

El trabajo de BARRIO COMPARSA parece estar inspirado en la aseveración del filósofo Baruch de Spinoza: NADIE SABE LO QUE PUEDE EL CUERPO.

“Esposa, ama de casa y madre”: sobre la Historia de la Educación de niñas y mujeres.

La complejidad del tema y algunos supuestos históricos¹

BÖHM WINFRIED. *¿Pedagogía masculina-educación femenina?* Colección Interamericana O.E.A. Washington, 1993, 126 p.

Me permito reseñar algunos aspectos centrales de una nueva obra del pedagogo alemán Winfried Böhm, de quien ya hemos oído hablar a través de otros números de *Educación y Pedagogía*.²

El título de este artículo resume de alguna manera el rico y variado contenido del libro: estudiar la relación entre hombre y mujer a partir de criterios pedagógicos; la formulación amplia del marco total indica que no se trata de cuestiones prácticas, sino de la clarificación de cuestiones fundamentales.

Böhm, comienza su presentación con un cuestionamiento decisivo que da cuenta del sentido último de las tesis expuestas en este libro: “Cuando se intenta reconstruir —aunque sólo sea en forma general— la historia de la educación de niñas y mujeres, seguramente se tropieza casi de inmediato

con la cuestión: ¿por qué una historia separada de ellas? ¿Va acompañada también por una similar historia de la educación de niños y hombres?” (página 5). Esta pregunta invita a estar alerta contra posibles celadas disimuladas, que pueden presentarse cuando se abordan temas como “Pedagogía masculina-educación femenina”, a saber

a. Por ejemplo, la tan mencionada oposición entre racionalidad e intuición. Si se quiere contemplar la pedagogía y la educación de hombres y mujeres a la luz de esta antítesis, y así asumirla frecuente y lamentable idea, que todavía aparece en debates feministas, de que la “fría razón” y la “técnica abstracta” son masculinas, en cambio son femeninos el sentimiento ardiente y la cálida intuición, entonces podríamos preguntarnos si una contraposición tan tosca y global podría llegar a aportar aunque sólo fuera una simple chispa de luz para el tema en cuestión. Y si se quisiera llegar hasta el extremo de reconquistar prematuramente, como proceso pedagógico, lo femenino irracional contra el largo

predominio de la racionalidad masculina, debería hacer reflexionar el libro de Heinrich Mann *El súbdito. El carácter autoritario* de Theodor W. Adorno y asimismo la educación del “Führer” Adolf Hitler, pues han prosperado estos “productos” educativos precisamente en el suelo nutrido de familias, en las cuales la madre era especialmente receptiva para lo irracional, por lo que pudo transmitirlo a sus hijos y así dejarlos marcados³

b. Una similar y comprometedora celada es el concepto de moda de que el pensamiento está especificado por el sexo. Existe un pensar específicamente femenino y otro específicamente masculino, o tal vez será ¿específico sexualmente?⁴ Entonces la argumentación que nos ofrece en esta obra Winfried Btihn sería puro engendro de una cabeza masculina, de manera tal que una lectora no podría siquiera seguirlo o, si lo entendiera, optaría por taparse bien los ojos y los oídos, para no correr el riesgo de ser inculcada en forma patriarcal, o de algún otro modo deleznable.

c. Por otro lado, la identificación de la mujer con lo emocional, lo vital, lo sensual y con su “debilidad” es francamente aplaudida; en esta debilidad se ve su real fuerza y se la considera una esperanza de futuro para toda la humanidad. Después de que la racio-

nalidad masculina, con su ciencia desmembrante y orientada hacia el dominio, ha llevado a la humanidad al borde del abismo ecológico y de la destrucción bélica la salvación sólo puede esperarse a través de lo ilógico, lo sentimental, lo suave, lo abarcador de totalidades, tal como lo encarnado en la mujer.⁵

d. Btihn, sugiere echar una mirada al libro *GynEcolgy. The metathics of Radical Feminism*. Munich. 1980 de Mary Daly) “Gin/Ecología. Las metaéticas del feminismo radical), tan importante para el debate feminista, veremos allí, dice él, todos los males de este mundo provienen de esa contaminación ambiental de tipo espiritual-anímico-corporal que nos ha sido impuesta en todos los niveles de la convivencia humana por estructuras del pensamiento y modelos idiomáticos patriarcales.

Según Daly, el pensamiento patriarcal emponzoña todo: desde la teología hasta la pedagogía, y es también la razón misma del terror: desde la cacería de brujas en Europa, pasando por la cremación de viudas en la India y la circuncisión clitorica en Africa, hasta la medicina nazi del Tercer Reich.

La teóloga feminista Mary Daly ve como única redención de este lodazal

del vicio, el expulsar al padre de la religión y la educación, de la teología y la pedagogía; en todas sus manifestaciones: como Dios, padre, sacerdote, terapeuta, médico, y también como jefe de familia, educador, maestro, profesor, etc.

Para el pedagogo alemán, no es para nada necesario detallar las enormes consecuencias pedagógicas y educativas que traería aparejada una tan radical exclusión del padre. Sólo hace falta destacar una incoherencia. Si se desecha en forma total el pensamiento patriarcal como mera ideología, y se lo rechaza desde su base, cabe la justa pregunta acerca de si el pensamiento matriarcal que lo remplace no sería igualmente un “falso conocimiento”.

Sojuzgamiento masculino del pensamiento femenino como maquinación ideológica y destrucción del orbe, eliminación femenina del pensamiento masculino, en cambio, como solución legítima y salvación esta ecuación difícilmente tendrá cabida en una mente sensata.

Pero en definitiva a qué nos conduce la “discusión”:

[...] ya que se trata de una contraposición, aquí el pensamiento masculino y allí el femenino, ¿puede ésta realizarse —como en los arcaicos tiempos de los presocráti-

cos— en forma tan tosca, como si se tratara del logos o del mito, concepto o imagen, técnica o imposibilidad de disponer de las cosas, etc? Pues tal pensamiento “digital” no sería adecuado, por lo menos, a la praxis de la vida humana, con la cual siempre se relacionan la educación y la formación; pues en esto muy rara vez se trata de unívocas alternativas verdadero-falso, más bien son determinantes las opciones según lo verosímil “analógico”, (página 8)

¿Acaso no debería desconfiarse fundamentalmente de todas las nuevas mitificaciones que exorcizan una primigenia sociedad matriarcal, originariamente buena e idealizada edénicamente? Sobre todo después de que la investigación antropológica cultural invita a abrir los ojos, en los últimos años acerca de que los mitos patriarcales, por más secularmente venerables que parezcan, no reflejan en absoluto la verdadera situación de la mujer en la religión y la sociedad, sino con frecuencia fueron inventadas para la legitimación de la enseñanza teológica y la jurisprudencia estatal y para colmo, fueron los hombres quienes los hicieron así, por regla general.⁶

Para Winfrid Böhm, parece más convincente lo que el etnólogo francés Claude Lévi Straus dice en su *Antropología cultural estructural*, resumiendo el resultado de sus estudios: que una asimetría llena de tensión entre los sexos

caracteriza fundamentalmente a la sociedad; que en el principio del desarrollo cultural del homo sapiens no ha estado el parricidio, sino el nacimiento del padre, y que el comienzo de la convivencia humana no se da con el dan, sino con la familia

Las reflexiones previas que nos ofrece el autor tienen como objetivo esbozar la complejidad que indudablemente es propia del tema del libro. Esto invita a poner sobre aviso para no contemplar las cosas unilinealmente, con sencillez, con simpleza y por ende buscar soluciones unilineales, sencillas y simples. Si se considera la formación de niñas y mujeres, a la cual está dedicada buena parte del libro que se está reseñando, estos pensamientos exigen el mayor cuidado ante cualquier intento de armonizar con excesiva rapidez las evoluciones históricas, de presionarlas en una línea recta, y, tal vez, con ello armar un caprichoso mosaico.

II

Decíamos en un comienzo que Bóhm se propone reconstruir y estudiar la relación entre hombre y mujer a partir de criterios pedagógicos; y la formulación amplia del marco total de la relación con el ánimo de clarificar cuestiones fundamentales sobre el

asunto. Evoquemos, en términos muy generales, algunas de ellas:

a. En la total evolución de la cultura humana no ha habido, aparentemente, un solo momento en el cual la educación fuera accesible para todos y cada uno en forma igualitaria. En todos los tiempos han existido privilegios y relegamientos culturales, y las diferencias en lo atinente a hombre y mujer sólo son un caso especial de esta regla general.

b. La experiencia histórica europea desde los comienzos de la educación moderna, después de la revolución francesa, muestra que, radicalmente, un principio de igualdad sólo puede ser realizado a costa del principio de libertad. De este modo, quien realmente quiera realizar la igualdad deberá aceptar limitaciones a la libertad, y viceversa: quien seriamente considere la libertad humana, no podrá evitar desigualdades.⁷

En el famoso debate entre Lepeletier y Condorcet, estas oposiciones surgieron, inmediatamente después de la Revolución francesa, con toda violencia. Uno quería, mediante la educación, lograr la total igualdad entre los seres humanos y para ello hasta llegó a proponer el acuartelamiento de los infantes en instituciones estatales. El otro valoraba más la libertad, por lo

que debió reconocer que cada uno usaba de modo distinto sus talentos y hacía con ellos algo diferente. Esto era válido —precisamente en el caso de Condorcet—también y especialmente en lo referido a la educación de las mujeres, las cuales, en su opinión, deberían decidir por sí mismas si querían buscar la realización de su vida en la familia o en un negocio público.

c. La historia de la educación de niñas y mujeres en el ámbito cultural centroeuropeo, comienza conjuntamente con una formación en el sentido moderno; es decir, con el llamado renacimiento carolingio, esa época en que las tradiciones autóctonas de origen germánico se fusionaron con el cristianismo, traído por los misioneros ingleses e irlandeses desde la isla y la antigua cultura helenística romana, constituyendo una unidad cultural.

d. Después de una interesante reconstrucción histórico-pedagógica de la educación femenina y masculina en la temprana edad media, en la cúspide del humanismo europeo, en el renacimiento, recordando al mayor pedagogo (siglo XVI), Juan Amos Comenius; Böhlm llega hasta los umbrales del siglo XVIII europeo, y concluye que:

“No hemos encontrado hasta aquí diferencias fundamentales en la educación de niños y niñas, ni en la escuela

ni en la teoría pedagógica. Al contrario: en la gran obra de Comenio encontramos la más profunda fundamentación imaginable para la igualdad de todos, independientemente de su procedencia, nivel, sociedad y sexo.” (página 14)

Pero no se debe olvidar que en todos estos siglos, la educación fue privilegio de unos pocos; la gran masa popular no participaba de la formación, de modo que hombres y mujeres cultos estaban privilegiados por igual: no tanto con respecto a los de afuera, sino ante los integrantes relegados del propio sexo.

