

cuadernos del colegio



REVISTA

TRIMESTRAL

colegio

de ciencias
y humanidades

C C H



plantel naucalpan

6

cuadernos del c o l e g i o



Nº. 6

ENERO-MARZO 1980.

**COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL NAUCALPAN UNAM**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Rector: DR. GUILLERMO SOBERON ACEVEDO / Secretario General Académico: DR. FERNANDO PEREZ CORREA / Secretario General Administrativo: ING. GERARDO FERRANDO BRAVO / Secretario de la Rectoría: ING. GERARDO L. DORANTES / Abogado General: LIC. DIEGO VALADES.

* * *

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Coordinador: LIC. DAVID PANTOJA MORAN / Secretario General: FIS. RAFAEL VELAZQUEZ CAMPOS / Director de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato: ING. ALFONSO LOPEZ TAPIA / Director de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Postgrado: M. en C. HECTOR DOMINGUEZ ALVAREZ.

PLANTEL NAUCALPAN

Director: DR. JOSE DE JESUS BAZAN LEVY / Secretario General: ING. PABLO GONZALEZ TEJADILLA / Secretario Académico: FIS. MAT. RICARDO WILDE RAMIREZ / Secretario de la Comisión Docente: PROF. RAFAEL CARRILLO AGUILAR / Secretario de Servicios Estudiantiles: PROF. MARCO ANTONIO MORENO NISHIZAKI / Secretario Administrativo: L.A.E. RODOLFO GONZALEZ VAZQUEZ / Encargados de sección: Area de Talleres: PROF. DAVID OCHOA SOLIS; Area de Matemáticas: ACT. HORACIO ESPARZA GARCIA; Area de Ciencias Experimentales: PROF. JESUS MAZA ALVAREZ; / Area Histórico-Social: PROF. PIEDAD SOLIS MENDOZA.

Responsables de la Publicación:

PROF. LAUREANO MIYAR RINCON, PROF. LOURDES MARTINEZ LIRA y ARQ. ROBERTO BARRERA H.

Diseño: Arq. Roberto Barrera H.

Ilustraciones: Fernando Ramírez M.

Publicación Trimestral del Plantel Naucalpan del Colegio de Ciencias y Humanidades.

SUMARIO

INTRODUCCION	5
COLEGIO	
Notas para fundamentar teóricamente el trabajo en los Talleres de Lectura y Redacción. <i>Profr. David Ochoa Solís</i>	7
Marco de las Orientaciones Básicas. <i>Profr. Víctor Olea Rodríguez</i>	13
Importancia y Función Formativa de la Obra Literaria en el Taller de Lectura. <i>Profra. Esther Oda Noda, Profra. Alicia Reyes Amador y Profr. Jorge Ruiz Basto</i>	15
Nuevos Contenidos para el Taller de Lectura. <i>Profr. Oscar Beltrán</i>	19
Una Contradicción en el Taller de Lectura I. <i>Profra. Cristina Carmona Zúñiga</i>	23
Comentarios a las Orientaciones Básicas de los Talleres de Lectura y Redacción encaminados a su Unificación en los Dos Primeros Semestres. <i>Profra. Margarita Krap Pastrana y Profra. Guadalupe Martínez Montes</i>	27
Sobre el Desarrollo del Taller de Redacción I y II. <i>Dr. José de J. Bazán Levy</i>	31
Redefinición del Concepto de Taller en Redacción I y II. <i>Profra. Adelina Castañeda, Profra. Araceli Ruiz y Profra. Lourdes Avila</i>	41
Ponencia sobre las Orientaciones Básicas de la Materia de Taller de Redacción III-IV (Investigación Documental para el Area de Talleres). <i>Profra. Martha Acosta y Profr. Guillermo Rodríguez</i>	45

La Redacción como Práctica de la Represión. <i>Profra. Lourdes Martínez Lira</i>	47
Prioridad del Estudio del Lenguaje en el Taller de Redacción I y II. <i>Profr. Raúl Castellanos M.</i>	53
<hr/>	
RESEÑAS Y DOCUMENTOS	
Programa del Taller de Redacción	61
<hr/>	

Cuadernos del Colegio recoge en este número contribuciones a la discusión acerca de las orientaciones básicas de las materias del Area de Talleres.

No es posible analizar los contenidos y enfoques de nuestro trabajo docente diario, sin que la diversidad profunda, y en ella misma la riqueza de opiniones, del profesorado del Colegio se manifieste con libertad. En esta reflexión se muestran también las carencias y limitaciones de lo que hacemos. Crítica no es desamor, sino comienzo para colmar huecos y renovar proyectos.

Como es costumbre, los puntos de vista aquí expresados quedan bajo la estricta responsabilidad personal de quien los da a conocer con su firma.

Por otra parte, son los Consejos Académicos por Area, las instancias que, según su naturaleza y modalidades propias, discutirán las proposiciones y formularán conclusiones, que la comunidad académica examinará de nuevo y el Consejo del Colegio sancionará en forma definitiva.

Muchos de los trabajos que ahora aparecen, han sido presentados en reuniones organizadas por los Profesores de Talleres mismos. Otros han sido escritos especialmente para este número. Todos manifiestan el interés por contribuir a llegar en este caso en el Area de Talleres, al fondo de lo que el Colegio es, deja de ser todavía, y puede llegar a ser.

NOTAS PARA FUNDAMENTAR TEORICAMENTE

COLEGIO

EL TRABAJO EN LOS TALLERES DE LECTURA Y REDACCION

No ha sido el Area de Talleres la más dada a formular la fundamentación teórica de su trabajo. La mayoría de los documentos oficiales del Area carecen en absoluto de una reflexión que pretenda explicar, en un nivel teórico, con qué estamos trabajando, y qué se puede hacer a partir del conocimiento de la materia prima con que trabajamos. Puede parecer un falso problema. A manera de ejemplo citaré dos elementos que ubican la importancia de dar respuesta a la pregunta: ¿Con qué trabajamos en los Talleres de Lectura y Redacción?. Veamos, se han dado en la práctica dos respuestas: la primera sostiene (todavía) que los talleres de Lectura y Redacción deben servir para que el alumno se exprese (con propiedad, con corrección, etc.); la segunda sostiene que trabajamos con el lenguaje.

De la primera respuesta se han derivado prácticas que llevan al alumno a hacer posible su expresión, no reprimiéndolo, respetando sus puntos de vista, construyendo situaciones pedagógicamente aceptables, motivándolo con elementos externos, etc.

De la segunda respuesta se han derivado prácticas que se proponen que los alumnos conozcan la estructura de la lengua: los fonemas, los morfemas, el núcleo del sujeto, el núcleo del predicado, etc. Obviamente estas dos respuestas se manejan ahora en la mayoría de los casos imbricadas, aunque sean contradictorias, y hago su separación para una me-

yor comprensión de los propósitos de mi trabajo.

A cada una de estas respuestas subyace sin duda, una concepción teórica (esté conciente o no el sujeto que las pone en práctica). De manera global podría decir que a la primera la fundamenta una corriente psicologista (subjetivismo individualista)¹ que sostiene que hay algo dentro de los individuos (único, distinto, personal) que debe ser expresado, y hay que dar las condiciones para que esto se realice. A la segunda respuesta la fundamenta una corriente formalista (objetivismo abstracto)² que sostiene que la lengua es una serie de formas fonéticas, gramaticales y léxicas que hay que conocer para poder reproducir.

Estas dos respuestas no están fundamentadas, ni presentadas abiertamente en ningún documento del Colegio. Su importancia radica en que de ellas se ha derivado la práctica académica en los Talleres de Lectura y Redacción.

Considero importante presentar una respuesta teórica, a la pregunta ¿Con qué trabajamos en los Talleres de Lectura y Redacción?, de tal manera que las consecuencias prácticas en la docencia puedan ser claras para los profesores y susceptibles de ser discutidas y modificadas desde una perspectiva más objetiva.

Estas notas no se pretenden absolutas, sino muy por el contrario provisionales, pues tengo la conciencia clara de que son solamente parte de las primeras reflexiones teóricas que hemos de realizar los

profesores, y por lo tanto son susceptibles de modificarse, completarse o cambiarse en su totalidad.

Sin embargo, pretendo con estas notas un cambio de terreno, o un enfrentamiento en el campo de las ideas y del conocimiento con una corriente que con distinto éxito ha formulado un discurso que podríamos llamar "pedagógico", y que pone el acento en el planteamiento de los objetivos, en sus niveles, en los verbos utilizados, etc. Las aportaciones de la experiencia de los profesores y las reflexiones teóricas habrán de darle su verdadero peso a la tecnología educativa.

Me propongo también, después de dar una respuesta a la pregunta ¿Con qué trabajamos en los Talleres de Lectura y Redacción?, acercar esta respuesta a los planteamientos de las propuestas originales para el Taller de Lectura y Redacción.

II. PRACTICAS POLITICAS, PRACTICAS ECONOMICAS Y PRACTICAS TEORICA Y ARTISTICA.

Las actividades de los hombres para transformar sus condiciones de existencia se pueden agrupar de la siguiente manera: Prácticas Económicas, mediante las cuales se transforma la naturaleza y se producen bienes materiales; Prácticas Políticas, mediante las cuales se transforman o conservan las relaciones sociales de producción y las Prácticas Teórica y Artística que tienen por objeto la transformación del conjunto de ideas, imágenes y representaciones de la realidad y que operan en el nivel de la ideología.

En los Talleres de Lectura y Redacción trabajamos con ideas, imágenes y representaciones de la realidad, tanto en su elaboración como en su comprensión y estudio, es decir, trabajamos en el nivel global de las Prácticas Teórica y Artística. Esta es la primera aproximación que propongo para la pregunta planteada como parte central de mi ponencia, y antes de pasar a particularizar y a diferenciar la práctica teórica de la artística, voy a hacer explícitas algunas consecuencias de este planteamiento global del problema:

1) Las prácticas aludidas no se realizan de manera arbitraria, ni dependen de "proyectos" o "voluntades" individuales, aunque sean sujetos individuales los que se movilizan para su realización, sino que son procesos regulados "que se desarrollan en el marco de una estructura social dada que es la que determina el sentido y la función de las distintas prácticas".³

2) En esta etapa, y con nuestra sociedad dividida en clases, la determinación de la estructura social hace de estas prácticas, prácticas de clase; lo cual quiere decir también que las Prácticas Teórica y Artística están sujetas a las contradicciones entre las clases, se producen en ellas y manifiestan a su vez estas contradicciones.

3) El proceso de transformación de la realidad a través de las distintas prácticas no se presenta en la realidad como algo separado, sino como "un todo dialécticamente articulado",⁴ vale decir que en el desarrollo de una de las prácticas aludidas están presentes las consecuencias de las demás.

III. LAS PRACTICAS TEORICA Y ARTISTICA. LOS TALLERES DE LECTURA Y REDACCION.

Tanto la Práctica Teórica (la ciencia) como la Práctica Artística (el arte) operan sobre el mismo campo: la realidad "La verdadera diferencia entre el arte y la ciencia radica en la forma específica en que nos dan, de modo totalmente diferente, el mismo objeto: el arte en la forma de un "ver", "percibir" o "sentir", y la ciencia en forma de conocimiento (en sentido estricto: mediante conceptos".⁵ El arte hace alusión a la realidad, la ciencia busca conocer la realidad. Tendencialmente, la ciencia busca dejar de lado los elementos ideológicos y producir un conocimiento objetivo de la realidad; el arte es una práctica en la ideología, es decir, nos hace ver, percibir y sentir la realidad a través de la ideología "de la que nace, en la que se sumerge, de la que se destaca en cuanto arte y a la que hace alusión".⁶

El conjunto de imágenes y representaciones de la realidad que se transforman a través de las Prácticas Teórica y Artística, son el material de trabajo de los talleres de Lectura y Redacción. Detengámonos, ahora, a comprobar esta afirmación. En Lectura, dándole distintos pesos, trabajamos con literatura (cuentos, novelas, poesía, teatro) y con ensayos sobre estos textos literarios. Buscamos que los alumnos comprendan lo que leen, lo puedan reelaborar y, en algunos casos, los menos, que comprendan y expliquen las relaciones de los textos con la realidad. Podemos decir que el taller de Lectura se centra, por lo menos hasta este momento, en el análisis de textos literarios, es decir en el análisis de imágenes y representaciones de la realidad elaboradas como una práctica artística. De manera secundaria, utilizamos ensayos que pretenden dar cuenta o hacer una explicación de los textos literarios; estas imágenes y representaciones de la realidad podrían incluirse tendencialmente dentro de la Práctica Teórica. En este orden de ideas surge un problema que me parece nodal, a saber: ¿Avertimos a nuestros estudiantes sobre las características y propósitos distintos de textos que están marcados por prácticas distintas?. Y no me refiero aquí a una explicación del orden de la que vengo realizando, que está dirigida a los maestros, sino a las consecuencias prácticas en la lectura de textos que tienen tan diferentes propósitos. El tamaño de este problema crece, si tomamos como casos de lectura discursos más claramente científicos, como los que los estudiantes utilizan en las materias de Matemáticas y Ciencias Experimentales. El caso de los materiales de Historia parece todavía más complejo, pues los textos utilizados comparten el carácter científico y el carácter ideológico. Y sostengo que en el taller de lectura no estamos advirtiendo a los alumnos sobre las características de estos textos, ni dotándolos de las habilidades y que puedan permitir a los alumnos obtener un conocimiento de los mismos.

En el taller de redacción buscamos que los estudiantes tengan "conocimiento del lenguaje para la

redacción de escritos y ensayos, su capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar ficheros, notas, cuadros, . . ."⁷ y todas estas habilidades operan también sobre conjuntos de imágenes y representaciones de la realidad que tendencialmente se ubican dentro de las prácticas teóricas. Sin embargo, es necesario destacar aquí la aparición de un elemento no explicado hasta el momento en mi ponencia: el lenguaje.

Puede parecer, y a veces se ha hecho así, que la respuesta correcta a la pregunta ¿Con que trabajamos en los talleres de Lectura y Redacción?, es el lenguaje. No es así, en la medida que el lenguaje no representa un nivel autónomo de realidad, sino que formaliza la experiencia concreta que sobre la realidad elaboran los hombres, es decir, mediante el lenguaje se vinculan representaciones de la realidad. La explicación de la forma como el lenguaje transmite la experiencia de los hombres, tiene que ver con problemas muy complejos, como son la relación entre lenguaje y pensamiento, y la relación entre lenguaje e ideología.⁸

Pero el lenguaje también es forma, y hay una ciencia que se ha elaborado para su estudio: la lingüística. El problema debe plantearse de la siguiente manera: ¿Qué elementos de lingüística son necesarios para posibilitar la comprensión y elaboración de representaciones de la realidad en los talleres de Lectura y Redacción en el Colegio de Ciencias y Humanidades?.

Así pues, los conocimientos de lingüística deben estar subordinados a los discursos teórico y artístico que se deban estudiar, comprender y elaborar en los talleres. Este planteamiento también es aplicable para determinar la cantidad de conocimientos que los talleres deben proporcionar a los alumnos sobre las características formales de los discursos literarios. Es decir, este conocimiento estará subordinado al propósito de dotar de posibilidades de comprensión y análisis de los discursos literarios. No es el propósito del Colegio crear especialistas en literatura, ni escritores.

