930 y el tema de la clase obrera en la novela norteamericana

CARLO ANTONIO CASTRO:

En busca del cometa perdido

Ecos del museo

ANGEL JOSÉ FERNÁNDEZ:

Canto y celebración por quien hace llorar a mis piedras

RENATO PRADA OROPEZA:

En el hueco

SIGIFREDO ALVAREZ CONESA:

La casa del callejón El Bolsillo

DAVID OJEDA:

Baile de lanceros

JUAN VILLORO:

El visitante

ENTRE LIBROS (RESEÑAS)

La Palabra y el Hombre

Precio del ejemplar: \$ 40.00. Suscripción anual: \$ 170.00.

En el extranjero \$ 8.00 Dlls. más \$ 1.00 Dlls. para portes.

Toda correspondencia dirigirla a:

Editorial de la Universidad Veracruzana

Apartado Postal 97

Xalapa, Veracruz, México.

TEXTO CRITICO

Revista del Centro de Investigaciones Lingüístico-Literarias
de la Universidad Veracruzana

Director: JORGE RUFFINELLI

Sumario del No. 10 (mayo a agosto de 1978)

DONALD L. SHAW. La técnica en *El gesticulador*.

MARGARET SAYERS PEDEN. Emilio Carballido: *Fotografía en la playa*.

TAMARA HOLZAPFEL. Leñero: el teatro como institución moral.

GEORGE WOODYARD. Villegas: experimentación con la forma.

JACQUELINE EYRING BIXLER. Zoon Theatrykon: Azar y la búsqueda teatral.

SANDRA MESSINGER CYPRESS. Una revisión de las dramaturgas mexicanas.

JUAN BRUCE-NOVOA. El teatro campesino de Luis Valdez.

PEDRO BRAVO-ELIZONDO. *Ranquil y los que van quedando en el camino*.

RENÉ DE COSTA. *Stefano*: el humor negro en el grotesco criollo.

GERARDO LUZURIAGA. Las máscaras de la crueldad en Roberto Arlt.

LEON F. LYDAY. La vida es una samba (*Dr. Getúlio, Sua Vida e Sua Glória*).

ERMINIO G. NEGLIA. El hecho teatral contemporáneo en Hispanoamérica.

ROBERTO J. MORRIS. Las tres últimas décadas del teatro peruano.

FRANCISCO BEVERIDO D. Teatro en el teatro: dos casos cubanos.

L. HOWARD QUACKENBUSH. Albee y el teatro hispanoamericano del absurdo.

ANGÉLICA PRIETO. Los autores hablan: Azar, Leñero, Villegas.

RESEÑAS.

Aparece 3 veces al año. Suscripciones: México, \$ 140.00 (tres números)
M.N. Otros países: Dls. 11.00.

Toda correspondencia a:

Centro de Investigaciones Lingüístico-Literarias de la Universidad Veracruzana.

Apartado Postal 369

Xalapa, Ver., México.

Número 1
julio-diciembre de 1978

Semiosis
Seminario de semiótica
teoría
análisis

Director: RENATO PRADA OROPEZA

CONTENIDO:

1. *Análisis semiótico de "El castillo en la aguja", de José Emilio Pacheco.*—Seminario de Semiótica Literaria.
 2. *El estatuto del personaje.*—Renato Parada Oropeza.
 3. *El nivel inmanente en "La Sunamita", de Inés Arredondo.*—Alfredo Pavón.
 4. *"Siesta", de Antonio Machado: hacia una lectura funcionalista del verso libre.*—Guadalupe Flores y Efrén Ortiz.
 5. *La función narrativa en Don Quijote de la Mancha.*—Equipo de Estilística.
 6. *En torno al estructuralismo.*—Juan Mukarovski.
-

SEMIOSIS

Cuadernos del Seminario de Semiótica Literaria del CILL-UV.

Publicación semestral.

Precio del ejemplar: \$ 60.00 US. \$ 3.00.

Suscripción 1 año: \$ 120.00 US. \$ 6.00.

Pedido, canje y correspondencia a:

CILL, Apartado Postal 369
Xalapa, Veracruz, México.

Dibujo de la portada: Myra Landau
Impreso en "La Impresora Azteca", S. de R. L.