Por supuesto, anota Böhm, que esta aseveración histórica tan amplia requiere una diferenciación más específica. Lo antedicho es válido allí donde se hable de la cultura humana en su generalidad, y donde los contenidos escolares incorporen esa relación panorámica que Comenio detalló con respecto a Dios, el ser humano y el mundo.

e. Referencias obligatorias en esta reconstrucción histórica son Rousseau y la Ilustración. Según Böhm, si ahora nuestros pedagogos mientan a Rousseau para decir que es destino natural de la mujer gustar al hombre, llevan este concepto a un sentido totalmente burgués, es decir: como esposa, ama

de casa y madre. Y relacionan esta idea con la tradicional literatura paternal y prédicas domésticas, y hasta pretenden darle una base seudorreligiosa. Tal apuntalamiento les viene también de las circunstancias sociales y productivas recientemente establecidas. No es este el lugar para seguir en detalle esta limitada captación de Rousseau. Pero sí vale la pena llamar la atención sobre un argumento analítico esclarecedor del pensamiento rousseaiano: Ingrid Schindler ha establecido las causas, en el siglo XVIII, de la fijación del rol femenino en el hogar y la familia, ubicándolas en la secularización de la enseñanza luterana sobre matrimonio y casa; con ello ha delineado un marco referencial histórico, en el cual también Rousseau pudo encontrar su lugar con poder actuante.⁸

La Ilustración, en su intento de avivar en los seres humanos la luz de la razón, había incluido fundamentalmente a la mujer. Asimismo los revolucionarios franceses habían colocado una mujer en el trono de la diosa razón. Los tempranos seminarios morales esclarecedores habían vertido a baldazos su ironía sobre aquellas tontas e incultas mujeres que sólo sabían coser, tejer, hilar y cocinar, absteniéndose de todo conocimiento y formación literaria.

Por cierto que la Ilustración no pretendió enseguida hacer de las mujeres cultas eruditas profesionales, y por cierto que las ciencias, para ellas, no debían ser un fin en sí mismas, sino fuente de sabiduría mundana, moral sensata y orientación rica en conocimientos para la historia y el presente. Hasta la filosofía de Wolf, dominante entonces en las Universidades, fue editada especialmente para mujeres en un manual de seis tomos.

f. Para nuestro autor, la división en la formación de varones y niñas, y la fijación de éstas en el hogar, la familia y maternidad, aparecen como un fenómeno relativamente tardío y cuya difusión se produjo en el siglo XVIII. Aquí Bóhm, plantea dos grandes interrogantes: primero, cómo asumieron las mujeres esta exclusión, y ¿qué posibilidades de asimilación tenían siquiera?; segundo: la pedagogía, que en el siglo XIX se instauró como ciencia, ¿cómo reaccionó ante esta separación y qué pudo decir de ella?

Bóhm, apela a ejemplos concretos para responder a estos cuestionamientos, para el primero elige a dos mujeres (Madame du Chatelet, matemática y compañera de Voltaire, y Madame d'Épinay, escritora y pedagoga, además de amiga de Rousseau y amante del enciclopedista Grimm), y para el segundo, elige a dos hombres, ambos

considerados como padres de una pedagogía científica (Johan Heinrich Pestalozzi y Friedrich Frobel).

Es fácil entender que en el marco de esta reseña, no cabe extendernos sobre el asunto, pero sí quisiera aprovecharlos interrogantes arriba señalados, para destacar cómo Winfried Böhm, intenta mostrar a través de la reconstrucción histórico-pedagógica que no es realmente cierto que los pedagogos del siglo XIX europeo, hubieran nutrido el sometimiento de la mujer y que hasta hubieran empeorado su situación social con teorías antifeministas —como se podría leer en la literatura histórica escrita desde una perspectiva feminista-género—, y una de sus fuentes es una de las obras de la eminente especialista francesa en filosofía e historia Elisabeth Badinter: *Emilia, Emilia. Proyecto vital femenino en el siglo XVIII*. Allí narra la vida de dos mujeres del siglo, que se han evadido de los roles estereotipados que aparentemente Rousseau formuló con su *Sofía*: ellas pueden ser vistas como la contraparte de su *Emilio*, y así justifican el título: *Emilia, Emilia*.

III

Es comprensible que el interés de una reseña, y ésta no es la excepción, no es dar cuenta detallada de la obra en cuestión, sino más bien, ofrecer al

lector una interpretación de cuestiones fundamentales. Espero haberlo logrado en las dos primeras partes de este artículo. Para terminar, quisiera reproducir el índice del libro de Böhm, con el ánimo de completar esta presentación e invitar a la lectura de un autor que incita a aprender “cómo se debe pensar y no qué se debe pensar”.

Presentación: Indagaciones en torno al pensamiento pedagógico de Winfried Böhm.

Capítulo I

“Esposa, ama de casa y madre” sobre la historia de la educación de niñas y mujeres

Capítulo II

¿Subordinación o asociación? Igualdad y desigualdad de los sexos.

Capítulo III

Hombre y mujer a la luz de la pedagogía personalista.

Capítulo IV

Eros y Agape: Cuestiones básicas de la educación sexual.

NOTAS

1. A propósito del libro de Winfried Bühm: *Pedagogía masculina-educación femenina?* Colección Interamer. O.E.A. Washington. 1993. 126 páginas. Traducción del alemán por Lilo Kottlow. Revisión editorial de Luisa Margarita Schweizer.

2. Cfr: *La evolución del pensamiento pedagógico alemán desde los años sesenta*. Número 7 de 1992, así mismo mi reseña a una de sus obras fundamentales: *Teoría y praxis*, en el número 10-11 de 1994.

3. Cfr: Poster, Mark. *Critical Theory of the family*. New York. 1978.

4. En la literatura sociológica sobre familia y mujer que circula en nuestro medio, existe un trabajo que da razón del estado de la discusión sobre el asunto en Estados Unidos y Canadá; cfr: Eleonora A. Cebotarev. *Mujer y ciencia: implicaciones metodológicas para el estudio de la mujer*. Universidad de Caldas - Facultad de Desarrollo Familiar. Serie *Cuadernos de Familia*. Número 1. Manizales 1989. 12 páginas. Este documento además de ofrecer una rica bibliografía sobre el asunto, toca los siguientes aspectos: "Evolución del pensamiento científico feminista, Orientaciones científicas feministas. Principios de epistemolo-

gía feminista. La práctica de la investigación feminista." Es de esperar que la "explosión" sobre estudios de género, que se avecina (o que ya está en marcha, a veces de manera silenciosa) en las ciencias sociales y la investigación social en nuestro país, serán debates que estarán a la orden del día.

5. Un ejemplo ilustrativo de esta posición es Herbert Marcuse (Cfr: *Marxismo y feminismo*. 1975), similar planteamiento lo ofrece el filósofo francés Roger Garaudy en *La última salida, feminización de la sociedad*. En este contexto se podría entender lo que se denomina "investigación feminista" en las tradiciones australianas e inglesas de investigación cualitativa (cfr: Bernardo Restrepo Gómez. "Convergencia del debate 'cuantitativo-cualitativo'; riqueza del modo de conocimiento cualitativo". En: Varios autores: *Investigación cualitativa. Confrontación y prospectiva*. Universidad de Antioquia. Medellín 1993. Páginas 149-150).

6. Aquí Bühm cita como apoyo bibliográfico y argumentativo, un libro clásico para el tema: Hans G. Kippenberg, Johannes Jakob Bachofen *Mutterrecht und Urreligion*. Stuttgart 1984. (Derecho materno y religión originaria).

7. Cfr: *Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart*. (Política y escuela desde la Revolución francesa hasta la actualidad) 2 Tomos. Frankfurt del Meno. 1973.

8. Cfr: Ingrid Schindler, "Die Ehe als gute gottgewollter Stand. Die Bedeutung der Ehelehre Martin Luthers für die Entwicklung bürgerlicher Familienleitbilder vom 16 bis 18 Jahrhundert" (El matrimonio como estado deseado por Dios. La importancia de la enseñanza matrimonial de Martin Lutero para la evolución de los modelos familiares burgueses entre los siglos XVI y XVIII), "Rassegna di Pedagogia/Pedagogische Umschau", 41 (1983), Wursburg.

9. En mi opinión, la perspectiva conceptual y metodológica que adopta Badinter en sus trabajos puede ser muy fructífera para la investigación social y educativa-pedagógica. La in-

vestigadora francesa, por ejemplo en sus estudios de la identidad, adopta una perspectiva que integra la biología, la psicología, la sociología, la antropología y la filosofía para efectuar sus ambiciosas reconstrucciones históricas. En nuestro país, la editorial Norma acaba de publicar *XY, la identidad masculina* (1993). Otros de sus trabajos son los siguientes: *L'amour en plus, histoire de l'amour maternel du XVII au XX siècle* (Traducción *Existe el amor maternal*. Barcelona 1991), *L'Un est l'autre* (traducción *El uno es el otro* Barcelona 1986). Vale la pena anotar que estos libros son el resultado de seminarios de la autora en la Escuela Politécnica de París.

MIGUEL ANGEL GOMEZ MENDOZA

Profesor Universidad de Caldas y Consultor de esta revista

Hacia un nuevo Humanismo. Modernidad, Educación y Derechos Humanos.

MISGELD, Dieter. *Hacia un nuevo Humanismo. Modernidad, Educación y Derechos Humanos*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. Santiago, Chile. 1994, 165 p.