Según lo llevo argumentado, en los talleres de Lectura y Redacción trabajamos con representaciones de la realidad a través del lenguaje. Estas representaciones están ubicadas dentro de las Prácticas y Artística. Es en esta perspectiva en la que habría que tomar las indicaciones de las propuestas originales sobre los talleres: "En los talleres de lectura se deberá buscar un equilibrio constante de obras de poesía, teatro, historia, filosofía y política, . . .".⁹

El taller de lectura deberá servir para que los estudiantes puedan leer y comprender textos de las distintas índoles señaladas. Y lo primero que habría que retener, es que los textos están inscritos dentro de prácticas diferentes: teórica y artística; es decir, que tienen una manera distinta de darnos el mismo objeto; la lectura y sus procedimientos tendrían que ser también distintos. El planteamiento es también aplicable para redacción: para elaborar un ensayo sobre un experimento de Química, habría que tomar en cuenta el carácter natural de dicho experimento y el objetivo tendencialmente científico del ensayo, y para elaborar una descripción de un acontecimiento social, habría que tomar en cuenta el carácter social e ideológico del mismo y el objetivo tendencialmente científico del ensayo.

Tanto en el caso de discursos teóricos como artísticos, los talleres deberán servir para que los alumnos elaboren y comprendan imágenes y representaciones de la realidad en el nivel de la práctica teórica, vale decir, que obtengan un conocimiento científico de ambos.

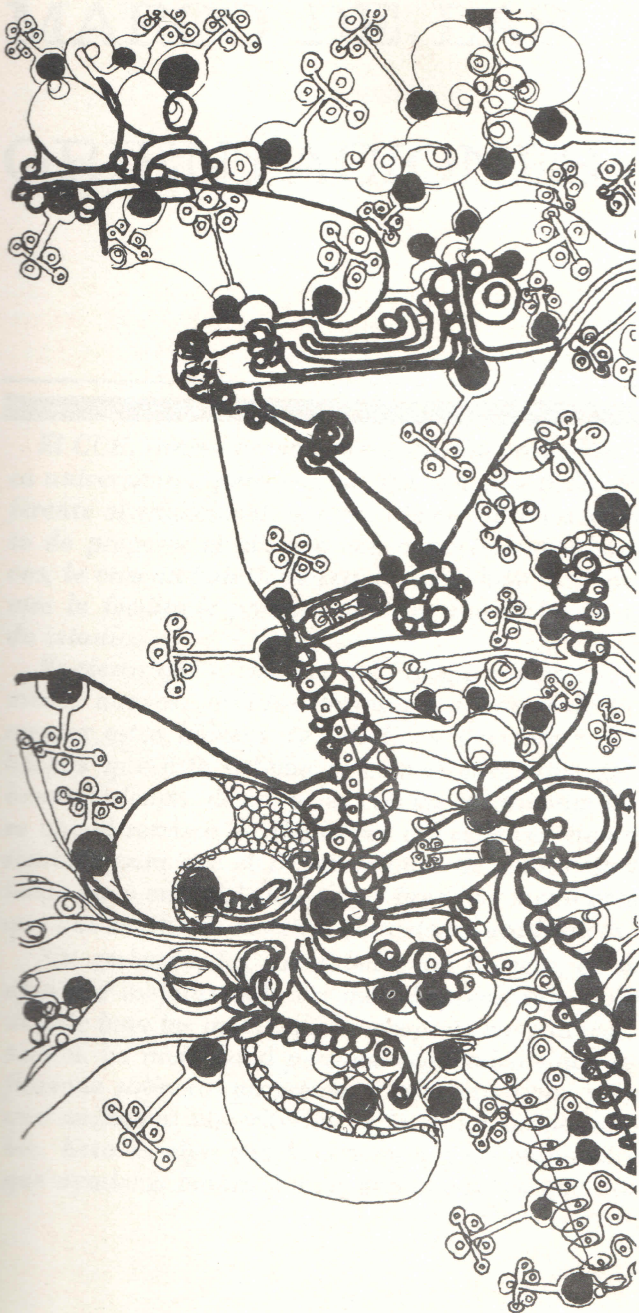
IV. CONCLUSIONES.

Presento dos tipos de conclusiones: las primeras, numeradas, directamente argumentadas en esta ponencia; las segundas, aunque desprendibles de la misma, no están debidamente explicadas. Presento el segundo tipo de conclusiones, por su importancia para el trabajo en los talleres, porque han sido motivo de reflexión en otros momentos, y porque los elementos teóricos aquí señalados contribuyen

a sostenerlas.

- 1.—En los talleres de Lectura y Redacción trabajamos con representaciones de la realidad.
- 2.—Estas representaciones de la realidad quedan ubicadas en el marco general de las Prácticas Teórica y Artística.
- 3.—Las representaciones teóricas y artísticas describen de manera distinta la realidad.
- 4.—Partiendo de la distinción entre las representaciones teórica y artística, los talleres de Lectura y Redacción deberán dotar de la capacidad de comprensión de éstos dos discursos, y de elaboración de discursos científicos que expliquen la realidad presentada en ambos tipos de discurso.
- 5.—Los conocimientos de teoría literaria estarán subordinados a la capacidad de comprensión y análisis de discursos literarios y no a la creación de especialistas.
- 6.—Los conocimientos de lingüística estarán subordinados a la comprensión de discursos teóricos y artísticos y a la elaboración de discursos científicos que expliquen la realidad presentada en ambos tipos de discurso.
 - a) La separación de taller de Lectura y Redacción como dos materias resulta un obstáculo para el desarrollo de los talleres, ya que estos tienen como objetivos la comprensión de discursos teóricos y artísticos y, centralmente, la elaboración de discursos científicos.
 - b) El orden rígido de los semestres de lectura es una camisa de fuerza para el inicio de la comprensión y elaboración de representaciones de la realidad.

Prof. David Ochoa Solís
Plantel Naucalpan



NOTAS

- 1 VOLOSHINOV N., Valentín, El signo ideológico y la filosofía del Lenguaje p. 106
- 2 Op. Cit. p. 69
- 3 PERUS, Françoise, Literatura y sociedad en América Latina: el modernismo. p. 28
- 4 Op. cit. p. 28
- 5 ALTHUSSER, Louis, "El conocimiento del arte y la ideología" en Estética y Marxismo TI p. 317
- 6 Op. cit. p. 317
- 7 Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios. Gaceta UNAM, Tercera Epoca, vol. II (Número extraordinario) C.U., 1 de febrero de 1971.
- 8 A manera de ilustración de un planteamiento muy sugerente de la relación entre lenguaje e ideología, me permito apuntar aquí dos extensas citas de V. Voloshinov.

"La existencia reflejada en el signo no solo es reflejada sino refractada. ¿Cómo se determina esta refracción de la existencia en el signo ideológico?. Por la intersección de intereses sociales orientados en distinto sentido dentro de la misma comunidad de signos, es decir, por la lucha de clases".

"La clase no coincide con la comunidad de signos, es decir, con la comunidad, constituida por la totalidad de usuarios del mismo conjunto de signos para la comunicación ideológica. Varias clases diferentes usan la misma lengua. Como resultado, en cada signo ideológico se intersecan acentos con distinta orientación. El signo se convierte en arena de la lucha de clases". p. 36

"Lo mismo que da al signo ideológico un carácter vital y mutable hace de él un medio refractante y deformador. La clase dirigente se esfuerza por impartir al signo ideológico (se refiere a la palabra D.O.S.) un carácter eterno, supraclásista, por extinguir u ocultar la lucha entre los juicios sociales de valor que aparecen en aquél, por hacer que el signo sea uniaxial".

"En realidad, cada signo ideológico viviente tiene dos caras, como Jano. Cualquier palabrota vulgar puede convertirse en palabra de alabanza, cualquier verdad común inevitablemente suena para muchas otras personas como la mayor mentira. Esta cualidad dialéctica interna del signo se exterioriza abiertamente sólo en tiempos de crisis o cambios revolucionarios. En las condiciones ordinarias de la vida, la contradicción implícita en cada signo ideológico no puede surgir plenamente porque el signo ideológico, en una ideología dominante establecida, siempre es algo reaccionario y trata de estabilizar el factor precedente en el flujo dialéctico del proceso generativo social, acentuando la verdad de ayer para hacerla aparecer como de hoy. Y allí reside la responsabilidad por el carácter refractante y deformador del signo ideológico dentro de la ideología dominante" p. 37

Las dos citas están tomadas del texto de Voloshinov arriba mencionado.

- 9 Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato. Reglas y criterios de aplicación del Plan de Estudios. Gaceta U.N.A.M., Tercera Epoca, Vol. II (Número extraordinario). C.U., 1 de Febrero de 1971.

MARCO DE LAS ORIENTACIONES BASICAS.

El CCH, se creó como una institución propedéutica universitaria, pero con un sistema de estudio diferente al tradicional, que creo es mejor, pues aparte de preparar al alumno con conocimientos básicos, le crea un hábito de estudio autodidacta y además le facilita la práctica en cada una de las áreas de estudio.

Es cierto que el sistema y el Colegio son prácticamente nuevos, pero los Profesores debemos de fomentar estos hábitos de estudio y demostrar con hechos que este sistema es el más adecuado. Debemos, además, de cooperar con las autoridades para que el servicio de Biblioteca sea cada vez mejor; también para que el Departamento de Audiovisual tenga buen material didáctico y funcione mejor para que nos auxilie en nuestras actividades académicas.

Sin embargo, las autoridades del Colegio, en su afán por mejorar cada vez más el aprendizaje y por definir bien las metas que se propone nuestra institución, ha invitado al personal académico a que reflexione sobre los programas y sus contenidos, para que unifiquen sus criterios de la mejor forma posible. Esto es algo que beneficiaría a los alumnos y que ayudaría bastante a las academias, ya que nos

acercaría más a todos, pero se requiere de tiempo y de trabajo. En nuestra Academia, por eso se ha visto con buenos ojos que se lleve a cabo un congreso, del que ya una vez se habló en una junta de profesores de todos los planteles (de Talleres). Debemos seguir luchando por él, ya que sería lo mejor para entendernos mejor entre todos.

Los profesores saldríamos contentos con este congreso planeado, ya que en él intercambiaríamos opiniones y hallaríamos contestación y solución a algunas preguntas que nos hemos hecho con respecto a la materia:

A.— de Redacción (I-IV)

- 1.— ¿Es bueno enseñar al alumno conocimientos lingüísticos?*
- 2.— ¿En qué ayuda al alumno el conocimiento de la gramática?*
- 3.— ¿Cómo fomentar el hábito de la redacción?*
- 4.— ¿Cómo hacer que el alumno investigue y analice con un interés científico?*

B.— de Lectura (I-IV)

- 1.— *¿Cómo fomentar el hábito de la lectura: ¿cómo interesar al alumno?*
- 2.— *¿Qué es lo que se debe leer?*
- 3.— *¿Es nuestro Taller de Lectura un Taller de Literatura?*

C.— *de Ambas.*

¿Será mejor llevar un Taller de Lectura y Redacción.

MI POSICION CON RESPECTO A TALES PREGUNTAS ES LA SIGUIENTE:

Creo que para que el alumno sepa redactar es correcto que se le enseñen nociones elementales de Lingüística y Gramática, ya que son necesarias para que el alumno sepa cuál es el objetivo de la comunicación por medio de la redacción; creo que un arquitecto no puede hacer un edificio sin estudiar primero matemáticas o sin conocer los materiales requeridos para una construcción. La tarea del maestro es hacer que el alumno conozca su material y lo emplee y practique bastante con él, pues así se le facilitará la redacción y poco a poco adquirirá el hábito deseado.

Creo que las autoridades deben apoyar al maestro para que este conozca mejor el nuevo sistema de enseñanza y aplique mejor los métodos para conducir al alumno a hacer una buena investigación y un buen análisis de las cosas. Los profesores deben de tener un amplio conocimiento de las fuentes de información, de cómo funcionan y una amplia bibliografía para orientar al alumno a que investigue, analice y redacte lo mejor posible.

Con respecto a la materia de Taller de Lectura, se puede decir que es difícil nuestra misión, pero los profesores debemos de prepararnos para dar un introducción con un lenguaje sencillo de la importancia de la lectura, de tal manera que motivemos al alumno para que se acerque a los libros, como es nuestro deseo. No creo que para motivarlos sea necesario hacer que se lean textos que no sean literarias, ya que hay que llevarlas a conocer lo que es la

lectura con un buen uso del lenguaje y en este caso la buena lectura es la literatura; con esto no quiero decir que nuestro Taller sea de literatura, ya que se enseña al alumno a analizar una obra desde diferentes puntos de vista; quiero decir que no es la enseñanza tradicional.

Yo creo que ambos Talleres son muy necesarias en la formación cultural de todas los estudiantes y soy de los que piensan que cada uno tiene pocas horas de clase, por lo tanto sería yo uno de los que vería con buenos ojos que ambas materias se reunieran en una sola, pues disminuiría el trabajo del profesor y beneficiaría mucho más al alumno.

*Prof. Víctor Olea Rodríguez
Plantel Naucalpan*

IMPORTANCIA Y FUNCION FORMATIVA DE LA OBRA LITERARIA EN EL TALLER DE LECTURA

I. El Taller de Lectura.

El Taller de Lectura es la materia a través de la cual se aborda la enseñanza de la literatura en el CCH. Importa hacer notar que el nombre de taller dado a esta enseñanza, se apoya en el reconocimiento de la inutilidad de un aprendizaje, en su mayor parte acumulativo, de datos sobre autores y obras, y en el de la necesidad de que se conozca a la literatura en el trato directo con los textos que la constituyen. El taller se define esencialmente por el propósito de que en este aprendizaje el alumno disponga, en la consecución del conocimiento, de herramientas intelectuales diseñadas activa y conjuntamente con el profesor y en cuyo ejercicio ha de poner efectivamente en práctica las facultades de la asimilación, el análisis y la formulación de juicios críticos. De esta forma se pretende hacer posible también el conocimiento del contexto histórico en que aparecen las obras, en lugar de un estudio superficial de la historia literaria.

Es objetivo central de este taller la formación de lectores. Para ello se requiere que la enseñanza-aprendizaje en esta materia esté orientada por la

práctica constante de la lectura en textos que permitan el desarrollo gradual de habilidades. La literatura, entendida como expresión estética, es el puente más apropiado para la formación de lectores, porque para su comprensión no se precisa de un saber conceptual especializado (como sucede en los casos de la literatura científica o filosófica) sino que basta, en muchos casos, el conocimiento que en lo general proporciona la experiencia cotidiana. Hay que considerar que un desarrollo mayor del nivel de información en el alumno es responsabilidad que el taller comparte con las demás materias. Por esto mismo no existe razón de fondo para duplicar esfuerzos y dispersar el trabajo del profesor de lectura, al imponerle la tarea de "buscar un equilibrio de obras científicas, filosóficas, históricas y literarias",¹ sabiendo que su trabajo se define concretamente en relación con la enseñanza del lenguaje literario. Podemos decir junto con Ernesto García Alzola que "todos los profesores cuyas disciplinas se aprenden mediante la palabra escrita son profesores de lectura, como lo son también de lenguaje".²

II. Los Textos en el Taller.

A través del nombre de la materia, es decir, indirectamente, sin que medie una argumentación explícita, se ha establecido que las clásicas son las obras que fundamentalmente debe conocer el alumno a su paso por el taller, entendiéndose por clásico tanto lo que es modelo literario reconocido a lo largo de generaciones de lectores y críticos (Autores Griegos y Latinos) y/o paradigma de la expresión en la lengua (Clásicos de los Siglos de Oro), como lo que constituye una tradición universal directamente enlazada a la realidad cultural de nuestros días (Clásicos Universales. Contemporáneos), o una tradición reciente, cual es el caso de literaturas jóvenes históricamente consideradas (Clásicos Hispanoamericanos). Hay que señalar, desde el comienzo, que esta concepción en sí misma no es inobjetable sino por el hecho de que no permite, en la práctica, que los alumnos se formen como lectores medianamente aptos para la literatura. Es claro que no puede negarse, desde el punto de vista de la necesidad de una formación cultural sólida y completa, la importancia que tiene conocer a los autores griegos y latinos o a los españoles de los Siglos de Oro; pero también es innegable que se parte de fundamentos totalmente artificiales si se ignora, asimismo, que antes de una pretendida culturización a través de la literatura, el alumno necesita ser iniciado seriamente como lector.

No es posible entrar aquí, por razones de espacio, a la discusión de cuándo sí y cuándo no se está partiendo de una concepción ideológicamente colonizada en la selección de textos para la enseñanza de la literatura, pero lo que sí puede asegurarse es que se limitan en mucho las posibilidades educativas del Taller, al definírsele en función de contenidos que, a su vez, solamente presuponen determinada literatura, en lugar de definirlo en razón de las necesidades específicas de los alumnos con los que se tiene que trabajar. Consideramos más apropiado seleccionar los contenidos, incluyendo los clásicos, sobre la

base: 1) de los objetivos de aprendizaje y 2) de los conocimientos socialmente necesarios para los alumnos.

Los contenidos, en cuanto a su extensión, deben ajustarse al límite de tiempo (dos horas a la semana) y a la capacidad desplegada por cada grupo en el logro de los objetivos que se persiguen. Existe la tendencia —por parte de algunos profesores— de pensar que en el Taller de Lectura se aprende más cuanto mayor es la cantidad de lecturas efectuadas. Este planteamiento, además de erróneo por no tomar en cuenta que cada texto impone su propio tiempo de lectura e interpretación, conduce al alumno al rechazo de la lectura, por la rapidez a que se ve forzado a leer, y también al empleo de la trampa y la mentira ante la urgencia de lograr una calificación aprobatoria. La búsqueda a toda costa del “panorama general”, a base de cuantiosas lecturas, es un vicio que procede del supuesto abstracto —porque nadie lee así— de que la afición por la literatura se forma académicamente partiendo de un orden cronológico de aparición de autores y textos, y no a partir de las motivaciones vitales y concretas que éstos últimos pueden suscitar en el lector.

Suponemos que por el temor a romper con el criterio cronologista con que han sido concebidos los contenidos para la materia desde la creación del CCH, no se ha querido terminar de raíz con la contradicción en que éstos se hallan con respecto a objetivos que los profesores han elaborado a lo largo de años de práctica docente sobre la base de las características concretas de sus alumnos. Sobre este punto, en el Plantel Oriente se han manifestado dos tendencias a propósito de la atención que debe darse a los autores de la antigüedad Greco-Latina, a partir de las comprobadas dificultades que acarrearán como materia de trabajo en el Primer Semestre: 1) sustituirlos por autores contemporáneos y 2) trasladarlos al Cuarto Semestre. Pensamos que ambas tendencias son viables (y el decirlo no comporta contradicción) en la medida en que garanticen la formación del alumno como lector.

De acuerdo a la tendencia 2), se supone que al llegar el alumno al Cuarto Semestre, posee ya una formación básica que le permite abordar sin complicaciones la lectura de los Greco-Latinos. Pero, desafortunadamente, la falta de una continuidad rigurosa y progresiva en los objetivos de los programas que se apoyan en esta alternativa, no permite capacitar en verdad al estudiante con una acumulación suficiente de habilidades. Se consigue, en cambio, la postergación de las dificultades que se presentan desde el Primer Semestre.

El desarrollo de la primera tendencia ofrece la posibilidad de diseñar programas más ceñidos a las características escolares y sociales de nuestros alumnos. Consideramos necesario, por ello, hacer del Primer Semestre un curso propedéutico que permita salvar las lagunas de información y las resistencias que tiene hacia la literatura el recién egresado de Secundaria.

La conversión del Primer Semestre en un curso de preparación obedece a la necesidad de influir en la formación de una disciplina de estudio en el alumno que haga posible asentar sobre bases seguras el aprendizaje de la lectura. El propedéutico debe también ubicarlo con respecto a la naturaleza y al sentido del Taller. Pensamos que un curso introductorio que tome en cuenta que el alumno carece de recursos intelectuales suficientes para acercarse a la literatura (si no es que en general a todas las materias que debe cursar en el Colegio), permitirá evitar, entre otras cosas, la práctica de la confusión y la improvisación como vías de acceso al conocimiento racional de los diferentes contenidos semánticos que integran, conjuntamente con las estructuras formales, significaciones propiamente artísticas.

Por lo que toca al Segundo Semestre, consideramos adecuado conservar los textos utilizados habitualmente (Clásicos Españoles e Hispanoamericanos). Sin embargo, creemos que el profesor deberá esforzarse por crear constantemente mecanismos que permitan al alumno entablar un verdadero diálogo con éstos. A título de ejemplo, combinar la

lectura de autores modernos españoles e hispanoamericanos con la lectura de autores universales de nuestro siglo, utilizando tanto la similitud temática como la de género literario, podría facilitar más el acercamiento a los primeros y permitir la ubicación de los segundos en el seno de una tradición en la que las preocupaciones sociales, morales y estéticas —que son temas que destacan por la importancia que tienen para el alumno que está iniciándose en la lectura— se muestran como constantes cuyo contenido se va modificando históricamente. Pero no sólo este acercamiento sería posible: la lectura de los clásicos de los Siglos de Oro se efectuaría a partir de un interés real, y no por la presión de cubrir requisitos académicos para aprobar. Es necesario eludir la pretensión —mantenida incluso en el Documento de Trabajo difundido por la Coordinación— de que los alumnos, carentes aún en este Segundo Semestre de posibilidades de conceptualización clara y de capacidad para establecer analogías amplias, como las de orden histórico, comiencen a reflexionar definida y correctamente sobre las realidades actuales a partir de problemáticas de otras épocas, o inscribir etapas anteriores dentro de una continuidad histórica que abarca al presente. Este trabajo debería situarse, en todo caso, en el Tercer Semestre, pues es hasta entonces cuando el alumno podrá auxiliarse con las técnicas y métodos que aprende en el Taller de Investigación Documental.

Para el Tercer Semestre proponemos contenidos que permitan corregir un defecto patente en casi todos los programas: la escasa atención concedida al estudio de la literatura nacional. Esta literatura ha sido incluida sólo como un aspecto más en los contenidos que tradicionalmente se han señalado para el Cuarto Semestre. Estamos convencidos de que el proceso de descolonización cultural, que constituye una tradición en México —al igual que en otros países de Latinoamérica—, obliga al estudio profundo de la realidad nacional presente y de su historia más inmediata. En este sentido la Universidad, como promotora del saber en una dirección

crítica y emancipadora, no puede dejar de lado el estudio de la cultura nacional ni tampoco el de la latinoamericana. Como expresión orgánica de estas culturas, la literatura debe ocupar un espacio más amplio y definido en el programa del Taller.

José Martí en el siglo pasado llamaba ya la atención sobre esta necesidad con argumentos de indiscutible actualidad: "Conocer el país, y gobernarlo conforme al conocimiento, es el único modo de librarlo de tiranías. La Universidad Europea ha de ceder a la Universidad Americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria". Por estas razones, entre otras, el Tercer Semestre debería comprender el periodo de la literatura nacional que va desde la revolución de 1910 hasta nuestros días, mientras que el Cuarto Semestre se centraría también en el estudio de la literatura latinoamericana contemporánea.

*El criterio histórico de la contemporaneidad debe estar presente en la selección de los textos tomando en cuenta la importancia que siempre ha tenido en el trabajo del Taller, la motivación que surge de los problemas que se relacionan más directamente con el tiempo presente: los antologistas del libro *Poesía en Movimiento* han conseguido despertar el interés del lector medio hacia la poesía mexicana de este siglo, presentándola retrospectivamente, es decir, partiendo de los autores más recientes. Ahora bien, si por una parte los textos preferentes deberían ser los de autores más cercanos a nuestra época, por otra, no es desdeñable la opción de incluir o remontarse a escritores del siglo pasado que continúan actuando de manera particularmente viva en el seno de nuestra tradición cultural, necesaria en el momento de afrontar las realidades de hoy.*

Al margen, es de advertirse que el simple reconocimiento de la tarea de ajustar a la realidad del alumno los programas del Taller, también plantea la discusión en torno de las características académi-

cas del profesor. Adelantándonos a esta discusión que los profesores deberemos abordar conjuntamente en su momento, queremos señalar finalmente que, con el mismo interés con que se atienden en un programa las dificultades reales, y se cuestionan las formalidades de escritorio que se han venido arrastrando durante años, también deberían plantearse los niveles de exigencia de la disposición y de los conocimientos que el profesor debe poseer para impartir la materia, problema que, en última instancia, creemos, no se ataca debidamente con la sola creación de cursos técnico-pedagógicos. Hacen falta también cursos que permitan la actualización y consolidación de los conocimientos específicos (información literaria) que se requieren para la enseñanza de la literatura.

*Profa. Esther Oda Noda
Profa. Alicia Reyes Amador
Prof. Jorge Ruiz Basto
Plantel Oriente.*

¹ Documento de Trabajo para la discusión de las Orientaciones Básicas, publicado por la Coordinación del Colegio.

² Lengua y Literatura, su enseñanza en el nivel medio.

NUEVOS CONTENIDOS PARA EL TALLER DE LECTURA

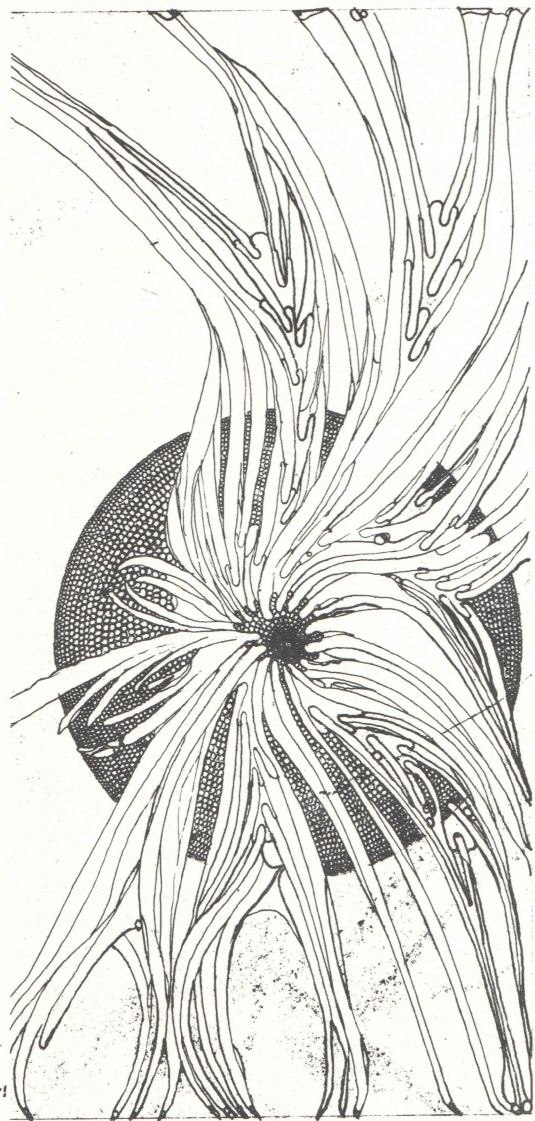
La enseñanza (difusión crítica, aplicación práctica) del lenguaje natural en el CCH., adquiere sentido, demuestra su intención, en el contexto (y desde la perspectiva) de un proyecto general (nunca particularizado) de innovación educativa en la Universidad Nacional.

El proyecto mencionado incluye, junto al lenguaje natural, la enseñanza novedosa de otro lenguaje; el matemático, y de dos métodos: el de las ciencias exactas y el de las ciencias sociales con la intención, además, de conectar, de fusionar todas las enseñanzas en una sola totalizante, preparatoria.

Ante la perplejidad general (la de sus fundadores incluida) la realización del Colegio se llevó a cabo como un proyecto educativo, extravagante hasta para sus promotores que, carente de precisiones mínimas, incurrió desde un principio en contradicciones reales y aparentes, todas igualmente graves. Por lo que respecta al Taller de Lectura las contradicciones "graves" fueron las siguientes:

- a) Aunque en el proyecto general del Colegio se mencionaba a los Talleres de Lectura como espacios en los que se leerían textos de filosofía, historia, política, religión, etc., el nombre asignado a cada una de las materias resultó, a final de cuentas, sumamente literario: Taller de Lectura de Autores Clásicos Griegos y Latinos; de Autores Modernos Universales, etc.*
- 2) Para impartir la materia se contrató, fundamentalmente, a profesores egresados de carreras de Letras quienes, dejándose guiar, aparentemente, por las ideas encerradas en los títulos de las materias (la idea del autor: genio único e irreplicable ante el cual la única actitud consecuente es el arrobamiento; la idea de "clásico": obra maestra para todas las generaciones ante la que solo resta la veneración, y la de "universales": modesto reconocimiento ante lo insuperable) decidieron dar clases de literatura, eso sí, de una manera nueva, distinta a la tradicional.*
- 3) La aplicación práctica de la decisión arriba mencionada tomó los más diferentes aspectos y el Taller de Lectura se convirtió, en pocos años, en un terreno fértil para el ensayo o la experimentación, parcial o simultánea, de la enseñanza de la lingüística, de la teoría literaria, del marxismo, del psicoanálisis, etc. a partir de la literatura, con diversos grados de éxito, pero con pareja sinceridad.*

Ante un desconcierto siempre progresivo (el de los estudiantes por delante de todos) las intenciones originales se fueron transformando hasta convertirse en un ritual semestral cuyos momentos sobresalientes parecen ser, hasta la fecha, a) la selección más o menos anárquica, más o menos espontánea, a veces afortunada, de textos literarios que, más que un proyecto académico parecen reflejar el diverso estado de ánimo de uno o varios profesores, b) un programa semestral casi siempre ignorado tanto por profesores como por estudiantes y c) una calificación final sorpresiva para cualquier observador ajeno.



105 ms.

Ante este panorama, resulta fundamental y urgente la elaboración de una teoría que precise la naturaleza y la finalidad de los Talleres de Lectura. Es evidente que esta teoría debe ser resultado de un trabajo colectivo que recoja y evalúe las experiencias desarrolladas hasta la fecha. Por nuestra parte y en las líneas que siguen, nos proponemos, dentro del breve margen de nuestras posibilidades, contribuir al esclarecimiento de los problemas (todavía) fundamentales, a saber: ¿Cuál es (o debe ser) la función de los Talleres de Lectura en el marco general del CCH en el nivel de Bachillerato? ¿Cómo lograr que esta función se cumpla?

Con respecto al primer problema resulta evidente que, en la existencia de los Talleres de lectura, subyace la idea de proporcionar a los estudiantes, con la lectura, una herramienta eficaz en la obtención del conocimiento. Es aquí donde advertimos las primeras contradicciones entre lo que son para la mayoría de los profesores, los Talleres de Lectura y su función potencial, ya mencionada. En efecto: nada (o muy poco) parece indicar, por el momento, que con la lectura exclusiva de textos literarios los estudiantes se apropien de un instrumento útil, ya no en etapas posteriores a su paso por el Colegio, sino cuando menos durante su estancia en el mismo. A esta primera idea se la puede acusar, seguramente con justicia, de funcionalista. Ante tal acusación surgiría la necesidad de plantear algunos problemas sencillos y elaborar algunas precisiones elementales. Antes que otra cosa: ¿No pretende el Colegio proporcionar a los estudiantes una formación global? ¿No es una de nuestras funciones entonces ayudar a los estudiantes a enfrentar con éxito la lectura de otros discursos que se les presentan en las otras materias? Si esto es así, resulta clara nuestra necesidad de reflexionar acerca del trabajo hasta ahora desarrollado. Por otra parte,¹ y como ya se dijo, la capacidad de leer debe tener como finalidad última la obtención del conocimiento que permita a los estudiantes la elaboración de juicios críticos y racionales. Es cierto que la crítica literaria, como

tal, puede ser un discurso crítico y racional, pero es cierto también que la crítica ejercida hasta ahora en el seno de los Talleres de Lectura ha tendido "a resbalar hacia una ilusión natural, la ilusión empírica".²

De acuerdo con lo anterior, resulta urgente la necesidad de ampliar el hasta ahora estrecho horizonte de los Talleres de Lectura, constreñido, a la fecha, por la literatura. Tenemos la obligación, implícita en la naturaleza del Colegio, de proporcionar a los estudiantes la habilidad de leer otro tipo de discursos. Cito a Pierre Macherey: "Hay en efecto varios tipos de lenguaje necesario: el discurso científico, por su forma rigurosa implica también alguna necesidad; esta necesidad asigna al ejercicio del pensamiento un límite muy preciso, de tal manera que todos los sabios deben entenderse por lo menos sobre un punto previo: que ocupen un mismo campo, que hablen un mismo lenguaje y que sus debates sean ordenados por esta pertenencia común. El horizonte de su discurso es el de la racionalidad, de la racionalidad del concepto, estrictamente establecida por definiciones; y el poder de la definición es tal que en el límite, aun cuando esté instalado en el aislamiento más extremo, sabe cualquiera a través de la permanencia del concepto, que se trata una misma cosa. La necesidad de esa razón no es cualquier necesidad ni la necesidad de cualquier cosa, sino una necesidad determinada: el lenguaje de la ciencia y de la teoría es un lenguaje fijado, lo cual no quiere decir que está detenido, terminado".