Dieter Misgeld, de nacionalidad alemana y radicado en Canadá, es profesor de Filosofía y Teoría Educacional en el Ontario Institute for Studies in Education, Toronto y en la Universidad de Toronto, Canadá. Doctorado en la Universidad de Heidelberg, ha trabajado con Hans-Georg Gadamer y Jürgen Habermas. Su mayor interés ha sido la hermenéutica, la teoría crítica de la sociedad, la educación y las ciencias sociales. Desde hace algún tiempo trabaja en Canadá como encargado de educación del Centro para Víctimas de la Tortura (Toronto).

Como pocas veces ocurre en el ámbito de la Educación en Derechos Humanos, el profesor Misgeld nos presenta una serie de importantes reflexiones relacionadas con los derechos humanos, la educación, la educación en derechos humanos y la teoría crítica de la sociedad, en una integración tal que resulta de profundo interés para quienes, de

alguna manera, venimos comprometidos con estos temas.

Para Misgeld la educación es aquello que nunca puede ser un mero proceso de capacitación para la participación efectiva en el mercado laboral. Esta, es siempre el proyecto concierne de asumir responsabilidades por la cultura, la sociedad y la historia propia. Se debe responder a unos componentes humanos básicos que son los mismos donde quiera que los seres humanos se organicen en sociedades complejas. Este es el proyecto de un humanismo renovado.

Allí, la educación se presenta como un proceso de cambio controlado y controlable; y es un proceso de cambio que permite la integración voluntaria y cooperativa del individuo y la sociedad de modo que el empleo de los medios coercitivos resulta superfluo. Es pues una alternativa a la política (que siempre debe recurrir a la fuerza en última instancia) y al empleo de la ley como un medio (que también supone el uso de la fuerza represiva, la amenaza de coerción y es inherentemente conservadora).

Esta era, podríamos decir, la esperanza utópica de Dewey, donde la educación pudiese transformarse en una fuerza social significativa y remplazar a la política y a los medios legales en el cambio auto-dirigido de las sociedades humanas hacia un desarrollo pleno de todas sus capacidades.

La educación debería ser pues, una práctica de la llegada de una sociedad redimida de las relaciones humanas, lo cual sólo puede comenzar con una toma de conciencia, con una experiencia de fracaso, de reconocimiento de que la solidaridad no está allí todavía. Así, en primer lugar y por sobre todo, la educación significa un tipo de auto-educación. Un tipo de entrenamiento en hacer conciente aquello que no existe en la sociedad, una conciencia de la ausencia.

El desarrollo individual y social se armonizan a través de la educación, según Dewey, ésta debía ser la alternativa a los procesos revolucionarios de modernización o a la imposición de nuevas normas sociales bajo la forma de ley. Pero este pragmatismo es demasiado ingenuo, demasiado ingenuamente “progresista” para tener sentido en el caso de América Latina.

Por tanto los derechos humanos y la educación para los derechos humanos también tienen una dimensión utó-

pica. Debe entenderse como un proyecto de responsabilidad social, donde el análisis pedagógico de los derechos humanos, conduce al análisis de los valores. Lleva a la discusión sobre la naturaleza de las relaciones sociales y a la idea de una sociedad futura.

A través de la educación para los derechos humanos, la gente puede aprender que tiene un legítimo lugar en este mundo, que merece vivir, que no necesita también ganarse ese derecho aunque tenga que ganarse la vida. Está claramente relacionada con las luchas, en el curso de la historia de la modernidad, por lograr una sociedad y formas de relaciones no-violentas y justas. Su práctica siempre alude a la esperanza de que los seres humanos pueden ser amigos entre sí y de que no necesiten temerse u odiarse. Al hacerlo, sin embargo, no pueden simplemente respaldar la democracia como sistema. La democracia (y existen muchas clases diferentes de ella) es un sistema construido pragmáticamente que puede servir para la protección y la aceptación de los derechos humanos.

Así, los educadores para los derechos humanos no pueden ser indiferentes a la democracia ni simplemente aceptarla sin una actitud crítica.

La democracia no significa solamente tener una cierta forma de gobierno. También significa crear muchas y variadas formas de cooperación social voluntaria, donde la comunicación entre los ciudadanos, como una práctica de respeto entre la gente, es fundamental para la democracia. Sin esta comunicación, la democracia no puede existir. Hoy en día la democracia no es un proceso para crear comunidad, sino que se trata de defender un sistema de gobierno y las instituciones del Estado —muchas veces a cualquier precio—.

La democratización se ve entonces como un proyecto que incluye a toda la gente, que sólo puede llevarse a cabo sobre la base de una visión común, de una fe común, como John Dewey dijo en una ocasión. Y la educación para los derechos humanos no puede tener éxito a menos que se relacione de alguna forma con una visión general acerca de la necesidad de democratización o una visión de una sociedad democratizada, porque tan solo una sociedad tal puede hacer del respeto por la integridad física y personal de todos sus miembros un tema central a la implementación de políticas y a la organización política y social. Mantener unas jerarquías tradicionales y estructuras de autoridad impide que la educación para los derechos humanos alcance sus objetivos y, además, la va

socavando. Así la explicación utópica de las posibilidades de democratización todavía son válidas aquí.

Los educadores en derechos humanos no pueden ser neutrales en absoluto. Tienen que defender la democracia contra toda forma de ejercicio arbitrario de poder. Necesitan buscar el desarrollo de una racionalidad comunicativa en todas las esferas de la sociedad, vale decir, relaciones abiertas y no coercitivas.

Así va surgiendo un pragmatismo social como una filosofía activista, un esfuerzo gradual de sobreponerse a los límites tradicionales que se le imponen al desarrollo. Podemos descubrir el pragmatismo como poseedor de una visión social democrática, gradualista del desarrollo social e individual.

Para Rorty, la solidaridad debe plantearse en términos del derecho de todas las personas y grupos a no ser humilladas sistemáticamente. Razón por la cual la educación debe interferir con esta situación y ayudar a la gente a superarla. Es un proyecto moral profundo. Y es también, siempre, un proyecto de educación para los derechos humanos.

Así el autor propone unos compromisos humanos básicos, que no es un tema conceptual, sino un asunto de

sentimiento y práctica. Allí la educación debería ser la práctica de desarrollar y reafirmar los compromisos humanos básicos. Se debería subordinar a este propósito el desarrollo de las competencias cognitivas. Por lo tanto la educación para los derechos humanos está comprometida en la creación de formas de solidaridad que expresen un compromiso básico con la protección y el cuidado de los seres humanos.

Una parte importante del texto se centra en el pragmatismo, el pensamiento utópico y la crítica del razonamiento estratégico de John Dewey, Walter Benjamín y J. Habermas respectivamente.

Interpreta el pragmatismo de Dewey, el mayor teórico educacional y filósofo de comienzos del siglo XX, como la invención. No tanto el descubrimiento de un nuevo ser humano, capaz de encontrar el desarrollo sin sufrimiento y sin grandes conflictos en el camino del progreso. La educación es el camino del progreso; la metáfora central es el crecimiento, porque el crecimiento es el principio y el proceso universal: el crecimiento es desarrollo —para la sociedad, las instituciones, la economía, etc.—

También profundiza en el trabajo enigmático, pero inspirador de Walter

Benjamín, un gran pensador utópico inspirado por el judaísmo mesiánico, que relaciona con el pragmatismo humanista de John Dewey, logrando de esta forma el tema de la modernidad y de la defensa de su dignidad.

Las investigaciones de Benjamín relativas al siglo XIX (especialmente a París como la capital del nuevo capitalismo), han tenido un profundo efecto en el pensamiento contemporáneo, alcanzando un espectro que va desde la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (Benjamín está íntimamente relacionado con ellos) al pensamiento utópico de Ernst Bloch, incluyendo el posestructuralismo y el posmodernismo. En este texto ampliamente debatido, Benjamín desarrolla una crítica a las formas de pensamiento social demócrata acerca del progreso; incluye a filósofos tales como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas quienes, según Misgeld, por derecho propio, son educadores en derechos humanos, por introducir el significado de la democracia a toda una generación de jóvenes durante la década de los años sesenta. Les suma incluso la corriente crítica de la civilización occidental que ha acompañado a las teorías de modernización en Europa: las críticas de Marx, Nietzsche, Weber y Freud, las de Horkheimer, Adorno y Heidegger y ahora las de Foucault y Derrida, como

también las de las nuevas filosofías feministas.

Pero también Emile Durkheim, y los críticos de la Ilustración entre otros: Horkheimer, Adorno, Heidegger. También se ocupa del tema uno de los más grandes teóricos e innovadores educacionales de nuestros tiempos: Paulo Freiré.

Muestra el autor la dimensión utópica de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Artículo 28) y trae a Benjamín cuando pensaba que la esperanza social significaba una recreación del mundo, dado que no había visto realizarse el Artículo 28: *, como aspiración de la humanidad.

En todas las Américas, las antiguas formas de cooperación y de propiedad pública han sido destruidas por la presión creciente de gente joven expuesta a las demandas y atracciones del mercado. Esta orientación hacia el futuro puede también apreciarse en el suigimiento de las ciencias sociales; está especialmente presente en el pensamiento y en la teoría educacional, por ejemplo de John Dewey, quien consid-

eraba a la educación como la fuerza innovadora de la sociedad moderna y a la democracia misma como dependiente del cambio y la innovación constante, una adaptación en recuperación permanente frente a circunstancias permanentemente nuevas. Dewey y Marx son los visionarios de un dinamismo social ilimitado. Jürgen Habermas ha heredado y sintetizado estas dos tradiciones del marxismo y el pragmatismo.

Desde finales del siglo XVIII hemos vivido profundamente influenciados por la creencia de que el mundo puede ser recreado y cambiado constantemente. La educación es un tema central en las sociedades modernas porque asumió —o se la hizo asumir— la tarea de liberar y desarrollar las eneigías de la innovación. Tan sólo es preciso recordar que la mayoría de los filósofos de la Ilustración se ocuparon de la educación: Rousseau y Kant, Hegel y Marx, y en nuestros tiempos, Dewey y Habermas en la forma de una teoría del aprendizaje social.