"Ahora bien, el horizonte que limita la empresa literaria no es la razón sino la ilusión: la superficie de mi discurso es el lugar donde juega una ilusión. Más acá o más allá de la distinción de lo verdadero y de lo falso, el texto, tejido, apretado, obedece a las prescripciones de una lógica propia. . ."

La cita es tan extensa como, a nuestro juicio, necesaria. Describe las características de los dos tipos de discurso que aquí más interesan: los discursos literarios, con los que trabajamos y los discursos científicos, con los que, según nosotros, debemos empe-

zar a trabajar.

Desde luego, tal renovación en los contenidos de los Talleres de Lectura supondrá una nueva actitud de parte de los profesores hacia su trabajo y la elaboración de nuevas técnicas de enseñanza. Todo ello supondrá nuevas cargas de trabajo para los profesores, situación ésta que tendremos que enfrentar juntos. Confiamos, sin embargo, en que la experiencia previa de los profesores con este tipo de discursos (¿No leemos acaso nosotros, textos teóricos de literatura, historia, sociología, política, etc.?) contribuirá a facilitar el nuevo trabajo.

Debemos ampliar el horizonte de nuestro campo de trabajo, para que, de esa manera, los Talleres de Lectura resulten más útiles e interesantes para el Colegio y para los estudiantes. Esa es nuestra propuesta.

Prof. Oscar Beltrán
Plantel Naucalpan

Notas

1 Las ideas siguientes están tomadas de Para una teoría de la producción literaria de Pierre Macherey Cuadernos de TAI No. 1

2 Op. cit. p. 38

3 Op. cit. p. 42

UNA CONTRADICION EN EL TALLER DE LECTURA I

El presente documento no tiene más propósito que aportar algunos puntos de vista sobre el Documento de Trabajo para la elaboración de las Orientaciones Básicas en la parte que se refiere al taller de Lectura de Clásicos I, semestre en el que, a mi modo de ver, hay una seria contradicción sobre la que quiero llamar la atención. Se plantea el taller a la luz de una concepción metodológica muy acertada: leer, comprender y escribir son actividades cuya importancia nadie puede negar y, más que un objetivo, el sustento medular del taller es "la comprensión de la lectura como fundamento para elaborar conceptos, interpretar lenguajes y manejar métodos, que podrán ser utilizados en otras disciplinas". p. 50; sin embargo se pretende lograr esto leyendo a los clásicos.

El documento dice: "Al principio del semestre, las lecturas deberán hacerse con textos griegos y latinos comprensibles, que podrán aumentar su complejidad durante el curso. . ." No nos engañemos: esos textos no existen. Los textos clásicos carecen de significado para el alumno, porque aunque son las 'máximas expresiones de la cultura, el pensa-

miento y el arte', se dan en un momento de extraordinaria complejidad histórica, y por ello su nivel es muy elevado y los valores en ellos propuestos están muy sutilmente entretnejidos con elementos de difícil manejo para un estudiante de bachillerato, como son contextos ideológicos vastos y complejos, referencias históricas y un lenguaje bellísimo pero sumamente culto, artificial y plagado de alusiones (mitológicas, filosóficas, históricas, etc.). Por otra parte, el medio familiar de los alumnos la mayoría de las veces brinda poco apoyo y refuerzo a lo que hace la escuela. El medio familiar es pobre culturalmente, entre otras cosas porque está inmerso en un ambiente general poco estimulante, dominado por los medios de comunicación masiva que degradan intelectual y emocionalmente, al imponer una ideología consumista y deshumanizada, regida por la competencia, cuyas pautas de acción son la fuerza y la violencia. El resultado es una total inconciencia social y política, y a veces yo diría que vital, una actitud pasiva e inercial.

La inclusión de los clásicos pretende justificarse aduciendo que permiten "un acercamiento a los orígenes de nuestra cultura" p. 49, en la medida en que históricamente nos ha sido impuesta la 'cultura occidental'. Es cierto, pero habría que preguntarse: ¿Por qué para conocer algo es necesario empezar por el principio, el origen, y después, como en una línea ascendente, acumular, acrecentar el conocimiento? Esta concepción de cómo se adquiere el conocimiento, no es acorde con la concepción propuesta por el CCH, donde no se busca un conocimiento enciclopédico, sino las habilidades necesarias para adquirir información, procesarla e incorporarla a la visión de la realidad como un conocimiento aplicable en la transformación individual y social. Pero en esto todavía hay más: ¿Qué tan nuestra es esa cultura? Ni siquiera está escrita originalmente en español (lo que añade más problemas a la materia). Podrá parecer muy insignificante, pero habría que pensar qué efecto puede tener crearse la imagen estética del "mar murmurador", de las llanuras tro-

yanas, del pórtico de los palacios de Tebas y nunca, nunca, tener la posibilidad de formarse la imagen estética de Río Frío, de las calles del México colonial, de la nao de China o de los canales de la hoy calzada de la Viga o del Mercado del Volador o la calle de Plateros (si pretendemos situarnos en el origen). La cultura que realmente es nuestra, no existe como imagen estética en el CCH.

Este abismo pretende salvarse al decir: "la selección de textos deberá dar motivo para encontrar valores de la cultura clásica, que tengan vigencia en nuestros días". Demos un vistazo a los alumnos del CCH. En su mayoría son adolescentes (entre 15 y 20 años); clase media, y con ello, se quiere decir recursos económicos moderados, expectativa de situación social desahogada y prestigiosa, en la que la educación confiere una imagen de rango (aunque en este caso quizá habría que decir escolarización, certificada por títulos o grados, mas no necesariamente por conocimiento); por lo general van a la escuela como un medio de acceder al nivel socioeconómico deseado. Así las cosas, en el nivel de los patrones culturales que se presentan ante los muchachos como valores más importantes, están el éxito personal (que se puede materializar en la obtención de una mejor calificación o distinción de otro tipo) y la estabilidad que permita progresar, y para lograrlo no importa si a veces hay que actuar fraudulentamente. Se derivan de esto como pautas de acción la competencia y el consumismo. En consecuencia, aprender a leer probablemente tenga significación para comprender El hombre más rico del mundo, como ser un seductor con éxito, -o El vendedor más grandel mundo.¹ (Ver Perfil Educativos, Núm. 8, abril-mayo-junio de 1980, "Síntesis de la ponencia que presentó el CCH a la mesa de trabajo del área correspondiente a la educación media superior", David Pantoja Morán, p. 25-48).

No pretendo agotar el tema por múltiples y comprensibles razones; sin embargo, me parece que la anterior es una argumentación mínima de la cual se desprende que el contenido temático del primer se-

mestre funciona ocultando la realidad y obstaculizando el desarrollo de la habilidad en el manejo del lenguaje, tan buscado por el CCH.

Aquí habría que precisar lo que se entiende por 'manejo del lenguaje'. Este supone un sin fin de problemas teóricos y de realización que no voy a abordar aquí; sólo quiero esbozar que lo entiendo como una práctica de la lengua que rebase el nivel técnico-pragmático, práctica que dé ocasión a la formación de una actitud crítica, pero también a la posibilidad de una sensibilización estética. En el Documento de Trabajo hay una serie de señalamientos que se inscriben en el propósito de hacer una lectura crítica; se habla de "realizar lecturas significativas"; de que la lectura "desarrolle las habilidades de comprensión y de análisis, así como el gusto por leer" de relacionar a la 'obra' con el contexto. Sin embargo, estos propósitos se neutralizan por el hecho de tener que trabajar con los contenidos establecidos. Sé que a lo largo de 10 años de trabajo ha habido diversos intentos para enfretar este problema y que no ha habido posibilidades de analizar los resultados. También sé que el tema de discusión no es el de los contenidos, sino la orientación de la materia pero están íntimamente relacionados, y por eso he considerado importante plantearlo.

Ahora bien, este querer y no poder no es gratuito. Contradicciones como ésta se dan a todo nivel y en todo tiempo y siempre se toma partido. No estoy proponiendo que de manera inmediata se tome partido y se hagan pronunciamientos definitivos sobre si se deben leer o no los clásicos. Ciertamente se puede decir que esta contradicción no es más que una evidencia más de la ideología de las clases dominantes que a través de sus órganos represores, como la escuela. . . etc. y aunque en ello no se deja de haber razón, plantear las cosas en forma tan fácil y poco crítica no ayuda a tener claridad sobre el asunto. Sin embargo, si llamo a los profesores a reflexionar en el punto. ¿Qué tan cerca de nuestra realidad están los clásicos? ¿Verdaderamente contribuyen a aclarar nuestra visión del mundo (mun-

do del siglo XX en México, D.F., con petróleo y ejes, viales, sin carne y con el Metro con todo y su Feria Metropolitana del Libro)? ¿Podemos identificarnos con Electra o será más fácil (y cómoda) la identificación con Colorina? ¿Qué puede implicar todo esto? A veces para entender un capítulo de La Ilíada obligamos a los estudiantes a enterarse de los ritos funerarios de la Edad de Bronce y de las creencias y organización de los griegos y, en no pocos casos, esos estudiantes no saben por qué hay una calle que se llama Clavijero o por qué se va a bailar a Chalma. La escuela propicia el acceso a una cultura falaz que no nos dice nada de nosotros mismos, ni nos habla en nuestro idioma, no nos sirve para comprender lo que amamos ni lo que odiamos, ni para comunicar nuestros sueños ni nuestra crítica, en suma, es una cultura que no nos pertenece.

Pero a la escuela se va a eso, a aprender, a obtener lo que no se tiene y ¿para qué?, ¿para quién? La escuela tiene una función social y con ella los maestros, todos y cada uno. Muchas veces somos los profesores los que impedimos los cambios. Hagamos examen de conciencia y veamos cuán aferrados estamos a los clásicos, tanto que no podemos ver cómo nos ocultan la realidad.

Otra es la situación de los clásicos españoles que, si bien implican también no pequeñas dificultades, son más cercanos en tiempo y, sobre todo, en 'ethos' y ofrecen una ventaja inmenorable, la posibilidad de trabajar nuestra lengua en su manifestación artística. Este es uno de los aspectos que se han descuidado en el Documento sobre Orientaciones Básicas: la apreciación estética también es importante para la plenitud intelectual, emocional y social de un mexicano del siglo XX.

En resumen, si por clásico se entiende autores y textos griegos y latinos de la antigüedad, su inclusión como contenidos en el primer semestre del taller de Lectura genera una contradicción que es ideológica e implica prácticas no propiciadoras de aprendizajes significativos. Por otra parte, obstacu-

liza el planteamiento y ejercicio de una metodología clara para trabajar con el lenguaje, impidiendo así el desarrollo de una actitud crítica ante y por el uso de la lengua y bloquea la posibilidad de desarrollar la sensibilidad estética. Finalmente, no contribuye a afianzar la identidad nacional y con ello reprime la necesidad de adquirir compromisos de todo orden con la realidad y el tiempo en que se vive.

Indudablemente que hay argumentos a favor de los clásicos, yo misma podría aducir algunos. No deseo entablar una polémica, sino mover a reflexión sobre todo por el hecho de que ésta es una ponencia individual, ya que circunstancias diversas no permitieron la elaboración de una ponencia en equipo.

Profa. Cristina Carmona Z.
Plantel Naucalpan.

COMENTARIOS A LAS ORIENTACIONES BASICAS DE LOS TALLERES DE LECTURA Y REDACCION ENCAMINADOS A SU UNIFICACION EN LOS DOS PRIMEROS SEMESTRES

A nueve años de creación del Colegio, se ha generado un trabajo de introspección que nos ha llevado al replanteamiento de las Orientaciones Básicas del Plan de Estudios.

Nos parece que ésta es una gran oportunidad para adecuar la teoría a la experiencia y reformular el hilo rector de nuestro quehacer diario.

Se da como marco general de la concepción del Area, el hecho de que en ella "se agrupan las asignaturas que tienen como propósito desarrollar en el alumno el dominio del lenguaje propio y de otras manifestaciones de la comunicación, pretendiendo que ésta se extienda desde una práctica cotidiana y constantemente corregida, hasta la cabal comprensión de su importancia y potencialidad".¹

El buen manejo del lenguaje no sólo es requisito para el éxito escolar del estudiante, sino que es de vital importancia para la formación integral del individuo.

Los alumnos de Barbiana dicen que un elemento de la cultura verdadera es poseer la palabra.²

Nuestros alumnos son principalmente de clase media la cual carece de una cultura propia, vapuleada por los medios de comunicación masiva y los pa-

trones culturales extranjeros, y no posee su palabra como consecuencia de lo anterior y de la deficiente educación primaria y secundaria.

En los primeros años de vida del Colegio, hablábamos de "recuperar la palabra" y dedicamos muchas horas de clase a la tarea de lograr que nuestros alumnos se expresaran. Después se nos tachó de "rolleros" y ahora en el Encuentro de Profesores de Enseñanza Media Superior y Superior (ENEP-IZTACALA y CCH Azcapotzalco), se afirmó que sí, que los alumnos del CCH., se desenvolvían bien a nivel oral, pero que les faltaban argumentos y contenidos.

¿Cómo subsanar las carencias de nuestros alumnos, que son los alumnos más desvalidos culturalmente de toda la UNAM?³ Porque además de que carece de "un entorno cultural familiar propio para cursar con éxito sus estudios"⁴ tienen una formación deficiente y con graves vicios como la sola memorización de datos, carencia de hábitos de estudio y un mundo que los bombardea con distracciones (T.V., radio, publicidad, comics, etc.).

Recuperar la palabra no basta, porque su cultura está desfasada. Imponerles una cultura libresca im-

plicaría hacerles violencia también; de ahí que habría que llevar a los alumnos paulatinamente a la expresión de sí mismos para que el aprendizaje resulte significativo.

Al contemplar lo que es o debería ser el Taller de Redacción, se pretende "enfocar directamente el uso práctico de la lectura, la comprensión y la expresión oral y escrita" (los subrayados son nuestros), mediante continuos y variados ejercicios cuidadosamente revisados, que permiten el desarrollo de la capacidad comunicativa. El profesor orientará a los alumnos para que aprendan las nociones gramaticales que les permiten familiarizarse con la estructura de nuestro sistema lingüístico. En el taller, el método de enseñanza irá preferentemente del caso particular a la expresión general de dichas nociones".⁵

En este aspecto, creemos seriamente que hay una íntima relación entre los objetivos propuestos para este Taller y el de Lectura. La conjunción de ambos talleres está de hecho bien argumentada en las Orientaciones Básicas ". . . la capacidad de comprender las lecturas de manera que el alumno pueda manifestar con expresiones propias los significados de éstas".⁶ O "en particular deberá hacerse claridad sobre la relación tan estrecha que existe entre las asignaturas de Lectura y Redacción, ya que ambas presuponen actividades encaminadas a leer, comprender y escribir".⁷

El separar las conductas lectora y redactora, parece hoy, a nueve años de experiencia, arbitrario. Ha contribuido en gran parte a que en Taller de Lectura sólo se lean textos literarios y ha llevado al Taller de Redacción a buscar justificaciones teóricas que se han apartado de la concepción original de la asignatura.

Pero hoy por hoy, las necesidades de nuestros alumnos nos invitan a la reflexión. Durante su paso por el CCH., no superan la incapacidad para comprender lo que leen, y por lo tanto el ideal del alumno que conoce métodos, y es capaz de procurarse el conocimiento por su propia iniciativa, se viene

abajo con la carencia de este instrumento del conocimiento.

De ahí que ahora más que nunca se haga necesario dejar nuestras exquisiteces literarias y realmente darle la mano a nuestros estudiantes, sobre todo en los primeros dos semestres, para capacitarlos en métodos de comprensión de la lectura y habituarlos a enfrentarse a cualquier tipo de discurso.

Esta concepción sí se vislumbra en las Orientaciones Básicas: ". . . es recomendable que en este primer semestre, los alumnos dominen la lectura de comprensión; que lleguen a percibir con claridad en el plano del contenido, el argumento o los temas de un escrito".⁸

En lo que se refiere al Taller de Redacción I, más específicamente se propone: "La idea de taller nos hace pensar en producir por experiencias, construir por intentos, diseñar por resultados. Esto nos orienta a buscar formas que permitan el rendimiento óptimo en la producción y que, a la vez, se vayan corrigiendo los errores. . . Desde el principio, los alumnos tomarán conciencia de que la lengua que hablan es familiar y sobre todo deben conocerla con todas sus estructuras para que puedan expresarse con propiedad".⁹

Visto así, el taller debería representar precisamente el lugar donde se trabaja cuidadosamente sobre algo, y con este enfoque se hace énfasis sobre la parte práctica que se ha perdido en los talleres y que estamos seguros vale la pena recuperar. No pretendemos alejarnos totalmente de lo teórico, porque el maestro debe manejarlo y ayudar, orientar al alumno sobre cómo recurrir a la teoría en caso de duda, ya que precisamente en el taller se irán produciendo las experiencias para que el alumno conozca sus errores y los vaya corrigiendo.

En este taller "los objetivos buscan centrar al estudiante en la redacción, ya que ésta es de vital importancia para el conocimiento y desarrollo de todas las materias que forman el Plan de Estudios, considerando que lo propio es precisamente la práctica y el análisis. . . La parte medular del Curso es

la constante práctica de la redacción, misma que se adquiere por medio de la escritura-lectura".¹⁰

De aquí se deduce que la unión de los dos talleres trae consigo grandes ventajas:

- a) Se evitará el logro de objetivos comunes con dos enfoques distintos. "El Taller de Redacción deberá enfocarse directamente al uso práctico de la lectura, la comprensión y la expresión oral y escrita",¹¹ lo cual correspondería al Taller de Lectura. Esta duplicidad de objetivos ha generado que se descuiden en ambos talleres.
- b) Se replantearía el número de horas para cada grupo (2 de Lectura y 3 de Redacción) que ayudarían a que los maestros realmente pudieran trabajar con los grupos en forma práctica y constante, yendo del caso particular a lo general, auxiliando al alumno a encontrar el método de análisis adecuado para comprender mejor la lectura.
- c) Se evitará la sobrecarga de trabajo para los maestros de Lectura, dado que sólo tienen 2 horas a la semana y un bloque de 15 grupos. Esto definitivamente resulta un obstáculo para lograr los objetivos antes planteados, ya que ni se puede atender el caso particular de ningún alumno (40 ó 50 por clase), ni las circunstancias son las propicias para hacerlo.
- d) Estaríamos también ahorrando tiempo y esfuerzo, ya que no es lo mismo atender 15 ó 10 grupos de Lectura y Redacción respectivamente, que 6, con los cuales se podría abarcar la corrección de la expresión oral y escrita de los alumnos, partiendo de las lecturas realizadas; asimismo, se podrían conocer mejor sus deficiencias personales y lograr una mejor relación maestro-alumno, lo que probablemente redundaría en el abatimiento de los índices de reprobación y deserción.

De todo esto, a manera de conclusión proponemos lo siguiente:

- 1) Que los dos primeros semestres de los Talleres de Lectura y Redacción se fundan en una sola asignatura, en donde las conductas lectora y redac-

tora sirvan a un mismo fin: mejorar la capacidad expresiva y comunicativa de nuestros alumnos. El núcleo del curso será la escritura-lectura.

- 2) Estos dos semestres deberán concebirse como fundamentalmente propedéuticos, interdisciplinarios y prácticos (los contenidos estarían determinados en gran medida por las otras asignaturas).
- 3) El principio pedagógico de estos semestres sería ir de lo simple a lo complejo.
- 4) Concebidos los talleres como una sola asignatura, habría que hacer a un lado la estricta división de los semestres en Clásicos Grecolatinos, Clásicos Españoles e Hispanoamericanos, etc., ya que han limitado las posibilidades de interdisciplina del taller, entre otras cosas.
- 5) Que los bloques de horarios para los talleres ya unificados sean de 2 + 2 + 1 horas de clase a la semana, ya que en este caso estaríamos propiciando las mejores condiciones de trabajo tanto para los maestros como para los alumnos. En 2 horas se puede abordar el trabajo de equipo o individual y revisarlo íntegramente.

Estamos conscientes de las implicaciones que esto conlleva en los planos: legal (los cambios en el plan de estudios deben ser aprobados por el Consejo Universitario); técnico (reorganización de los horarios); académico (los maestros tendrán que prepararse, reelaborar material, etc.). Sabemos que los maestros pertenecemos a otra generación y no tuvimos una formación interdisciplinaria, lo cual representa obstáculos contra los que debemos luchar para lograr los objetivos con nuestros alumnos, pero consideramos que los beneficios de esta conjunción serán abundantes, por lo que proponemos, como Plan de Acción a desarrollar en un año, lo siguiente:

- 1) Trabajar el año próximo los dos talleres como hasta ahora se ha venido haciendo, pero dándole a cada taller el nuevo enfoque. En Taller de Lectura por ejemplo, no leer únicamente textos literarios, sino dedicar los primeros dos semestres a la comprensión de los diversos tipos de discurso,

etc. Desterrar de una buena vez el exceso de gramaticalismo y lingüística en el Taller de Redacción y optar por la tarea práctica, por la redacción misma.

- 2) *Que los maestros que tienen en sus manos las plazas de Complementación Académica y PECMS, se dediquen a la tarea de elaborar material de apoyo que auxilie a los talleres ya unificados, ya sea elaborando antologías, cuadernos de ejercicios, etc.*
- 3) *Proceder a la elaboración de los programas básicos, guías de estudio y programas indicativos, así como los instrumentos de evaluación necesarios.*
- 4) *Sistematizar las experiencias de otros planteles en los que ya trabajan los Talleres unificados, así como los resultados obtenidos a lo largo del próximo año.*
- 4) *Recopilar y analizar los planes de estudio, programas y material de apoyo de otras Instituciones de Enseñanza Media Superior que tengan talleres similares.*

*Profa. Margarita Krap Pastrana
Profa. Guadalupe Martínez Montes.
Plantel Azcapotzalco.*

BIBLIOGRAFIA

- Bazán, José, et. al. Manual de Didáctica del Lenguaje. México, ANUIES, 1973, 178 pp.*
Carta a una profesora. (Alumnos de Barbiana) s/l. s/e. s/f.
Documenta. Secretaría de Divulgación del CCH (UNAM) No. 1. Junio de 1979, 104 pp.
Orientaciones Básicas. (Documento de trabajo) s/l. s/e. s/f. 59 pp.
Perfiles educativos. Director. Lic. Jorge Sánchez A. Trimestral-México, CISE. UNAM No. 8 Abril-Mayo-Junio de 1980, 64 pp.

¹ *Orientaciones básicas. (Documento de trabajo). p. 46.*

² *cfr. Carta a una profesora. p. 108.*

³ *Perfiles educativos. (Síntesis de la ponencia que presentó el CCH a la Mesa de Trabajo del Area correspondiente a la Educación Media Superior. David Pantoja Morán). p. 46.*

⁴ *idem.*

⁵ *Orientaciones básicas. op. cit. p. 46.*

⁶ *ibidem p. 52.*

⁷ *ibidem p. 50.*

⁸ *ibidem p. 49*

⁹ *ibidem p. 48.*

ibidem p. 47

¹¹ *ibidem p. 46.*

SOBRE EL DESARROLLO DEL TALLER DE REDACCION I Y II

El Taller de Redacción, como idea y como práctica, se sitúa en el contexto académico inmediato del Colegio de Ciencias y Humanidades cuyas concepciones constituyen un sistema que aspira a ser innovador en la Universidad y en el país.

Como un punto de partida operativo para los fines de esta reflexión, me parece que las siguientes formulaciones resumen suficientemente en el plano académico el conjunto de postulados que en otras épocas dimos en llamar "las ideas del Colegio".¹

APRENDER HACIENDO

que se refiere al método didáctico

APRENDER PARA HACER

o la unión de teoría y práctica

APRENDER A SER

qué acentúa el carácter formativo y la transmisión crítica de valores y actitudes

APRENDER A APRENDER

es decir, la transmisión de una cultura productiva

INTERDISCIPLINARIEDAD

o el intento de reconstruir en el conocimiento la unidad del objeto

No todos los postulados propuestos tienen la misma importancia. A mi manera de ver, no son los que se refieren a los procedimientos pedagógicos, sino los que tocan a las concepciones académicas los que deben ser considerados centrales y los que ofrecen mejores posibilidades de desarrollo del Colegio, en particular el que se enuncia como aprender a aprender. Revisemos algunos textos bien conocidos.

"Se buscará que al final de su formación sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aun ignora, recurriendo para ello a los libros, enciclopedias, periódicos, revistas, cursos extraordinarios que siga fuera de programa, sin pretender que la Unidad le de una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos".²

"El énfasis se pone en el aprendizaje más que en la enseñanza; en la formación más que en la información. Se trata de recobrar el sentido profundo de la educación, que pretende no tanto integrar a una persona en un contexto cultural previamente dado, sino sobre todo, situar al educando en la plenitud de su papel como sujeto creador de la cultura.

La educación es acción, no es tan sólo la adquisición de conocimientos; éstos se adquieren para ser empleados; se pretende desterrar el enciclopedismo estéril y considerar al alumno como receptáculo de "contenidos". Queremos proporcionar solamente conocimientos básicos, que sean para el alumno el punto de partida para su propio desarrollo personal en que él, como sujeto de la cultura, aprenda a dominarla, a trabajarla, a informarse, a revisar y corregir sus adquisiciones, es decir: aprenda a prender".³

¿Cuál es, pues, la cultura, es decir, la capacidad de producir conocimientos y prácticas coherentes con ellos, que quiere transmitir el Colegio?. No se trata de modernizar el modelo enciclopedista, la acumulación indiscriminada de conocimientos, sin eje ni sentido, sino de promover en primera instancia los conocimientos que llevan a otros conoci-

mientos, la cultura entendida no como un legado inerte, sino como un conjunto de principios y habilidades por cuyo ejercicio y combinación puede accederse a mejores conocimientos y prácticas.

Vivimos en un contexto histórico marcado por el crecimiento rápido de los conocimientos científicos. Existen, se nos dice, en cualquier campo un número de especialistas mayor que la suma de los que han existido desde el surgimiento de la humanidad. Hay más ciencia viva que ciencia histórica. Nadie puede aspirar seriamente a estar al día, pero sí a dominar los procedimientos y a poseer los medios que le permitan adquirir los conocimientos necesarios para resolver en su campo de práctica profesional los problemas que se le plantean. A esta capacidad, central en las concepciones específicas del Colegio, se llama cultura básica. Leer y escribir forman parte esencial, condición imprescindible de esta cultura.

Releamos en particular lo que dicen los textos de la *Gaceta amarilla* sobre Taller de Redacción. He aquí una lista seguramente exhaustiva:⁴

- “El plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción; en aprender a aprender; a informarse, en los talleres de investigación documental. . .” (p. 4).
- “Su conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, su capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar el material en ficheros, notas, cuadros, . . .” (p. 9).
- “En los talleres de redacción se harán ejercicios de composición, resúmenes, cuadros clasificados, notas, ensayos o artículos.
- Se enseñará al alumno a revisar, corregir y perfeccionar un escrito mediante la elaboración de varias versiones del mismo.
- En los talleres de redacción e investigación documental se escogerá un tema sencillo de investigación para redactar un artículo durante el semes-

tre correspondiente y se enseñarán al alumno las técnicas de información y documentación y la forma de hacer fichas de referencia para clasificarlas y usarlas” (p. 12).

- “En los talleres de lectura. . . debiendo los estudiantes. . . resumir y comentar las obras, verbalmente y por escrito. . .” (p. 12).
- “El alumno “aprende a hablar, leer y escribir correctamente, hablando, leyendo y escribiendo en los talleres de redacción” (p. 36).

I. Cuál es la concepción de lo que el alumno aprenderá en estos cursos, en particular en Taller de Redacción I y II, que evidentemente no puede desligarse del todo de Redacción e Investigación Documental?.

1. El Taller se dirige a la práctica. Se trata de producir textos. Una larga serie de verbos lo atestiguan: trabajar, corregir, redactar, elaborar (trabajos), componer, resumir, escribir, revisar, perfeccionar, etc. El alumno es antes que nada un productor de significaciones.

2. Esta práctica se refiere mucho más al empleo escrito del idioma que a su ejercicio hablado. Este último nunca aparece explícitamente, aunque tampoco se excluye.

3. El objetivo del Taller no es la creación literaria, la obligación para todos los alumnos del Bachillerato de participar en una versión generalizada de los talleres de Punto de Partida. Palabras como *literatura*, *estilo*, *creación*, no aparecen en ningún momento.

El Taller se dirige más bien a la producción de escritos (resúmenes, notas, ensayos, etc.) útiles; tiene como objetivo proporcionar al alumno un instrumento o medio indispensable de aprendizaje de nuevos conocimientos: el uso de la lengua escrita. Si se ignora el manejo del idioma, aprender a aprender resulta imposible. La producción de textos aparece así en su plena dimensión: es un elemento esencial de la cultura básica que específicamente quiere promover el Colegio. La comunicación escrita, leída o

producida, es insustituible actualmente. Taller de Redacción I y II resultan materias de una importancia incomparable en el plan de estudios del Colegio.

4. El Taller ofrece, finalmente, un ejemplo claro de los procedimientos didácticos que pretende utilizar el Colegio: se aprende en la práctica, se aprende para resolver nuevos problemas, se aprende haciendo, etc.

EL PRIMER PROGRAMA⁵

Como base para los Cursos de Selección de 1971, las autoridades universitarias presentaron a los aspirantes a profesores un programa oficial de Taller de Redacción. Sus concepciones dejan traslucir varias voces (anónimas), matices diversos. El Programa reafirma puntos de vista ya manifestados en la Gaceta amarilla; introduce otros nuevos y no necesariamente coherentes con los anteriores.

Examinemos sucesivamente los enfoques ya conocidos (A), las precisiones que se aportan (B) y las novedades (C) que en la práctica posterior harán transitar al Taller por rumbos no previstos inicialmente.

(A). 1. El enfoque del Taller es marcadamente práctico: se dirige al "uso eficaz del idioma".

2. El empleo y dominio del lenguaje aparecen como instrumento del aprendizaje de otras disciplinas y de su comunicación escolar y social.

3. El procedimiento fundamental para el aprendizaje en el Taller es la práctica: los ejercicios "cuidadosamente revisados y anotados".