* “Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta *Declaración* se hagan plenamente efectivos”.

Estamos en una época en la que esta gran promesa —de la nueva sociedad—de comienzos de la modernidad parece no poder cumplirse de la manera esperada. Esto debe animarnos a un replanteamiento de la educación y de todos nuestros esfuerzos prácticos dirigidos al cambio. Necesitamos determinar qué nuevas ideas pueden hoy inspirarnos, ideas menos grandiosas o abarcadoras que las prevalecientes durante el pasado reciente.

El futuro es distinto del pasado. El futuro debe ser traído al presente y éste introducido al futuro, ésta es la paradigmática posición moderna y modernista. Ha sido expresada de la forma más coherente y con gran talento y sensibilidad por John Dewey. Podría decirse que éste es el sueño americano; la promesa de una nueva sociedad.

Pero este “sueño americano” se ha transformado ahora en una amenaza para muchas naciones y pueblos. Es el sueño que debemos cuestionar hoy. Es la razón por la cual el tema de la modernidad, la democracia y la ingeniería social debe ser formulado como una pregunta acerca de los límites del “sueño americano”, que no es necesariamente privativo de los Estados Unidos y que en la actualidad alcanza a muchos otros países incluyendo los de América Latina.

Aun así, Misgeld nos propone un re-estudio del pragmatismo clásico de John Dewey que siempre fue mucho más allá de un simple realismo. Lo comparara con el pensamiento utópico radical, teniendo en cuenta que la educación para los derechos humanos no puede llevarse a efecto, a menos que adopte una postura crítica respecto del énfasis en el cálculo meramente estratégico y en la razón instrumental, lo que caracteriza a las formas reduccionistas y limitadas del pragmatismo tecnocrático tan típico de nuestra época y de tantas sociedades en el mundo.

Con Zygmunt Bauman, sociólogo y teórico crítico británico, nos muestra la importancia de pensar en lo inimaginable. De pensar que el holocausto —que provocó el consenso de las naciones por la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*— puede volver a ocurrir, así pensemos que no.

La tarea central es educar la imaginación, dado su interés en el pragmatismo crítico. Igualmente una práctica de la educación que reconozca la tensión entre una actitud pragmática y la esperanza utópica como central al esfuerzo pedagógico. Y esta tensión es más evidente en la Educación para los Derechos Humanos que en cualquier otra forma de educación.

En la educación para los Derechos Humanos necesitamos concepciones de solidaridad, de Derechos Humanos y de democracia (como forma de vida social y no sólo de gobierno) que no sean meramente pragmáticas, sino también visionarias y alentadoras. La teología de la liberación y los movimientos de Derechos Humanos en América Latina han expresado tales esperanzas y aspiraciones. Esta es también la esperanza de la teoría crítica social europea, de Benjamín a Habermas. Esta esperanza yace en el centro de un humanismo secular iluminado. Es nuestra tarea redimir la vida humana y la tierra, de nuestras propias maquinaciones donde quiera que se den. Y así se puede encontrar un gran placer y una gran alegría en la práctica de la Educación para los Derechos Humanos.

El proyecto de cambio social que se defiende en este libro se inspira principalmente en la necesidad del respeto, el respeto por el prójimo. Paulo Freire hizo justicia a esta preocupación cuando decía que no podría

lograrse ningún cambio a menos que la actitud del educador fuera de humildad, entendida como respeto a la persona para ser educada tal como ella es, aquí y ahora, de lo contrario estaríamos respetando sólo una idea del prójimo.

En oposición a la búsqueda actual de certeza de la razón instrumental, Misgeld habla de educar para lo siempre inimaginable. Imaginar lo inimaginable, he aquí la tarea educativa.

Recomienda que los educadores en derechos humanos lean a Foucault y considera central el tema de la esperanza social para la educación y en especial para la educación en derechos humanos, animada por la esperanza de que la gente pueda acordar modos de ser que fomenten la solidaridad.

CARLOS MARIO GOMEZ JIMENEZ

Educador de Amnistía Internacional Colombia y estudiante de la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

La calidad de la Educación

PARRA SANDOVAL, Rodrigo. *La Calidad de la Educación*. Universidad y cultura Popular. Fundación FES. Tercer Mundo Editores. Santafé de Bogotá, 1992.

Desde que la Ilustración legitimó la razón como fundamento de la ruptura con la acción tradicional, se abre el espacio para construir los conceptos de modernidad y de modernización como soportes de las acciones racionales que le dan sentido al progreso, proceso histórico del que se deriva el concepto de calidad que el autor desliga de lo cuantitativo y de los resultados para darle una dimensión histórica inserta en el contexto social. Desde esta perspectiva, Parra Sandoval construye un concepto sociológico de calidad de la educación que erosiona el orden tradicional al inducir transformaciones en la educación que colocan al hombre como sujeto creativo en un proceso de construcción de la sociedad en la que el hombre es el actor de su propia realidad social.

Esta concepción sociológica de la calidad de la educación, apoyada por la investigación que aporta elementos de análisis, hace comprensible la naturaleza de la educación a través de un

recorrido histórico que demarca la calidad, señalando tres problemas básicos: uno pedagógico, otro de cultura escolar y un tercero de justicia social, problemas que analizados desde el enfoque de la modernidad, permiten crear los momentos históricos del desarrollo de la universidad dentro del objetivo de presentar los “elementos para un diagnóstico” que se caracteriza por mostrar la función diferenciadora de la universidad, la formación de profesionales y la función de creación de conocimientos. Lo que sucede con estos fenómenos constituye lo fundamental de la vida universitaria y sus cambios indican también transformaciones centrales de su identidad y de su relación con la sociedad.

Estas transformaciones son el tema de los cinco estudios o capítulos que conforman la primera parte de este libro de los que se presenta la siguiente síntesis analítica.

En el primer capítulo subyace la idea weberiana de acción racional, lo que le permite explicar la industrialización como un proceso de modernización que al confrontarse con la acción tradicional permite caracterizar la educación identificando la rela-

ción bipolar rural-urbano; centrandolo la modernización en el concepto de desarrollo desigual que afecta la estructura y organización de la familia, hecho que incide en la educación y particularmente en la universidad que debe adecuarse a una nueva división del trabajo, dándole existencia a la diferenciación profesional que apunta a crear nuevos roles en la estratificación social. Surgen de esta visión de Parra Sandoval tres tipos de universidades que corresponden a tres momentos históricos: tradicional, moderna y de masa. Para analizar estos tres tipos de universidad, el autor continúa con el concepto de modernización que metodológicamente permite explicar la expansión de la educación superior, la diferenciación curricular. Hacer el análisis de la universidad escindida (capítulo 2).* Y apocándose en el concepto de paradigma** con el que Kuhn construye la noción de comunidad científica. Parra Sandoval analiza la década de 1959-1969 en la que nace la sociología en Colombia, análisis que contiene los elementos que demarcan la comunidad científica en un país subdesarrollado. Este trabajo se orienta hacia una primera aproximación global del estu-

dio de los procesos que condujeron a la creación de la primera comunidad sociológica en el país. Intenta ofrecer una interpretación inicial que sirva de punto de partida para un análisis más riguroso que pueda ser llevado a cabo por otros sociólogos, es en este sentido, un intento de plantear hipótesis sobre la naturaleza de lo acontecido.

El capítulo 5, es sin duda, uno de los más importantes del libro, por el aporte que hace a la calidad de la educación al desarrollar una pedagogía de la producción de conocimientos que centra la acción educativa en el sujeto, en su creatividad, dándole importancia al aprendizaje y no a la enseñanza.

El tema propuesto (el docente, la pedagogía y la organización curricular, como variables esenciales para el mejoramiento de la calidad, la eficiencia y la equidad de la educación superior) es inmenso en extensión y complejidad. Aquí solamente se expresarán algunas ideas que parecen centrales para la comprensión inicial de los asuntos propuestos, desde el ángulo de la pedagogía.

* En el capítulo 3 se analiza la universidad de masa.

** Capítulo 4

Desde un punto de vista más cercano a una didáctica de la producción del conocimiento, es fundamental el estudio y el desarrollo de maneras de romper el anillo de hierro, que escinde, en el mundo escolar, lo teórico y lo práctico. La teoría de su aplicabilidad, de su uso para conocer por medio del trabajo escolar el mundo, la sociedad, la comunidad, el trabajo, la naturaleza, etc. Es decir, el tema de la eficacia social del conocimiento escolar, que es también el de la calidad de la educación

Segunda parte

La cultura popular y la calidad de la educación

En el capítulo 6, primero de los cuatro que integran la segunda parte, Parra Sandoval hace una reflexión sobre "Calidad y democracia, la educación del siglo XXI" y mediante un análisis crítico da cuenta de la contradicción que se ha creado entre calidad de la educación y democratización. Señala que a mayor cobertura de la población escolar, se ha dado una menor calidad, con lo que se demuestra que no es necesariamente logrando la mayor cobertura como se obtiene la eficiencia, sino impartiendo la mejor educación a toda la población.

El autor centra el análisis en tres momentos:

1. El periodo de la modernidad educativa que se manifiesta en la relación Educación y economía, abriendo el espacio a teorías de la economía política aplicadas a la educación con las que se explican las relaciones entre educación y trabajo; educación y salario; educación y empleo, a la vez que se introduce la tecnología de la planeación educativa.

2. Un segundo momento es la crisis de la modernidad educativa que se manifiesta en la ineficiencia de la escuela que el autor denomina "Pedagogía de la desesperanza" consistente en dar menos educación a los que más la necesitan.

3. Un tercer momento es el periodo de la entrada en el siglo XXI, que se caracteriza por el predominio del conocimiento y por lo tanto la educación exige el cultivo de la creatividad y la integración de la teoría y la práctica en una acción educativa en la que el hombre es actor y creador de su propia realidad, es decir, que la calidad de la educación debe centrarse en la producción de conocimiento y no en su transmisión.

En el séptimo capítulo "Calidad de la Educación en la Escuela rural", el

autor analiza el papel de la educación rural en la perspectiva de la bipolaridad de los conceptos rur al-urbano.