(B). 1. El uso del idioma se precisa: se trata de adiestrar al alumno "en la expresión oral y fundamentalmente escrita". Si bien la producción escrita conserva su predominio, aparece por vez primera explícitamente el ejercicio de la palabra hablada.

2. Un postulado explícitamente enunciado sostiene que "se piensa con palabras", es decir, se supone la íntima relación entre pensamiento y lenguaje.

3. El conocimiento del lenguaje no tiene valor por sí mismo, sino en la medida en que sirve a la

producción de textos. Los ejercicios son puntos de partida para las observaciones teóricas "que permitan familiarizar al alumno con nuestro sistema lingüístico". No interesa la gramática en sí, sino su utilización, el arte gramatical o la gramática como procedimiento para producir enunciados válidos y no la gramática como ciencia o mero conocimiento de los requisitos que los enunciados deben cumplir.

(C). 1. En los puntos anteriores nada nuevo o muy poco. Sin embargo la atención a la subjetividad, es decir, a las dimensiones personales e individuales del hablante que se manifiesta a lo largo del Programa, de sus "Objetivos" sobre todo, estaba completamente ausente de las formulaciones iniciales, en particular de las de la Gaceta amarilla. Veamos en detalle:

- El lenguaje sirve para comunicar todo: "hechos, sentimientos, apreciaciones".
- Es un medio de "comunicación", pero también de "expresión".
- Hay que distinguir el lenguaje "cotidiano del científico y técnico y éstos del literario".
- Se deben conocer los medios para adquirir "estilo", y la naturaleza de la "redacción literaria", etc.

Para el discurso subyacente al Programa el futuro productor de discurso escrito ha dejado de ser un estudiante ocupado en la adquisición que conocimientos, elaborador de fichas y de notas. Adquiere ahora en el retrato implícito que de él se hace, en el espejo de lo que de él se espera, la dimensión de conocedor y productor de textos literarios y de expresión personal.

Esta aparición tendrá repercusiones enormes en la práctica futura del Taller de las que hablaremos en su momento. Señalamos desde ahora la traza inequívoca de un cambio de rumbo.

2. Hay otra novedad que aparece con claridad en las "Sugerencias Metodológicas" del Programa: la idea de la palabra hablarla como naturaleza, como algo "natural" en contraposición a la palabra escrita como "cultura".

De esta diferencia deriva el Programa un problema: en la escuela, donde aprendemos a escribir, y en oposición a lo que sucede en la vida, "vamos a canjear la vida real y concreta por un mundo de abstracciones y de símbolos", "gran tropiezo" que nos impide manifestarnos en la escritura. Finalmente no aprendemos a escribir, o si la hacemos, incurrimos en el grave error de tratar de ser cultos y literarios, es decir, de imponer a nuestros actos de comunicación el sobrecódigo de la imagen social que tiene para nosotros el acto "culto" de la escritura.

Para superar este obstáculo, el Programa postula un retorno a la naturaleza: "deberíamos aprender a escribir tal como aprendemos a hablar, esto es, diciendo por escrito lo que pensamos y sentimos con la mayor sencillez y naturalidad posibles" (p. 11).

De estos presupuestos el Programa deduce dos orientaciones operativas:

- a) La imitación de estructuras sintácticas de frases ejemplares de muy diverso tipo como procedimiento de aprendizaje.
- b) La necesidad de la motivación, es decir, de la próxima relación entre los temas que deben desarrollarse por escrito, y las necesidades reales o vitales de los alumnos.

Si bien las conclusiones prácticas son válidas, y sin entrar a fondo en una discusión impertinente en este momento, hagamos algunas observaciones.

1. No es exacto afirmar que hablar sea una operación natural, aunque sea entre comillas. Hablar es tan cultural como escribir, producto histórico de una sociedad cuyas contradicciones refleja.

2. Es muy discutible, por no decir más, que hablar y escribir obedezcan al mismo modelo de producción de discurso. Se trata de dos empleos diferentes, de dos funciones que siguen reglas específicas. Piénsese en los ritmos dispares y en la permanencia o duración de los signos empleados en cada modalidad de discurso. Nadie escribe como habla. Si esto es así, ¿cómo pueden utilizarse para enseñar a escribir los mismos procedimientos que empleamos cuando aprendimos a hablar?

3. La idea del ejercicio de hablar como natural y, por consiguiente fácil, espontánea, arraizada en el humus del individuo, etc., connota la imagen de carencia de reglas, de autonomía completa en la producción etc., en una palabra, una visión de producción sin más regla que la propia necesidad de discurso. Esta perspectiva terminará finalmente por reforzar la idea de expansión de la individualidad ya señalada anteriormente.

LOS CURSOS DE SELECCION DE PROFESORES DE 1971.

Como consecuencia de la concepción del Bachillerato del Colegio como "laboratorio de formación de profesores", la Coordinación organizó los primeros cursos de selección en febrero-marzo de 1971.

En el curso, en general, se prestó atención no tanto a los conocimientos específicos en las materias, sino mucho más a las cualidades pedagógicas: flexibilidad, carencia de autoritarismo, capacidad de adaptación a los procedimientos de trabajo escolar activo, democrático, etc., calidades que los candidatos tenían que demostrar prácticamente como ya adquiridas. Prueba más que entrenamiento, los cursos desarrollaron un clima de competencia, en el que igualmente colaboraban el interés por la empresa académica que anunciaba el Colegio, y la necesidad de resultar conforme a las normas de la institución.

En estos cursos participaron principalmente pasantes o estudiantes procedentes de las carreras de Letras, Hispánicas sobre todo, de la Facultad de Filosofía y Letras, de Pedagogía, de Derecho y en menor número de Psicología, de Historia. La edad oscilaba alrededor de los 22 años y la inexperiencia generalizada tenía en aquel momento aspecto de mérito.

LA PRIMERA PRACTICA DE DOCENCIA EN TALLER DE REDACCION

¿Cómo con estos elementos, a saber, las orientaciones de la Gaceta amarilla, el Programa y los cursos de 1971, se llegó a la primera práctica docente en el Colegio?

A mi manera de ver, los siguientes puntos resumen sus características.

1. Como consecuencia del énfasis puesto en los cursos de selección sobre los aspectos didácticos y, por así decirlo, casi de transformación personal a través de la futura docencia, los profesores pusieron sus mejores preocupaciones y esfuerzos en la realización del modelo didáctico previsto. Se sobrevaloró así el procedimiento pedagógico frente a la materia considerada como conocimiento científico, se privilegió el interés por la libertad, la participación, la creatividad, la democracia, un estilo pedagógico, en vez de la transmisión de una práctica científicamente fundada. Muchas de las ambigüedades que subsisten actualmente, se originaron sin duda en esta carencia inicial.

2. Si el programa, o mejor aún los temas del programa, no eran obligatorios, de acuerdo con la teoría que pone todo el acento en el logro de los objetivos, se cubran o no los contenidos en los que aquellos pueden obtenerse, la inexperiencia dió lugar con demasiada pero esperable frecuencia a la dispersión y a un cierto anarquismo. En muchos momentos el principio de la autodeterminación de las academias originó no solo legítimos matices propios, sino también desigualdades profundas.

3. Si en lo pedagógico se insistió oficialmente en las características del aprendizaje activo, si en lo institucional los programas resultan meramente indicativos, si en lo académico aparecen con fuerza aspectos subjetivos que se resumen en la idea de expresión personal, si en lo político no está lejos la experiencia del '68 mexicano y la más mitológica del mayo de París donde, como bien se sabe, los muros tenían la palabra, resulta perfectamente explicable la insisten-

cia en el carácter liberador de la palabra como motivo central de la enseñanza del Taller, el primer semestre del Colegio.

Curiosamente, sin embargo, no se espera del ejercicio de la palabra una liberación social y política, sino individual, psicológica. Los alumnos oprimidos por la familia y la sociedad no pueden expresarse como son; son víctimas de imposiciones y tabúes. El Taller les abrirá la posibilidad de decir lo prohibido y nunca osado.

4. Se privilegia el discurso oral en vez del escrito, el cual constituía inicialmente el objetivo central del programa.

Rinde más, en la perspectiva de la liberación individual por medio de la palabra, hablar, la expresión directa, pública y espontánea por antonomasia, que escribir. Escribir supone una dosis de secreto que mitiga la explosión del discurso hablando dirigido contra el silencio impuesto.

La temática del discurso hablado adquiere, además, una importancia desmedida en relación con su factura. Importa sobre todo hablar de los Beatles, del Che Guevara, de drogas (no está lejos Avándaro) y moda, del '68, etc. No interesa tanto si se habla o no con posibilidades de comunicación generalizada —lo que siempre exige cierta norma—.

5. En la concepción inicial la teoría debe hacerse conocer del alumno en ocasión de la práctica. En la docencia del primer semestre la práctica no requiere teoría, por lo menos si se piensa en la gramática, que aparece como el emblema de la enseñanza tradicional. Una buena clase de redacción se reconoce en que los alumnos no solo ignoran la gramática, sino que además nunca tendrán necesidad de ella. La ortografía sigue peor suerte por su carácter de norma impuesta y finalmente sin razón. El Taller del Colegio se quiere productor en primera instancia, ni teórico ni ideológico. Una ventaja indudable: el enfoque práctico; un límite evidente: la imposibilidad de mejorarlo.

6. Mucho más familiarizados con el lenguaje como espacio de la literatura que como instrumento de

intercambio, los profesores, alumnos de carreras de letras o admiradores de éstas, terminan por hacer practicar lo que mejor conocen: se exige del alumno que describa personajes y caracteres, que compo- ga crónicas y cuentos, cuando en realidad la experiencia de producir un enunciado completo resulta- ba un asunto azaroso para las grandes mayorías. De la literatura como mordaza para la comunicación.

Se descuida correlativamente el aspecto instru- mental, utilitario, del empleo del lenguaje. Si en muchos casos se da un primer paso (expresarse como sea, romper a hablar) es cierto también que el se- gundo, necesario y complementario (dominar el len- guaje que brota) se da con demasiada parcimonia. En muy contados casos los alumnos son capaces de transferir lo que aprenden en el Taller a otras mate- rias (informes, resúmenes), si bien se ofrece algún entrenamiento en formas de comunicación práctica cotidiana (cartas, telegramas, etc.). De esta manera el Taller se encierra en su temática particular, casi sectaria, que no proporciona ninguna herramienta de trabajo intelectual para otras materias. El Taller se frustra así desde muy al comienzo de su objetivo central.

7. Aparece con claridad una contradicción estruc- tural, objetiva, entre los procedimientos esenciales del Taller, a saber, el ejercicio continuo de la escri- tura y su corrección detallada y cuidadosa, y las condiciones del trabajo de los profesores.

Tener entre 52 y 55 alumnos por grupo fue des- de el primer semestre del Colegio un dato inevita- ble. Si por cada clase el profesor debía corregir un trabajo, y si a esta revisión dedicaba 3 minutos (leer una cuartilla, corregir la sintaxis, hacer algunas ob- servaciones) cada semana el profesor consumiría en esta tarea aproximadamente 450 minutos por gru- po. Pronto los profesores no tuvieron un grupo, si- no 3, 7, 10 con frecuencia a partir de 1972. Corregir un solo trabajo semanal de 10 grupos supone ya 25 horas semanales. Entre la sobrecarga y la irresponsa- bilidad, en Redacción se planteó agudamente una de las contradicciones fundamentales— y aún no re-

sueltas— del Colegio de Ciencias y Humanidades: la institución marca objetivos académicamente ambi- ciosos; por otra parte, no proporciona, sino con mu- chas restricciones, los recursos indispensables, si la Universidad quiere responder —de nuevo la Gaceta amarilla— a los retos de su tiempo adelantándose con sus soluciones a los problemas del país. Innovar no es fácil. Supone una consunción de energía y de fuerzas creadoras mucho mayor que la requerida para mantener en funcionamiento un sistema e in- cluso para remozarlo. El Colegio pretende mucho Y vale la pena lo que quisiera; invierte poco— —lo que puede— donde debería utilizarse lo mejor de los recursos universitarios. Por de pronto en aquellos años lentamente la práctica disminuye, porque la producción de los alumnos supone la sobrecarga de profesor.

8. Carente de un objetivo suficientemente explí- cito e importante, la percepción social del Taller se pierde en confusiones. ¿Qué es Redacción para un alumno de 1971? La orientación de la Preparatoria en el estilo del Colegio. Una clase de sicología dis- frazada. Un taller de expresión literaria, etc. Nun- ca una asignatura fundamental para la cultura básica específica del Plan de Estudios del Colegio.

Finalmente, si se trata de hablar por hablar, si los temas tocados con preferencia son los de moda, si el recurso privilegiado o exclusivo es la exposición y la discusión colectiva, la fórmula no tardará en agotarse y llevar, por una parte, a la crisis (qué hacer en un segundo semestre) y a ciertas líneas de evolu- ción creativa, por otra. Destaquemos brevemente los principales elementos de ésta.

1. Conviene señalar en primer lugar la multiplica- ción de los recursos y procedimientos operativos, es decir, de ciertos esquemas de trabajo que ofrecen un marco vacío para la actividad de los alumnos.

El Programa inicial proponía un esquema básico para la redacción de un tema:

- a) Seleccionar el tema;
- b) Evocar los conocimientos que tiene el redactor sobre el tema;

- c) *Analizar el tema;*
- d) *Realizar un esquema sobre el tema;*
- e) *Desarrollar el esquema;*
- f) *Corregirlo. Tener presente que corregir el estilo, es corregir el pensamiento;*
- g) *Revisar la puntuación.*⁶

En la segunda versión del Programa, producto en última instancia del primer año de trabajo del Taller, se ofrece otro más general que resume de manera válida elementos centrales del Taller y de su enfoque:

- a. *Actividades de expresión oral o escrita;*
- 2. *Crítica de las actividades realizadas;*
- 3. *Información necesaria para corregir los errores cometidos;*
- 4. *Ejercicios de corrección.*⁷

Siguiendo éstos esquemas generales en los primeros semestres en algunos casos se multiplican y diversifican procedimientos y actividades, ahora sí, dirigidas con resultados variados a la producción de textos; por ejemplo, un texto preexistente se puede resumir, ampliar, simplificar, completar, ordenar, imitar, traducir, glosar o interpretar; los textos originales versan sobre tema libre o sobre temas escogidos por el grupo o por el profesor; se hacen algunos experimentos de producción de textos en relación con imágenes: sustitución de diálogos y textos de historietas, descripciones de fotos o transparencias, resúmenes de películas, etc.

2. Por otra parte, segundo elemento de transformación, se introducen progresivamente algunos procedimientos de trabajo de grupo que, siendo coherentes con el enfoque didáctico activo, ofrecen a los profesores posibilidades de descargar parcialmente el exceso de trabajo que les impone el carácter masivo de sus grupos.

Así, el grupo se divide en unidades intermedias, equipos, a los que se confían actividades como comunicación de información dentro del equipo y al grupo escolar, corrección de los textos producidos, evaluación sobre criterios en cuyo establecimiento tiene el profesor un papel, si no único sí predomi-

nante, etc.

A través de una organización distinta del trabajo del grupo, se busca una salida a la contradicción entre exigencias académicas y número elevado de alumnos.

3. La discusión colectiva difunde las experiencias y donde logra analizar problemas académicos y evita recluirse en ataques y enrocamientos contra autoridades y fantasmas, termina por producir soluciones, en general fragmentarias, al faltar a los profesores una visión teórica de conjunto del sentido de la educación, del Colegio, del Area, del Taller mismo, etc.

*4. Se utilizan profusamente algunos libros de texto, el Curso de Redacción de Martín Vivaldi,⁸ por ejemplo, y aparecen publicaciones de profesores del Colegio o dirigidas particularmente a su empleo entre nosotros. Enumeremos, entre otras, Taller de Redacción de Roberto Oropeza Martínez; Dos puntos de Hernández, Jiménez, Krap, Martínez y Tenorio; Apuntes de Redacción de Enrique Martínez Medardo; la serie de Temas Básicos del Area de Taller de Lectura y Redacción de ANUIES; Redacción uno y Redacción Dos de Luis Adolfo Domínguez, etc.*⁹

LA EVOLUCION RECIENTE.

Dos son las grandes líneas de la evolución del Taller de Redacción.

1. En el punto de partida la teoría debía aprenderse en la ocasión dada por la producción misma de los textos de los alumnos. En los primeros semestres del Colegio la práctica importaba y se minusvaluaban los conocimientos, los gramaticales, en concreto.

Al comienzo de la década pasada, junto a disciplinas tradicionales del campo del lenguaje como Filología, Gramática, Historia de la lengua española, etc., aparece la Lingüística en los planes de estudio de la Facultad de Filosofía y Letras. Simultáneamente se difunden en México, con profusión creciente, traducciones de obras procedentes, sobre

todo en un primer momento, del estructuralismo de los años sesenta.

Auroleada de la moda y los prestigios de su carácter científico la Lingüística logra en el Taller de Redacción lo que se negó a la Gramática: entrar, al principio con alguna resistencia, con pleno derecho posteriormente, en los programas.

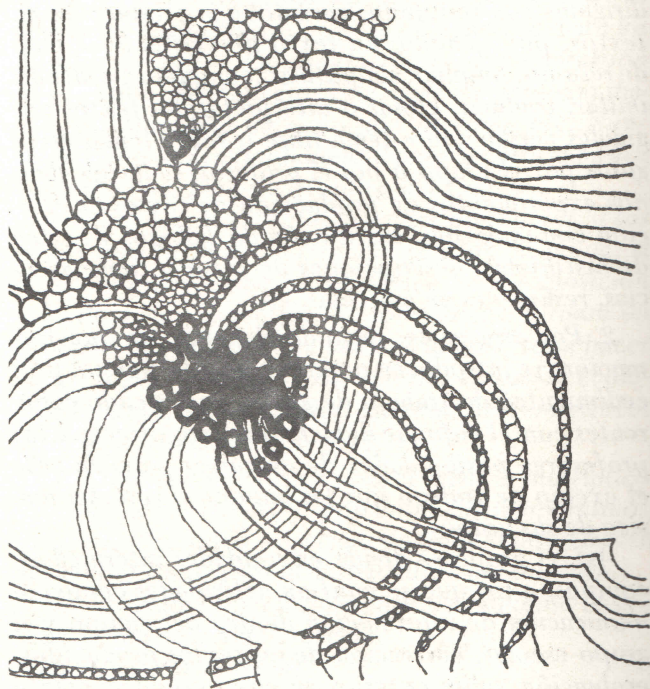
Nadie puede negar la importancia de los conocimientos teóricos para una buena producción. Nadie menospreciará seguramente las aportaciones de las diferentes escuelas lingüísticas. Transformar un Taller de Redacción, es decir, de producción de textos escritos y hablados, en una clase de Gramática, así sea perfectamente actual, es sin embargo pervertir su sentido y su aportación a la cultura básica propia del Colegio. En la hipótesis de un pleno éxito, los alumnos terminarán conociendo en una terminología más precisa ciertos conceptos; no serán capaces, por la virtud sola de tales conocimientos, de redactar un solo párrafo ni de hilar dos frases en un discurso coherente. No contarán, tampoco ahora, con el instrumento indispensable para el estudio y la comunicación de las demás materias del Bachillerato y la licenciatura o la profesión. Una ocasión más, por la repetición de un mismo prejuicio (el conocimiento desligado de la producción), se habrá perdido, no en escuelas tradicionales y endurecidas en sus vicios académicos, sino en el órgano de innovación de la UNAM, en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Un paso más en la misma dirección se da cuando, por influencia de las necesidades teóricas del Taller de Redacción e Investigación Documental, aparece la epistemología como preocupación apremiante de grupos importantes de profesores del Colegio. Hay que fundar científicamente los métodos utilizados en la investigación de campo, complemento indispensable de la investigación de fuentes documentales. Esta fundamentación no es posible sin preguntarse críticamente cómo conocemos la realidad social, en qué condiciones nuestros conocimientos son objetivos, etc. De los últimos semestres la preo-

cupación se extiende a los primeros y se traduce en la inclusión en los programas de temas en última instancia de carácter filosófico o sociológico: la función del lenguaje en la hominización, su surgimiento, el conocimiento de los objetos del medio humano, etc.

De la producción de textos hablados o escritos a la reflexión de un nivel de abstracción relativamente alto, el Taller ha evolucionado: no precisamente en la dirección original ni originaria del Colegio.

Que los profesores posean una teoría completa sobre todos los aspectos del lenguaje es indispensable, si se quiere que su trabajo sea instrumento de transformación científica de la realidad social y eficaz en su carácter escolar.



Que los conocimientos prácticos que adquieren los alumnos puedan ser integrados por ellos en una perspectiva objetiva de lo que es el lenguaje, y de sus dimensiones completas, es sin duda una exigencia del enfoque complexivo del Colegio. No lo es, en cambio, semestres enteros en los que predomina el aprendizaje de meros conocimientos acerca del lenguaje, así se trate de lingüística o de filosofía, y aunque para adquirirlos se empleen técnicas pedagógicas activas. El Taller será del Colegio —y entonces sí activo— cuando su contenido fundamental se dirija a la producción de un habla que rompa barreras de aislamiento tribal y se inserte en una tradición de lengua nacional, indispensable en un país moderno y unido. Conviene que los conocimientos teóricos estén al servicio de este objetivo esencial.

CONCLUSIONES

El proceso actual de revisión de las orientaciones básicas de las materias del Plan de Estudios del Bachillerato, es ocasión de reconocer deficiencias, de

precisar perspectivas y de renovar los impulsos esenciales del Colegio. No innovaremos —y no podemos renunciar a esta responsabilidad— sin renovarnos.

En el campo del lenguaje, en el Área de Talleres, se exige una revisión teórica de los postulados iniciales del Colegio y su fundamentación sistemática, de la que la experiencia de diez generaciones de alumnos no puede estar ausente, y la creación, en sentido estricto, de un sistema de enseñanza específico que conjugue el elevado número de alumnos por grupo y los enfoques prácticos de la enseñanza.

Unicamente así el Taller de Redacción llenará el espacio que le corresponde, y servirá, manteniendo la autonomía que funda la calidad específica de su objeto, el lenguaje, a la constitución, desde el primer semestre, de los instrumentos de trabajo intelectual que cualquier universitario debe poseer, para que su presencia aquí tenga sentido y el trabajo de los demás profesores, éxito.

*Dr. José de Jesús Bazán Levy
Plantel Naucalpan*

REDEFINICION DEL CONCEPTO DE TALLER EN REDACCION I Y II

INTRODUCCION

Si el lenguaje fuera un conjunto de símbolos, o de fórmulas fijas o vacías de un complejo de experiencias, conocimientos o vivencias sociales, podríamos pensar que un individuo, en nuestro caso el alumno, aprendiera a redactar teniendo una práctica constante con ejercicios ad hoc. La práctica por la práctica misma no nos da un mejor conocimiento del lenguaje; si acaso nos quedaríamos en el papel de buenos aprendices de un oficio de cuyo objeto que no sabríamos ni el por qué ni el para qué.

Pensamos que si el alumno no adquiere el dominio del lenguaje con una "práctica cotidiana", entendida como ya dijimos, mucho menos puede comprender la importancia y potencialidad de la comunicación oral, escrita y de otras manifestaciones.

El concepto de taller no debe entenderse tan literalmente. No es el taller del artesano frente a su material y sus herramientas. Es el salón de clases donde unas personas, social e históricamente bien determinadas (maestro-alumnos), van a enfrentarse al lenguaje, herramienta que por su doble naturaleza, socio-histórica y natural, no es ajena al acervo de conocimientos y representaciones del mundo de quienes la manejan. Con esto queremos decir que "la constante práctica de la redacción" no es "la parte medular del curso"; es apenas una parte del proceso, donde el concepto 'dominio del lenguaje' debe también esclarecerse.

Por dominio del lenguaje podemos entender lo siguiente:

- 1. Los individuos que manejan y/o conocen un conjunto de reglas gramaticales y lingüísticas en general, y un respetable número de elementos semánticos.*
- 2. Los individuos que manejan la lengua según el estrato social culto.*
- 3. Los individuos que conocen y manejan el uso de reglas gramaticales y lingüísticas en general, pero que son concientes a la vez de los posibles significados que estas estructuras representan, y de las repercusiones de las mismas en las relaciones sociales que establecen.*

Observamos que de las tres acepciones, la primera ubica el lenguaje fuera de toda lucha de clases. Aparentemente no toma partido. La segunda considera que el estrato social culto es la norma a la que debemos aspirar, dejando el término 'culto' al margen también de la lucha de clases. La tercera es un intento por establecer una relación entre el conocimiento y uso gramatical (conciente o inconciente) que hacemos de nuestra lengua, y un proceso de conocimiento de nuestra realidad que nos hace ser más racionales, más objetivos y más aptos para su transformación.

Si consideramos, entonces, que el lenguaje es un fenómeno complejo y no un mero conjunto de formas combinables e intercambiables, debemos pensar que una práctica mecánica no va a solucionar el pro-

blema de aprender a redactar, así como tampoco lo va a solucionar el hecho de que entendamos la práctica como una actividad que conlleva en su hacerse un marco de representaciones sociales de todo tipo.

Lo anterior indica que proponernos orientaciones básicas en Redacción significa tomar en cuenta el momento y espacio en que se inscriben, para tener presente en la formulación de los objetivos, el número de alumnos por grupo, el número de horas de clase, los alumnos como individuos pertenecientes a un grupo o clase social, y el nivel escolar en que se inserta el CCH.

Esto quiere decir, por otra parte, que no podemos plantearnos objetivos claros para la materia, ni para cualquier otra, si no queda claro que el maestro, la inquietud o la preocupación de muchos maestros es la falta de un análisis de las condiciones y las circunstancias en que se ubica el Colegio de Ciencias y Humanidades, es decir, la incongruencia entre lo que es la realidad nacional, y lo que el Colegio de Ciencias y Humanidades pretende como institución, y entre lo que pretende ser el sistema educativo del CCH frente a otros sistemas educativos, por ejemplo, la ENP de donde se desprende que los maestros deben salir adelante con un programa y una supuesta enseñanza activa en las mínimas condiciones de trabajo.

Si bien el análisis de esta situación no compete al espacio de este trabajo, sí es necesario tenerla en cuenta para fijar los límites y las limitantes de nuestras propuestas.

ANÁLISIS DE LAS ORIENTACIONES BÁSICAS DEL TALLER DE REDACCIÓN I Y II

El plan global del C.C.H., contiene principios que pretenden innovar la concepción del lenguaje al hacer énfasis en la adquisición de conocimientos para aprender a dominar y corregir el idioma; saber obtener información y adquirir métodos de resolución de problemas concretos. El carácter interdisciplinario de la enseñanza y la participación activa de

los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje deberán propiciar un cambio de actitud frente a su realidad social.

Las orientaciones básicas propuestas por las autoridades parecen rescatar algunos de esos principios originales del C.C.H.: Taller como práctica y análisis; Redacción como inicio de la investigación; relación entre escritura y lectura. Es, sin embargo, necesario detenerse a analizar los elementos de los que parte la concepción para precisar su viabilidad en lo académico y su relación con las condiciones concretas en que se realiza el trabajo docente.

La práctica continua de la redacción se fundamenta en una concepción practicista del Taller que se orienta a la adquisición de meras técnicas para redactar y no a la comprensión global del fenómeno lingüístico: abstracción de la realidad; proceso lógico del pensamiento; comunicación social y representación ideológica. Los ejercicios de redacción parten de modelos ya dados e inmutables. El alumno los imitará con el fin de expresarse por escrito correctamente y con eficacia.

El enfoque que se le da al lenguaje como medio de comunicación, parte de considerarlo como un proceso intelectual psicológico de adquisición de conocimientos que lleva a los individuos a "sentir el deseo de expresarse mejor dentro de un ambiente respetuoso y de confianza", a encontrar en el taller "las posibilidades de adquirir seguridad en sí mismos con el hecho de manejar el lenguaje". Así, para que el alumno redacte, necesita "evocar" algunas ideas sobre el tema y tener ciertas condiciones psicológicas que le permitan elaborar un escrito.

Si bien es cierto que la revisión constante de los trabajos escritos ayudará al alumno a plantear problemas de toda índole, gramatical, sintáctica, léxica y ortográfica, la superación de los mismos no depende sólo de la localización y corrección de los errores, sino de un proceso de interiorización de los elementos implicados en el manejo adecuado de la lengua.

El criterio de que en el Taller de Redacción los

alumnos tomarán conciencia de que la lengua es familiar, y deben conocerla con todas sus estructuras para poder expresarse, es parcial porque define la actividad del taller en dos niveles: a través de los intereses de los alumnos partiendo de criterios homogéneos; dejando de lado la clase social a la que pertenecen y la formación específica que adquieren dentro de ella. Otro nivel propone llegar al conocimiento de la redacción a partir de modelos ya dados, mediante la aplicación de criterios pedagógicos basados en teorías conductistas que conciben el proceso de aprendizaje como respuesta o adecuación a determinados estímulos. Se trata de concebir el lenguaje de manera neutral, al margen de cualquier carga ideológica, impidiendo que el alumno se explique y comprenda su papel en la sociedad.

Esta concepción sobre la enseñanza del lenguaje difícilmente contribuirá a la formación de alumnos críticos que se expliquen el fenómeno de la redacción como parte de un proceso en el que intervienen experiencias personales condicionadas por el medio social, familiar, cultural, etc.

- Después de lo antes expuesto, nos hacemos la siguiente pregunta: ¿Cuál es realmente la situación educativa en el Colegio que ha obstaculizado el desarrollo de su plan general y en particular del Taller?

En primer lugar, notamos la falta de ubicación en el plano educativo, pues el alumno se ha desarrollado en el proceso de enseñanza tradicional, con las deficiencias y vicios que ésto implica. La actitud "individualista" que se le ha fomentado a través de los medios de difusión, tiene resonancia en el trabajo cotidiano en los grupos, ya que se da la "competencia" entre los alumnos.

Por otra parte, el plan general del Colegio pretende que el profesor atienda individualmente a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción, cuando realmente un profesor del Colegio tiene 30 horas de clase lo que supone 10 grupos de 50 alumnos en promedio, es decir, 500 alumnos. A esto añadimos la falta de material de apoyo que obliga al profesor a elaborar su propio material.

Sabemos que la escuela es un aparato ideológico del que se vale la clase dominante para conservar sus intereses, como el asimilar el conocimiento fragmentado, sin que se de una conexión entre los contenidos de materias afines. Así notamos que las concepciones de ciencia que se proponen en *Investigación Documental I* y *Biología* no coincide.

Nuestra concepción del Taller descansa en los siguientes principios.

1. La interacción social que el alumno establece con sus compañeros, le permite, por un lado, el trabajo colectivo en el interior del grupo: por otro, le proporciona la posibilidad de problematizar su mundo circundante: partimos de su realidad inmediata para luego definir las diversas prácticas lingüísticas que se dan en la sociedad en que vive, ubicando el uso que hace de su lenguaje en un contexto y situación específicos.
2. El lenguaje no sólo se entiende como un vehículo de ideas, sino como la herramienta que permite adquirir el conocimiento teórico-práctico y valorarlo críticamente. Este proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje pretende que el alumno conozca su realidad y la cuestione.
3. El fenómeno lingüístico proviene de las condiciones materiales que se dan en una formación social determinada; ésto quiere decir que responde a una realidad objetiva. Por tanto, cuando los hablantes hacen uso del lenguaje, reflejan y refractan dicha realidad. El fenómeno lingüístico carece de un carácter estable o neutral, ya que el sujeto hablante al utilizar el lenguaje maneja las palabras con un valor ideológico específico.
4. Las formas sintácticas empleadas por el sujeto-hablante presentan cambios, pues se manifiestan en una situación social y en el intercambio lingüístico; además del manejo de un conjunto de temas válidos en una etapa histórica y en el seno de un grupo social. Ahora bien, para que una forma sintáctica sea aceptada por un grupo social, necesita estar en relación con la vida material de los sujetos que lo constituyen; de esta manera ad-

quiere su carácter ideológico y refleja sus variaciones.