El capítulo se presta a imprecisiones conceptuales derivadas del manejo metodológico bipolar que impide analizar lo rural-urbano como proceso de donde se derivan conceptos polémicos como los de cultura rural y cultura urbana, a la vez que el papel que se le asigna a los maestros de facilitadores de la migración deja sin explicación la dinámica del campo desde la perspectiva sociológica de los conflictos y la naturaleza de la estructura social. Sin embargo, el capítulo enriquece la exposición sobre calidad de la educación con el desarrollo de dos categorías de análisis: la esquizofrenia escolar entendida como la contradicción entre la teoría y la práctica docente y, por otra parte, el desarrollo desigual que se caracteriza por dar menos educación a quienes más lo necesitan, acentuando la inequidad educativa. Así construye el autor la unidad básica de análisis del capítulo que denomina pedagogía de la desesperanza.

En el capítulo 8 se incluye un reporte y un análisis de tres aspectos centrales derivados tanto del trabajo de investigación realizados por los autores como de las reacciones y conclusiones del encuentro sobre educación

y trabajo contemplado en el programa de alfabetización y educación de adultos del Ministerio de Educación Nacional, con el patrocinio de la Une seo.

El primer aspecto se refiere a los asuntos de mayor relevancia discutidos en la reunión y que dieron lugar a planteamientos posteriores en el cuerpo del trabajo. El segundo aspecto se dirige a analizar las cifras disponibles sobre deserción de la escuela primaria y sus relaciones con el trabajo y la ocupación, así como también los principales programas educativos para esta población. El tercer aspecto aborda algunas consideraciones generales sobre los dos puntos anteriores e intenta inferir algunas conclusiones de política.

El Capítulo 9 persigue dos objetivos fundamentales: llevar a cabo un análisis de las opciones centrales de la política de educación de adultos, según como esa política ha sido planteada en los documentos pertinentes. La atención se centrará en lograr una síntesis de las tendencias presentes durante esa década hasta lograr entresacar las principales opciones de políticas que se debaten actualmente y discutir su significado para la educación de adultos en Colombia. Para lograr este propósito se hace necesario plantear las relaciones entre las opciones de política y el mundo social al cual van dirigidas.

El segundo objetivo consiste en plantear algunas líneas generales de orientación de la investigación sobre la calidad de la educación y los efectos de las campañas de alfabetización como primera etapa de la educación de adultos.

En síntesis, el libro *La Calidad de la Educación* aporta elementos teóricos, metodológicos e instrumentales

para la comprensión del concepto de calidad de la educación desde el enfoque sociológico del tema y a través de investigaciones concretas.

EDILMA MARIN DIAZ

Profesora Titular de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

Español sin fronteras 11 (Un enfoque comunicativo)

CELY CAMPOS, Victoria (1987, 1988,1989). *Español sin fronteras 11*. (Un enfoque comunicativo). Sexta edición Editorial Voluntad, S.A. 266 páginas.

Este texto escolar concebido presuntamente para desarrollar los programas de Español y Literatura en undécimo grado, que por el número de ediciones y la cobertura distributiva de esta editorial cobra un interés implicative como producto cultural, nos ofrece una variedad de interrogantes a los profesores del área y a los alumnos que lo trabajan, derivados algunas veces de sus insuficientes desarrollos, frecuentes esquematismos, tendencia predominante a examinar las obras a través de fragmentos de las mismas que no garantizan un conocimiento consistente, tendencia recurrente a definir conceptos de manera quizás unilateral, que impiden pensar o enriquecer las nociones ofrecidas de modo diverso, y otras características que ensayamos examinar a renglón seguido.

Iniciemos por comentar el cuadro de clasificación de escuelas y movimientos literarios (página 9) donde se

intenta clasificar a éstos desde la época greco-latina (siglos V a. de C. al V d. de C.), hasta el romanticismo en el siglo XIX. Cuando el cuadro nos remite a la época medieval (siglos V al XV) deja a éstos diez siglos sin representación literaria o artística, porque según el libro “en esta época no se dan escuelas literarias ya que el interés en el arte estaba proyectado a los asuntos de tema religioso” (sic). Si los “mesteres” (escuelas) de “cleresía” y de “Juglaría”, manifestaciones literarias medievales, no estuviesen asociados a este periodo; si la música polifónica o las catedrales góticas (Burgos, Chartres, París, Notre Dame) tampoco lo estuvieran; si los romanceros anónimos de Francia y España no estuvieran inscritos en lo medieval, o si la pintura que desembocará en “El Giotto”, no representaran lo medieval, podríamos pasar inadvertida la aseveración o el espacio en blanco que el libro deja cuando de este periodo se trata. Pero en realidad consideramos que es uno de los tantos desaciertos en que la obra incurre.

Abordemos ahora el campo de las definiciones y examinemos una de ellas; la noción teórica que delimita el

campo de lo literario (página 6). Recurramos para nuestra tarea a citar la definición en referencia:

La palabra literatura se deriva del vocablo latino “littera” (letra) y significa etimológicamente todo lo que se transmite por escrito. Por eso se habla de literatura médica, musical, agropecuaria, sobre deportes, taurina, entre otras [sic] [...] En sentido restringido, se usa esta palabra para designar con ella lo relacionado con las bellas letras, o sea, con aquellos escritos que tienden más a deleitar que a enseñar.

La autora no ha comprendido ni ha sospechado que el asunto es al revés: que contemporáneamente la literatura como sinónimo de bellas artes se utiliza en sentido amplio y que su uso etimológico es bastante restringido. Ni ha comprendido o sospechado que tal definición le cierra todas las posibilidades al estudiante para comprender la trayectoria histórica y cultural de la literatura, las valoraciones que han hecho de los textos las diferentes épocas y sociedades, su especificidad frente a la ciencia y a otras manifestaciones humanas. No le permite comprender, por ejemplo, que el concepto “literatura” se empezó a utilizar históricamente en el siglo XVIII en la cultura occidental para denominarlo que desde sus orígenes griegos se llamó poesía épica, lírica y dramática. Pero

lo que es más grave aún, la definición no se compadece con los desarrollos milenarios que la poética ha tenido como campo especializado y teórico de la naturaleza y condición de lo poético y literario, desde la época de Aristóteles hasta las actuales estéticas.

Examinemos ahora la forma de evaluar los contenidos del libro en forma de “talleres colectivos” donde se esperaría que el alumno trabajara con los textos y se sensibilizara con ellos. En la página 13, por ejemplo, uno de los puntos del taller consiste en identificar la finalidad de los autores en relación con las poesías: “Aúna nariz” de Francisco de Quevedo y Villegas y “A un tamal” de Juan José Botero. Entonces nos preguntamos como lectores: ¿podemos acaso simplificar la riqueza semántica de un poema, por naturaleza ambiguo, a la intención de su autor? Es quizás uno de los despropósitos a que nos vemos enfrentados con la lectura del texto. Uno esperaría que el libro planteara interrogantes que aproximaran de manera más vivencial o intelectual el poema a los alumnos, y no que les plantee preguntas esotéricas como en efecto se hace con la de finalidad de un autor.

Examinemos ahora las clasificaciones taxonómicas de los estilos literarios. (En la página 8) Victoria Cely emplea el recurso nominalista pero ha-

tiendo caso omiso del criterio histórico, cultural o de historia literaria, los divide en: “estilo cortado, estilo periódico o amplio, florido, sencillo y elegante”, clasificación que ya de por sí constituye un guiño de ojo al lector. Lo ingenuo no está en la arbitrariedad de tan curiosa taxonomía sino en sus definiciones; por ejemplo, en la concepción del libro, un estilo “cortado” es el que “hace frecuente uso de punto y seguido y la abundancia de verbos que dan ritmo acelerado a la expresión” (sic). El estilo “periódico”, por caso, “usa períodos amplios. Es lento, solemne”, etc. Un estudiante del último año de bachillerato ante tamaña definición no tiene otra alternativa que aprendérsela de memoria si quiere dar cuenta de ella, dado que los conceptos no son clarificadores de la realidad fenomenológica o histórica de los estilos literarios. En suma, tales taxonomías junto con sus definiciones pierden funcionalidad y se constituyen en una neblina semántica que impide descubrir la verdadera historia de los estilos literarios vistos desde la perspectiva sincrónica o diacrónica.

Importante también es considerar el grado de adecuación que el libro presenta entre objetivos y desarrollos. Comprobamos entonces que uno de los objetivos generales (Cfr. en la contraportada interior) instrumentado para desplegar la “interpretación” y

“análisis de textos literarios” es presentar lecturas desglosadas de las obras clásicas de la literatura. El inconveniente surge cuando el texto recurre a segundas o terceras versiones de la obra original, que parceladas en forma de “fragmentos” desnaturalizan la tarea de aproximar al alumno al conocimiento y dominio de textos representativos de diferentes épocas. Es lo que ocurre con los fragmentos del libro *Flor de leyendas* de Alejandro Casona que Victoria Cely utiliza recurrentemente para estudiar *El Ramayana* hindú, *Las mil y una noches* persa y *La iliada* griega. Fijémosnos que los fragmentos ni siquiera son originales de las obras referidas sino adaptaciones de éstas. El interrogante que nos surge es si tales instrumentos ofrecidos por el texto a profesores y estudiantes sirven para materializar el propósito esbozado en los objetivos generales, esto es, “desarrollar la interpretación y el análisis de textos literarios”. La obviedad de la respuesta negativa nos plantea, sin embargo, un nuevo interrogante: y entonces, ¿dónde queda la responsabilidad o la ética de los escritores del texto y sobre todo de los maestros de bachillerato que lo recomiendan o trabajan en clase? Debe ser que nuestro facilismo nos ha llevado a acomodarnos a una situación de mediocridad rampante.

Pero lo que francamente nos deja sorprendidos, después de examinar el texto para esta reseña, es que un libro de las calidades referenciadas anteriormente reclame su inscripción en “la más didáctica y pedagógica serie de libros para la enseñanza del español y de literatura”, como a la letra dice en la contraportada del texto. Nos queda la duda de si la afirmación es irónica o realmente se lo están creyendo. Si lo segundo fuera verdad, nos preguntamos entonces ¿en qué queda el manejo que el texto hace de los conceptos enseñanza, didáctica y pedagogía? Impune quizás.

Frente a esta situación ya no nos sorprende entonces, la presentación que el texto hace (páginas 251 y 252) de la obra de Franz Kafka y Henry Ibsen; dos escuetos fragmentos de media página cada uno para hacer cono-

cer sus magnas obras, más que una presentación constituirá una burla ya que estas líneas no nos permiten tener una idea de la importancia literaria o cultural de la obra de dichos autores; dada la posición en el libro y el tratamiento que se les da, parecen material de poca relevancia.

Cerremos este comentario señalando que, sin embargo un texto de las características anotadas, viene trabajándose a nivel nacional desde el año 1987. El solo hecho de que vaya por la sexta edición quizás nos da una idea del impacto que pueda haber causado durante este largo lapso. Es triste escribirlo, pero es una realidad que rompe la “nariz”.

MIGUEL GUERRERO BORDA

A propósito de: “Etnografía. Métodos de investigación”¹

HAMMERSLEY, Martín y ATKINSON, Paul. *Etnografía. Métodos de investigación*. Ediciones Paidós. Barcelona. 1994. Primera edición. 297 p.

Los lectores, profesores e investigadores sociales colombianos tenemos a disposición una excelente traducción y edición de una obra de referencia en la literatura sobre la investigación social y educativa norteamericana e inglesa.²

Diríamos que se trata de una vía intermedia entre metodología y método, porque teoría social e investigación empírica, dependen una de otra, ni siquiera pueden ser discutidas de forma separada. Los destinatarios de este libro son los practicantes de la etnografía, cualquiera que sea su grado de experiencia, estudiantes y profesionales; a ellos va dirigida la argumentación sobre las ventajas de pensar la etnografía en términos de reflexividad en lugar de usar los principios del naturalismo; por otro lado, es un libro accesible para quienes tienen poco o ningún conocimiento de las técnicas etnográficas.

El libro fue concebido cuando sus autores trabajaban un curso sobre métodos de investigación en Educación y ciencias sociales con el ánimo de evitar que la etnografía se fosilizara dentro de una estrecha tradición aislacionista incomunicada del resto de las ciencias sociales. A esto se le agrega el hecho de que en la mayoría de los textos etnográficos, y nuestro medio no es la excepción, la han presentado como un paradigma específico en conflicto con otras perspectivas teóricas y metodológicas.

En opinión de los autores esta manera de presentar la etnografía representa una traición a su espíritu mismo, es decir: al principio de reflexividad, al cual nos referiremos a continuación y cuya comprensión como eje articulador y ordenador de la obra, es esencial para percibir su verdadero alcance conceptual, metodológico y técnico.

Reflexividad como principio de la investigación socio-educativa

La insatisfacción de los autores como investigadores etnográficos se hizo patente dado que, si bien muchos

de los textos existentes sobre etnografías eran valiosos, generalmente ofrecían una guía que se insertaba en modelos metodológicos que oscurecían la naturaleza de la investigación etnográfica, y consecuentemente, de las ciencias sociales en general.

A diferencia de los autores de otros textos, Hammersley y Atkinson, no pretenden decir que tienen el acceso privilegiado a la naturaleza de la etnografía. De hecho, desde su perspectiva, la comprensión de la naturaleza de la ciencia social en sí misma es un proceso de investigación que en el mejor de los casos solamente conlleva un progreso hacia la verdad sin que existan medios absolutamente concluyentes para determinar cuándo se ha alcanzado el destino o si se ha alcanzado.

Piensan que las tentativas existentes para conceptualizar metodológicamente la etnografía ya sea naturalismo o positivismo no consiguen captar muchas características importantes de este tipo de investigación y distorsionan otros. Aunque ambas han actuado como referentes para diferentes segmentos de la comunidad científico-social, la competencia entre estos paradigmas ha levantado barreras a la libre comunicación, requisito esencial del progreso científico³.

La particular visión sobre la lógica de la etnografía que se propone en el trabajo se concibe como un paso adelante respecto a las perspectivas anteriores aunque no pretende constituirse en un tercer paradigma ni ser la última palabra.

Lo que se ofrece es una reconstrucción alternativa de la lógica de la etnografía que incorpora elementos tanto del positivismo como del naturalismo. Si comenzamos con la noción de reflexividad, se requiere un reconocimiento explícito del hecho de que el investigador social y el propio acto de investigación, son parte del mundo social, por tanto, objeto de la propia investigación.

Siguiendo a Mead, G. H., asumen que la característica distintiva de la vida social es nuestra capacidad de objetivar a nosotros mismos y a nuestras prácticas en el mundo desde diferentes perspectivas. Esto constituye una condición esencial del conocimiento humano. La ciencia social representa una institucionalización de este proceso de comprensión reflexiva dentro de la división social del trabajo. A partir de ello, normalmente tomado como un hecho banal, se extraen ciertas implicaciones importantes para la naturaleza de la ciencia social así como para la práctica de la etnografía.

El positivismo y el naturalismo establecen una distinción rígida entre la ciencia y el sentido común aunque les otorgan un estatus muy diferente. El positivismo considera que el investigador, por virtud de su método científico, es poseedor de un conocimiento superior. Por otro lado, el radicalismo naturalista percibe al científico social como incapaz de producir descripciones válidas de acontecimientos que compiten con los producidos por los actores sociales estudiados. Estos últimos deberían aceptarse como válidos por derecho propio o, a lo sumo, pueden contextualizarse dentro de una racionalidad posible de ser descrita pero no analizada.

Sin embargo, si se adopta el principio de la reflexividad, esta confrontación entre los que predicán o niegan por decreto la validez del conocimiento científico se toma estéril. No se puede subestimar la validez que las representaciones sociales de los actores tienen por derecho propio; ciertamente, son una fuente crucial de conocimiento puesto que éste se deriva de la experiencia del mundo social. Sin embargo, no son inmunes a la valoración o a la explicación. Deben tratarse de la misma manera que otros relatos científicos. La definición constitutiva de la noción de reflexividad es que toda investigación social y por extensión toda la vida social se funda-

menta sobre la observación participante. Dicho esto, no pretenden establecer un sectarismo metodológico o teórico. Al contrario: no creen que existan paradigmas de investigación absolutamente incompatibles o incommensurables. Para ellos la noción de la reflexividad es incompatible con la noción de paradigma tal como ésta suele ser usada por los científicos sociales: una serie de supuestos teóricos y políticos que constituyen los axiomas de partida de la investigación y que escapan al alcance de un debate racional.

Una consecuencia importante de la reflexividad es pues, que no se gana nada, incluso puede ser contraproducente, erigiendo la etnografía en un paradigma alternativo al análisis cuantitativo, aunque contradiga la idea, que a veces puede subyacer en las prácticas de los investigadores cuantitativos, de que sólo los datos estadísticos representan el conocimiento válido. Los autores ponen todo el énfasis en mostrar que los problemas metodológicos generales que enfrentan los etnógrafos son comunes a todos los científicos sociales y, verdaderamente, a los procedimientos de investigación que encontramos en la vida cotidiana. Además, el análisis cuantitativo ofrece conceptualizaciones y estrategias prácticas para manejar problemas que suelen presentarse a los

etnógrafos. No debe haber nada que impida aprender de otras perspectivas distintas a las de la sociología interpretativa y la antropología, pues las diferencias entre diversos enfoques teóricos raramente son tan fuertes como claman sus protagonistas ni deben considerarse más allá de las diferencias que presentan sus argumentos.

La etnografía no corresponde a un paradigma alternativo

Ella es apenas uno entre varios métodos de investigación disponibles para los investigadores sociales y educativos; un método que, como otros, tiene puntos sólidos pero también ciertas debilidades características. La etnografía ha sido frecuentemente asociada a algunas ideas metodológicas específicas tales como la comprensión de la perspectiva de la gente estudiada, o la observación de las actividades cotidianas en vez de, únicamente, confiar en las explicaciones que los actores sociales nos dan de sus comportamientos, o en las simulaciones experimentales sobre ellos. Estas ideas no constituyen los únicos principios metodológicos importantes para la investigación social ni privilegian de manera absoluta la etnografía respecto a otros métodos. Es tentador reaccionar contra la tendencia de algunos metodologistas a

tratar la etnografía como si no fuera ciencia, la construcción de un "paradigma alternativo" que desplace a los otros métodos hacia la marginalidad no es la respuesta adecuada. Esta postura es demasiado pretenciosa y cede terreno a aquellos que siempre buscan identificar ciencia con experimentación y cuantificación. Los métodos deben ser elegidos de acuerdo con los propósitos, algo así como una lógica en uso; pretensiones generales de otorgar superioridad a una técnica sobre otra tienen poca consistencia.

Cómo está conformada la obra?

El capítulo que abre el libro: *Qué es la etnografía?*, considera los diferentes armazones metodológicos a través de los cuales ha sido vista la etnografía y se presentan ampliamente las implicaciones de lo que los autores toman como la característica esencial de la investigación social: su reflexividad, es decir, la investigación social y educativa es parte del mundo social que ella estudia.

Los capítulos siguientes se centran en aspectos más concretos de trabajo etnográfico y defienden e ilustran el punto de vista expuesto en el primer capítulo. Consideremos brevemente cada uno de ellos.

Capítulo 2: *El diseño de la investigación: problemas, casos y muestras.* A primera vista la conducción de la etnografía es una actividad relativamente simple: aparentemente cualquiera puede hacerlo. Algunos autores dan tan poca información sobre la investigación como la que ellos mismos tuvieron antes de realizar su trabajo de campo. La razón de la carencia de avisos o consejos previos parece descansar en la suposición de que la conducción de la etnografía no es nada difícil, que casi no necesita preparación o conocimiento previo, explica esta negativa a enseñar cómo hacer investigación etnográfica; la convicción de que tal investigación no puede ser programada, que su práctica se constituye por lo inesperado. Cuando se está llevando a cabo un trabajo de campo en situaciones de las cuales se tiene poco conocimiento previo, la investigación no puede ser totalmente diseñada en la fase previa al trabajo de campo; por esto los consejos dados a los que se embarcan en el trabajo de campo frecuentemente se reducen a un simple “vete y hazlo”; lo cual tiene que ver con la idea asociada al naturalismo, de que la etnografía consiste en una observación y descripción abierta, de forma que el “diseño de la investigación” aparece como algo superfluo. Aquí lo que es una simple estrategia práctica de investigación se convierte en todo un paradigma de aproximación.

Como lo explican Hammersley y Atkinson, debemos reconocer que mucho menos que otras formas de investigación social, el curso de una etnografía no puede estar predeterminado. Pero ello no elimina la necesidad de una preparación previa al trabajo de campo ni significa que el comportamiento del investigador en el campo haya de ser caótico, y se tenga que ajustar meramente a los hechos tomando en cada momento “la dirección que presenta menos resistencia”. El diseño de investigación debe ser un proceso reflexivo, operado en todas las etapas del desarrollo de la investigación, y en principio tiene que ver con decisiones sobre los problemas preliminares, el desarrollo del o los problemas de investigación, la selección de lugares y casos de investigación, tomar muestras dentro de un caso⁴.

Capítulo 3: El acceso. Se considera que el problema del acceso no está resuelto una vez que uno ha conseguido entrar en el campo, ya que esto no garantiza de modo alguno el acceso a toda la información necesaria. Todos los agentes que forman parte del lugar no estarán igualmente abiertos a la observación ni todo el mundo querrá hablar, o incluso no estarán preparados para divulgar toda la información de que dispongan. Puesto que la información requerida para desarrollar y comprobar la

teoría ha de ser constantemente solicitada, la negociación para el acceso será probablemente una preocupación permanente para el etnógrafo. La negociación, entonces, toma dos formas diferentes aunque relacionadas entre sí. Por un lado, las discusiones explícitas con aquellos cuyas actividades uno quiere estudiar; pero, por otro lado, el término “negociación” también se refiere a un proceso mucho más extenso y sutil que supone maniobrar entre diferentes posiciones favorables para la adquisición de la información necesaria.

Capítulo 4: Relaciones de campo. Aquí se examinan la negociación del rol del etnógrafo en el campo y las implicaciones de sus diferentes roles en la naturaleza de la información recogida. Como en otras situaciones en las cuales es necesario crear o establecer una imagen, se debe prestar mucha atención a la “impresión” que se causa. Ante todo se deben evitar los aspectos que, derivados de la imagen del investigador, puedan obstaculizar el acceso, al tiempo que se deben resaltar aquellos que lo faciliten siempre dentro de los límites marcados por consideraciones éticas. Estos aspectos son: el cuidado con la presencia, los roles de campo, la administración de la marginalidad. Para los autores, la influencia del rol del investigador en la información recogida es muy impor-

tante. Antes que evitar por todos los medios las reacciones en contra, se tendría que poner énfasis en gestionar sus efectos y no perderlos de vista en la medida que sea posible. Mediante la modificación de los roles que el investigador ocupa en el campo, se puede acceder a diferentes tipos de información cuya comparación enriquecerá la interpretación de los procesos que se están estudiando.

Precisamente sobre el cómo y con qué enriquecer estos procesos; se ocupan los capítulos 5 y 6: “los relatos nativos: escuchar y preguntar” y los “Documentos”, respectivamente. La importancia de los relatos y el escuchar y preguntar (la entrevista) se comprende, diciendo que una de las características de la investigación social es que los objetos que estudiamos son en realidad sujetos que por sí mismos producen relatos de su mundo. Según Hammersley y Atkinson, el positivismo y el naturalismo interpretan este hecho de manera muy diferente. Para el primero, estos relatos procedentes del sentido común, son subjetivos y deben ser sustituidos por la ciencia; como mucho, son productos sociales que deben ser explicados. Para el naturalismo, por el contrario, el conocimiento procedente del sentido común constituye la esencia del mundo social: debe ser descrito, pero no sometido a un escrutinio crítico que

determine su validez. En el contexto de la perspectiva reflexiva de los autores, una vez se rechazan las posiciones naturalistas y positivistas, se toma claro que existen dos formas igualmente importantes de interpretar los relatos que nos dan tanto el investigador como las personas que estamos estudiando. Pueden leerse atendiendo a lo que nos dicen sobre los fenómenos a que se refieren. Todos son observadores participantes que adquieren conocimiento sobre la realidad social en el curso de su participación en ella. Para el etnógrafo este conocimiento participante de la gente que actúa en el campo es una fuente de información muy importante; por muy hábil que sea en negociar el rol que le permita observar los hechos, habrá información a la que, al principio, no podrá acceder mediante la observación. Separar la cuestión de la verdad o falsedad de las creencias, que normalmente suele ser la preocupación más común, del análisis de estas creencias como fenómenos sociales, permite tratar el conocimiento de los actores al mismo tiempo como recurso y como contenido. Esto conduce a tratar los relatos producidos por otros en los mismos términos en que consideramos a los nuestros, evitando, sin embargo, el relativismo. En consecuencia, el material de análisis se obtiene a través de: relatos solicitados y no solicitados, entrevistas etnográficas, las entrevistas

como observación participante; y deben ser valorados exactamente de la misma forma que aquellos producidos por el investigador. No deben ser infravalorados como epifenómenos o distorsiones ideológicas, ni tratados como válidos en sus propios términos sin hacer consideraciones o explicaciones que vayan más allá. Además, aunque a veces es importante distinguir entre relatos solicitados y no solicitados, no se debe exagerar demasiado esta distinción.

Todos los relatos deben ser analizados como fenómenos sociales que ocurren o son moldeados en contextos particulares. Esto no sólo enriquece directamente el conocimiento sociológico, también ayudará a despejar los riesgos de invalidez que necesitamos considerar al interpretar la información conseguida en un relato. En este capítulo se asume que los relatos, sin tener en cuenta los del etnógrafo, toman una forma oral. Mientras que esto es verdad para algunas sociedades, en muchos lugares los documentos escritos son una fuente de información muy importante. De estos se ocupa el capítulo 6. "Documentos". En sus varias versiones la investigación etnográfica ha sido especialmente utilizada en el estudio de culturas orales. Ya sea en las culturas ágrafas de la antropología social, o en los grupos urbanos o los ambientes clandestinos tan caros a

muchos sociólogos trabajadores de campo, los mundos sociales estudiados por los etnógrafos no suelen considerar otros documentos escritos que no sean los producidos por los propios investigadores. Se ha dicho insistentemente que la etnografía es un método que es especialmente apropiado para estudiar esas culturas ágrafas. Pero no se debe olvidar que muchos de los lugares donde trabajan los sociólogos —y también muchos de los antropólogos contemporáneos— son letrados. No sólo sus miembros son capaces de leer y escribir, sino que esta capacidad es una actividad integral de sus vidas, y particularmente, de su trabajo cotidiano. En las sociedades industrializadas contemporáneas, regularmente se producen documentos escritos de muchas clases en diferentes contextos. En muchos ámbitos, los etnógrafos necesitan estudiar documentos como integrantes del grupo social que "stán estudiando. Por ejemplo, la primera acepción del término "observación participante" designaba la producción de documentos por parte de los participantes, es decir, los sujetos que en el lenguaje contemporáneo se llamarán "informantes". En una cultura gráfica es posible apoyarse en todo tipo de relatos escritos desde dentro —documentos producidos específicamente para los propósitos de la investigación—, los generados para otros propósitos. Generalmente se recurre

también a estos últimos, y existen muchos contextos en que los miembros de organizaciones y grupos producen información escrita. Hammersley y Atkinson dirigen su atención hacia un análisis detallado de la etnografía de los campos sociales donde la producción y utilización de documentos es un elemento integral de la vida cotidiana. Los documentos se analizan según criterios como: tipos de fuentes documentales y sus usos, documentos dentro del contexto.

La presencia y significación de la producción documental dota al etnógrafo de una amplia gama de tópicos de análisis así como de importantes fuentes de información. Tales tópicos incluyen las siguientes preguntas: ¿cómo se escriben los documentos?, ¿en qué ocasiones?, ¿a qué conclusiones llegan?, ¿qué se registra?, ¿qué se omite?, ¿qué se da por sentado?, ¿qué necesitan saber los lectores para que el relato tenga sentido para ellos?, etc. La explotación de tales cuestiones llevará al investigador inexorablemente hacia un análisis sistemático de cada uno de los aspectos de la vida cotidiana del lugar en cuestión. En el análisis de las fuentes documentales el etnógrafo reconoce y fundamenta su competencia socializada como miembro de una cultura letrada. El investigador no solamente lee y escribe, sino que reflexiona sobre las actividades de leer

y escribir en un medio social dado. Así, estas actividades cotidianas son incorporadas en los tópicos de investigador que utiliza el etnógrafo y representan importantes recursos analíticos e interpretativos.

Capítulo 7: “Registrar y organizar la información”. Los etnógrafos utilizan varios métodos para registrar sus datos, principalmente notas de campo, grabaciones magnetofónicas, grabaciones videográficas y filmaciones. Elegir cuál de estos métodos es el más apropiado dependerá de las finalidades que cada etnógrafo persiga, de la naturaleza del contexto y de los recursos financieros disponibles, si bien estas técnicas no son mutuamente exclusivas. Su utilidad también variará en función del tipo de datos que se deben registrar. De esta manera se tiene: Información observable, información de entrevista, documentos, anotaciones analíticas y memorias, almacenaje y consulta de la información.

En opinión de los autores, será imposible aprovechar toda información adquirida en el trabajo de campo, pero ello no significa que no se hagan todos los esfuerzos para registrarla. La memoria no es una base apropiada para el análisis. Evidentemente el registro de la información es selectivo y siempre implica una interpretación por mínima

que sea. No existe ningún cuerpo básico de datos indudables a partir del cual se puedan deducir todos los otros. Lo que se registra y cómo se registra dependerá en gran medida de los propósitos y prioridades de la investigación, y de las condiciones en que ésta se lleve a cabo. Además, utilizando varias técnicas de registro debemos estar alerta ante los efectos que éstas pueden causar en los actores y estar preparados para modificar la estrategia en consecuencia. Igualmente, no existe una única manera de consultar la información para el análisis. La adecuación de los diferentes sistemas difieren en función de los propósitos de la investigación, de la naturaleza de la información recogida, de la disponibilidad de financiación así como de las conveniencias personales. Y aquí también es necesario que los métodos sean conducidos en función de los propósitos y las condiciones cambiantes.

Igual que en otros aspectos de la investigación etnográfica, el principio de reflexividad guía el registro, archivo y consulta de información, procesos en los cuales las decisiones se elaboran, dirigen y si es necesario reelaboran a la luz de consideraciones éticas y metodológicas. Pero, al mismo tiempo, estas técnicas juegan un papel importante a la hora de facilitar la reflexividad. Estas aportan un instrumento crucial para valorar la tipifi-

cación de los ejemplos, para comprobar la construcción de vínculos entre los indicadores, para buscar casos negativos, para conjugar entre diferentes recursos y grados de información del trabajo de campo, para valorar la influencia del investigador sobre la naturaleza de las informaciones y los resultados. En resumen estas técnicas facilitan el proceso de análisis, tema considerado en el capítulo 8.

Se considera que en la etnografía el análisis de la información no es un proceso diferente al de la investigación. Este comienza en la fase anterior al trabajo de campo, en la formulación y definición de los problemas de investigación, y se prolonga durante el proceso de redacción del texto. Formalmente, empieza a tomar forma mediante notas y apuntes analíticos; informalmente, está incorporado a las ideas, intuiciones y conceptos emergentes del etnógrafo. De esta manera, el análisis de la información es paralelo al diseño de la investigación. Esta es la idea central de la "teorización enraizada": la recopilación de información está estratégicamente orientada por el desarrollo teórico. La elaboración teórica y la recogida de la información están relacionadas dialécticamente.

Pero una buena cantidad de etnografías se podrían caracterizar por una

falta de reflexión sobre la relación entre el análisis, la selección de información y el diseño de la investigación. Se podría considerar como una de las causas de ello la influencia del naturalismo, en su énfasis por captar el mundo social mediante la descripción. El naturalismo refuerza lo que se denomina "el síndrome de que todo está ocurriendo en todos los sitios", un mal común en el trabajo de campo cuando el investigador siente la absoluta necesidad de estar a la vez en todos los lugares y de permanecer en el campo el máximo tiempo posible. Como resultado de ello, queda poco espacio para la reflexión teórica. Además, los llamados naturalistas al decir "las cosas tal como son" tienden a subestimar el proceso de análisis de forma que éste siempre queda implícito o insuficientemente elaborado.

Los autores presentan en este capítulo una serie de criterios, tipos de producto y procedimientos que buscan desarrollar una dialéctica entre la descripción y el análisis; que se expresa en el recorrido de un largo camino con muchas estaciones en curso; de esta manera tenemos; "la generación de conceptos, desarrollo de tipologías, el contexto social y la interpretación, el tiempo, lo personal, la validación solicitada, la triangulación, las teorías y el método comparativo, los tipos de teorías."

¿Qué aspectos implica el principio de la reflexividad a la hora de escribir la etnografía? De esto se ocupa el último capítulo (noveno) de la obra: “La escritura de la etnografía o la etnografía como texto”.

La producción del relato del investigador no es, en principio, diferente a otra clase de relatos: así como no existe un lenguaje neutral, tampoco hay una forma neutral de informar. El investigador reflexivo debe permanecer autoconciente como autor, y no debe dar por sentado el estilo narrativo que elija. No se puede concebir la redacción como un acto meramente técnico en el cual sólo se debe pensar en la fase final de la investigación. En algunos contextos, escribir una tesis, un informe, un ensayo o una monografía puede ser visto (para bien o para mal) como más o menos sencillo; después de que la investigación “acaba”, se presentan los resultados a través de un medio “neutral” de informe organizado de forma convencional. Para un observador reflexivo esta actitud es problemática. En primer lugar, la lógica de la etnografía, y de la información producida en ésta, no conduce tan fácilmente hacia esas convenciones. En segundo lugar, el observador reflexivo debe ser muy conciente de lo que representan tales convenciones.

Sorprendentemente, aunque sea tan importante, poco se ha escrito sobre el tema.⁵ Una de las características de los libros sobre métodos de trabajo de campo es que, llevando todo en consideración, cuanto más se progresa en el proceso de investigación de campo menos explícitos son los comentarios y consejos que se pueden ofrecer al respecto. Normalmente, se cuentan muchas cosas acerca del periodo anterior y las fases iniciales del trabajo de campo; elegir un lugar de investigación, negociar el acceso, los primeros días en el campo, establecer un “rol de investigación” y cuestiones similares que suelen ser atendidas en los libros. Las fases posteriores del trabajo de campo son mucho menos visibles. La mayoría de autores no dicen gran cosa sobre la actividad de redactar una etnografía.

Nadie ignora que para la sociología interpretativa el acto de interpretación constituye tanto una actividad escrita, de la organización de textos sociológicos, como una cuestión del proceso cognitivo de comprensión. Los etnógrafos necesitan cultivar sus habilidades literarias y ser autoconcientes de su producción escrita. De nada sirve ser reflexivo en el curso de la realización del proyecto y la investigación si se abandónala reflexividad cuando llega la hora de escribir. Así mismo, el investigador

puede ser acusado de aplicar un doble rasero si conduce la investigación bajo los auspicios de un interés por el significado y el lenguaje y no se toma el trabajo de analizar el significado y el lenguaje de su producción escrita. Para Atkinson y Hammersley, ello no significa que la etnografía deba aspirar a convertirse en literatura, o que los etnógrafos deban convertirse en críticos literarios o competir con los escritores profesionales; se trata sí de llamar la atención sobre los mecanismos de redacción y organización de los textos; estos últimos son tratados como estrategias de organización textual significativa del informe etnográfico: historia natural, la cronología, la expansión y concentración del enfoque, la separación entre la narración y el análisis; y las organizaciones temáticas. La reflexión sobre la escritura etnográfica necesita todavía de un esfuerzo colectivo e individual por parte de los investigadores etnógrafos. Si ello no se lleva a cabo, una de las actividades centrales de todos los investigadores continuará relegada.

Para terminar, vale la pena resaltar, de una parte, que la obra trae dos bibliografías que dan idea de la riqueza etnográfica investigativa, social y educativa en el ámbito norteamericano e inglés: una bibliografía comentada de textos etnográficos; y las referencias bibliográficas utilizadas

en la redacción del trabajo. De otra parte, el libro cierra con una afirmación normativa que vale la pena reproducir aquí:

Seguramente, sería demasiado esperar que todos los científicos sociales se convirtieran en virtuosos de todos los métodos de investigación. Pero, lo importante es que consigamos superar la mentalidad paradigmática y seamos capaces de reconstruir una comunidad científico-social donde trabajos que usen diferentes métodos se combinen para lograr un conocimiento colectivo del mundo social. Creemos que el principio de la reflexividad ofrece una base para hacer esto, y éste ha sido el objetivo que hemos perseguido al escribir este libro.

NOTAS

1. HAMMERSLEY, Martín y ATKINSON, Paul. *Etnografía. Métodos de investigación*. Ediciones Paidós. Barcelona. 1994. Primera edición. 297 p. Traducción: Mikel Aramburu Otazu. Título original: *Etnography. Principles in practice*. Routledge. Londres y Nueva York. 1983.

2. Es importante destacar cómo otra de las obras de referencia sobre la investigación etnográfica en educación y que es ampliamente citada por Hammersley y Paul Atkinson, tam-

bién ha sido traducida al español, se trata de: Peter WOODS. *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós. Barcelona. 1987.

3. Para una ilustración de esta situación, en el contexto de las controversias académicas en la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana; escribí en su momento un trabajo denominado: *Acerca del debate metodológico en educación: un diálogo de sordos*. Neiva, 1987.12p. (Sin publicar). Así mismo, para la situación del debate sobre el asunto en la década de los ochenta en América Latina puede verse: GIJABA E, Regina. “Acerca del debate metodológico en la investigación educacional”. En: *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. Número 103. OEA. Washington. 1988. p. 81-94.

4. Es importante anotar que el trabajo trae en cada uno de los capítulos una abundante e interesante muestra de ejemplos de investigación, sacados de la tradición investigativa norteamericana e inglesa y de la experiencia de los autores; esta característica hace muy ágil, comprensible y grata la lectura de la obra.

5. En nuestro medio la recopilación de artículos editados por la *Revista Colombiana de Sociología*. Nueva Se-

rie. Volumen II. Número 1. Bogotá. Enero-junio de 1993, con el título de “Retórica, textualidad y el giro posmoderno de la sociología”; nos ofrece pistas valiosas para abordar este asunto tan poco tratado en la literatura metodológica. Por ejemplo el artículo de John VAN MAANNEN, “Secretos del oficio: sobre escribir etnografía”, muestra cómo un tipo de verdad en las ciencias sociales es construido textualmente. Anteriormente, en opinión del autor, la práctica de la etnografía implicaba cohabitar con miembros de un grupo, observar su comportamiento, tomar notas y luego escribir todo esto. Actualmente, la etnografía ha sido criticada epistemológica, ética y políticamente, y se encuentra sumida en profunda reflexión. Van Maanen se ocupa en su trabajo de cómo la etnografía persuade a sus lectores a aceptar lo que dice; estas técnicas de persuasión generalmente permanecen desconocidas para el lector e incluso para el escritor, y por ello las denomina “secretos del oficio”. Entre ellas, las principales aluden a aquellas técnicas que transmiten la idea de que la etnografía es un hecho; que es real, metódicamente realizada y de naturaleza técnica. Cuando mantenemos estas posturas, persuadimos a otros de que deben escucharnos y creer en nuestro texto. Al centramos en cómo inscribimos la realidad —esto es, en la etnografía como texto— se espera que

tanto nosotros como nuestros sujetos
adquiramos un poder mayor para
transformarla.

MIGUEL ANGEL GOMEZ MENDOZA

Profesor Universidad de Caldas