5. De ésto se deriva que en el uso práctico del lenguaje es necesario ver en el Taller la reproducción (en condiciones específicas) de un fenómeno social, es decir, la gran variedad de formas lingüísticas en el uso del idioma. Cada individuo, grupo, clase social o comunidad siguen un proceso lingüístico peculiar. Los grupos académicos no son ajenos a estas manifestaciones.
6. Se busca que tanto el maestro como el alumno comprendan que la eficacia en el uso del lenguaje no sólo es producto de la aplicación y conocimiento de reglas, sino que también está determinada por las formas y medios de comunicación verbal que se dan en el trabajo, en la escuela y en las actividades que cada individuo social realiza.
7. El Taller debe insistir en la necesidad de conocer el funcionamiento del lenguaje, pues sólo así el alumno conocerá y analizará con profundidad cuáles son las diversas orientaciones que se dan a las palabras; es decir, podrá explicar cómo una forma sintáctica adquiere significación según el contexto en el que se utiliza, la intención del hablante y los aspectos ideológicos manejados por los diferentes grupos sociales. Esto nos permite comprender que el lenguaje es un producto social y responde a las condiciones materiales en el que se da y manifiesta.

Las formas de comunicación verbal no pueden comprenderse fuera de su relación con una situación concreta, porque la palabra refleja algo que está fuera de ella. Comprender la función ideológica del lenguaje es fundamental para la comprensión del significado del discurso, para ubicar los juicios de valor que aparecen en él.

Se busca que el alumno comprenda que la corrección y eficacia en el uso del lenguaje conlleva:

1.- Lectura sistemática de textos de toda índole, entendida la lectura como interpretación y no sólo como información.

2.- Un conocimiento sobre la estructura interna

de la lengua.

3.- Ubicar las diferentes manifestaciones lingüísticas en sus contextos sociales.

4.- Iniciar el proceso de investigación a través del conocimiento del lenguaje.

Entendmeos que esta corrección y eficacia debe circunscribirse dentro de los límites que fija el nivel medio-superior del CCH.

Profra. Adelina Castañeda
Plantel Oriente
Profra. Lourdes Avila
Profra. Araceli Ruiz
Plantel Naucalpan

PONENCIA SOBRE LAS ORIENTACIONES BASICAS DE LA MATERIA DE TALLER DE REDACCION III-IV (INVESTIGACION DOCUMENTAL PARA EL CONGRESO DEL AREA DE TALLERES)

Consideramos al Taller de Redacción III-IV en su conjunto y no por separado, puesto que concebimos la investigación científica como la observación, teorización y comprobación de los fenómenos naturales y sociales y esta acción se lleva a cabo mediante un proceso en el que se aplican indistintamente las técnicas directas o indirectas; de ninguna manera podemos estar de acuerdo con la separación arbitraria de investigación documental (para el III semestre) e investigación de campo (para el IV). El alumno deberá comprender que el proceso de investigación científica es uno solamente.

Es necesario también señalar al alumno la estrecha relación que existe entre las teorías sobre las que se sustenta la metodología de la investigación y el manejo de las técnicas; en ningún caso de aplicación práctica de los contenidos temáticos de la materia debe perderse esta unidad.

Uno de los objetivos generales del CCH es que el alumno conozca su propia realidad, la analice y esté capacitado para criticarla y transformarla. Este proceso define el carácter de la investigación científica; por lo tanto, uno de los objetivos fundamentales del CCH es la formación de investigadores; de ahí la importancia del curso.

Sin embargo es preciso limitar plan tan ambicioso y ubicarnos en la realidad.

Hagamos una breve descripción tanto del maestro como del estudiante tipo que deambula por los patios y edificios de nuestra institución.

La mayor parte de los profesores llegaron al ejercicio de la docencia por accidente, sin tener la suficiente preparación académica y pedagógica para impartir las distintas materias a su cargo; algunos han tratado de superar tales deficiencias, pero la carga excesiva de trabajo, por un lado, y la falta de apoyo

de la Institución por otro, no han permitido que se lleve a cabo, con éxito, la profesionalización de la enseñanza.

Por otra parte, tenemos que la mayoría de los alumnos del CCH pertenece a familias cuyos padres han alcanzado, como máximo, el nivel de estudios primarios; ve televisión antes de aprender a hablar; su lectura predilecta son los comics; no acostumbra a leer libros sin ilustraciones; no lee el periódico, con excepción de las secciones de deportes, espectáculos y nota roja etc. Además, la mayor parte de los alumnos ingresa al plantel para cubrir formalmente los requisitos académico-burocráticos para cursar una carrera universitaria, con la cual piensa lograr mejoría en su nivel socio-económico, pero no tiene nada que ver con el interés por su propio desarrollo académico.

Todo lo anterior trae como consecuencia que los alumnos del CCH tengan grandes problemas al leer, pues un gran porcentaje acostumbra repasar varias veces el mismo párrafo y lo hace para "comprender", puesto que, además de ignorar el vocabulario, no tiene puntos de referencia en los cuales apoyarse para lograr la abstracción requerida en la localización de las ideas del texto. Mayores son aún las dificultades que el alumno común tiene para redactar, ya que habitualmente no necesita expresar sus ideas de manera organizada.

Ante esta situación el profesor debe dedicarse a la tarea de proporcionar al alumno técnicas de lectura y de redacción que le permitan iniciarse en el uso correcto del lenguaje.

Los objetivos generales del Taller de Redacción III-IV deben limitarse a lograr que el alumno obtenga los elementos básicos de la metodología de la investigación para capacitarlo en la elaboración de trabajos escolares y en la proyección y realización de pequeñas investigaciones, que si bien cubran todas las etapas, desde la fase indagadora hasta la expositiva, esta última se dé a base de un informe simple, sin pretender que el alumno redacte monografías, ensayos o tesinas, que están por demás, fuera de su

nivel.

No podemos plantearnos objetivos ambiciosos en el nivel medio superior, tales como la formación de investigadores, puesto que es necesario ser especialista en cualquier área de conocimiento para emprender la difícil tarea de la investigación científica.

La diferencia de taller y curso es la siguiente: los objetivos de aprendizaje en un taller se logran mediante la aplicación, en la práctica diaria dentro del aula, de los contenidos de la materia, mientras que en un curso, los objetivos de aprendizaje se cumplen únicamente mediante la teorización de los contenidos.

El Taller de Redacción III-IV es una materia eminentemente práctica, en la que los objetivos de aprendizaje se alcanzan en el nivel de la aplicación de los contenidos temáticos, ni que dudarlo, sin embargo: para que realmente funcione, es preciso la creación de un especie de laboratorio de investigación; una pequeña unidad bibliográfica donde los alumnos puedan, con la ayuda directa del profesor, poner en práctica algunas de las técnicas de investigación. Sólo entonces podremos afirmar que la materia de redacción III-IV funciona realmente como taller.

Profra. Martha Acosta
Prof. Guillermo Rodríguez
Plantel Oriente.

LA REDACCION COMO PRACTICA DE LA REPRESION

El objetivo de esta exposición se refiere a un proyecto de investigación conjunta de algunos alumnos y profesores del Plantel Naucalpan para localizar aquellos focos que dificultan al alumno lograr cabalmente los objetivos del Taller de Redacción.

A partir de 1971, con el inicio del Colegio de Ciencias y Humanidades, los profesores del área correspondiente a la tradicional de Lengua y Literatura tuvimos que comenzar a estudiar la forma de enseñar la materia de Redacción I y II.

Una de las primeras menciones oficiales que se hace en la Gaceta UNAM sobre el Taller de Redacción dice: "El plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción".¹ Más adelante se expresa: "se ha pensado que la formación del estudiante del Ciclo de Bachillerato en algunas disciplinas fundamentales —el método científico experimental, el método histórico— social, las matemáticas y el español le proporcionarán una educación básica que le permitirá aprovechar las alternativas profesionales o académicas clásicas y modernas".²

Una definición del taller de donde pudimos partir para esta investigación, es la incluida en el texto publicado en el número ya citado de la Gaceta de la UNAM, titulado Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios:

"En los talleres de redacción se harán ejercicios de composición, resúmenes, cuadros clasificadores, notas, ensayos o artículos. . . Se enseñará al alumno a revisar, corregir y perfeccionar un escrito mediante la elaboración de varias versiones del mismo".

En 1975-1976 la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato publicó una compilación de programas en donde aparece un cuadro interesante sobre los temas que se estudian en el Taller de Redacción I y II. Los temas se dividieron en siete aspectos:

- 1. Lenguaje y comunicación.*
- 2. Aspectos elementales de Lingüística.*
- 3. Diferentes Técnicas de Redacción.*
- 4. Información Gramatical.*
- 5. Aspectos ortográficos.*
- 6. Ideología y Lenguaje.*
- 7. Elaboración de fichas bibliográficas y de las ideas núcleo de un párrafo.*

El aspecto que nos interesa destacar aquí es el que se relaciona con las técnicas: (ya que las técnicas de redacción son precedidas por el qué decir (producción), materia de esta investigación). Se habla ahí de las siguientes:

- Técnicas del resumen (literario) y de la síntesis.*
- Técnica del retrato.*
- Técnica de la descripción.*
- Técnica del informe.*
- Técnica de la reseña.*
- Técnica de la narración.*
- Técnica del cuadro sinóptico y del resumen.*

Además de lo que el Colegio ha venido ofreciendo a los profesores y a los alumnos para el logro de los objetivos de la materia, en particular en las publica-

ciones citadas, los profesores hemos tenido facilidades para ensayar en el Colegio ideas, hipótesis, teorías que en alguna forma contribuyen a mejorar las posibilidades del aprendizaje. Los profesores en particular se han interesado por buscar las motivaciones adecuadas para que los alumnos gusten de la Redacción. Se ha ensayado el uso del cine, del periódico, de las técnicas grupales, de los concursos, etc. En este cuadro se inscribe mi invitación a los alumnos de los primeros semestres de mis grupos a iniciar, cada semestre, una reflexión sobre las dificultades que a cada uno de ellos se presentaban para lograr los objetivos del curso.

La reflexión se estableció, como costumbre y práctica cotidiana, diez minutos antes de terminar el lapso de clase. Esta reflexión en un principio no fue sistemática. Finalmente se organizó en equipos formados por alumnos y el profesor quien debía participar en algún equipo.

En los equipos se discutían las dificultades que se presentan en el transcurso de la clase, ya fueran problemas anteriores a la práctica de la redacción o bien posteriores a los ejercicios; se apuntaban soluciones que posteriormente se ponían en práctica (instrumentadas por el profesor), durante varios semestres oscilamos entre las reglas de ortografía, la lingüística y la gramática en busca de soluciones.

A través de la reflexión de varios semestres escolares, las dificultades se fueron tipificando. Sin embargo, lo que permitió descubrir la dificultad básica que experimentan los alumnos fueron las anotaciones que los equipos entregaban a lo largo de los semestres y una participación constante del profesor en los diferentes equipos de investigación de dificultades. En este material espontáneo de hecho describían las dificultades para comenzar un escrito, para terminarlo, para decir lo que sabían que tenían que decir, pero no podían, etc.

Los supuestos teóricos para atacar lo que hemos llamado la dificultad básica, son los siguientes:

1. El conocimiento y manejo de las diferencias entre lenguaje hablado y lenguaje escrito.

2. Diferenciar el proceso de la redacción en dos etapas: la de producción y la de edición.

El lenguaje hablado y el lenguaje escrito tienen características diferentes. La forma como se aprenden estos lenguajes es diferente: el lenguaje hablado se aprende lenta y naturalmente, va evolucionando con nuestra edad, nuestro desarrollo mental y nuestras diferentes situaciones. El apropiado manejo del lenguaje escrito no se aprende, va saliendo según los "dones naturales de cada quien". Desde el punto de vista lingüístico hay diferencias importantes, pero la que hemos tomado en cuenta para contrarrestar la dificultad básica ha sido el carácter sintético del lenguaje hablado y lo analítico del lenguaje escrito.

Se hicieron en clase varias experiencias para determinar las diferencias entre el lenguaje escrito y el hablado. Elaboramos una serie de ejercicios sobre lo que denominamos el paso del lenguaje oral al lenguaje escrito. La determinación clara y vivencial del paso del lenguaje oral al escrito permitió a los alumnos precisar los errores más comunes, que en este momento dejaron de ser errores para convertirse en el "paso natural del lenguaje oral al escrito", como por ejemplo: olvido de los pronombres necesarios, especificación de los lugares, anáfora, etc.

Escribir como se habla puede ser entonces un error o bien puede ser un adelanto para el logro de la expresión escrita. Algunos profesores al leer lo que el alumno ha preparado, comienzan inmediatamente a corregir; todo se computa como error: las faltas de ortografía, la falta de concordancia, la confusión en las personas gramaticales. Ante esta avalancha de correcciones, el alumno queda marcado: escribir significa siempre ser reprimido.

Para el ejercicio de la redacción el lenguaje hablado y el escrito tienen diferencias que, de no apreciarlas y de no emplearlas adecuadamente, pueden conducir a los alumnos y a los profesores al estancamiento del aprendizaje de la Redacción. La diferencia entre lo analítico y lo sintético de uno y de otro, el ser de consumo inmediato y de consumo

indefinido, por el momento son dos características que pretendemos convertir en aliados del aprendizaje de la Redacción.

El segundo supuesto teórico derivado de las anteriores diferencias es que la Redacción como proceso comporta dos niveles: el de la producción y el de la edición.

La primera parte del proceso, el de la producción, se puede describir como el momento en que siguiendo nuestros pensamientos emitimos los signos gráficos correspondientes. El pensamiento tal como brota, reiterándose, rectificándose, contradiciéndose, omitiéndose, pero finalmente avanzando hasta alcanzar el objetivo propuesto: expresar y desarrollar ciertas ideas.

En la medida en que la fase de producción —por ser equivalente al lenguaje oral— se ha visto constantemente reprimida y atacada, señalada continuamente por sus limitaciones, por sus errores, ha sido olvidada por el alumno, quien en lugar de producir, piensa solamente en cuidar que no se tachen sus errores, que no se descubran sus omisiones, etc. El alumno comienza a redactar en un 10 de mayo cuando está aprendiendo a leer y a escribir. Nadie puede olvidar el sentimiento que le causó haber oído a sus hermanos, o a sus padres decir, “te faltó el acento sobre la palabra mamá”. Esto bastaría para no volver a escribir; sin embargo hay que seguir escribiendo. Entonces comienza a evitar aquellas palabras que le hacen vacilar en cuanto a su ortografía, en cuanto a su significado. Aquí el proceso de producción se va encogiendo: entre menos escriba, menos errores. Al llegar al bachillerato, el alumno se ha hecho dueño de alrededor de 170 palabras con las que se siente seguro; sabe escribirlas. Por ejemplo, no puede dejar de usar el verbo ser, estar, hacer y tener, cada vez que escribe; si quiere asegurarse una regular calificación tiene que recurrir a sus 170 palabras; a veces se le va un error, pero en general sale bien librado.

Escribir o hablar es una actividad creativa; el niño, el adolescente, recrean a tal grado el idioma

que muchas veces hay que llamarles la atención; los adultos no podemos entender el resultado de esa recreación de la lengua. También cuando escriben hay un acto de creación que, sin embargo, muchas veces no responde a las necesidades del lector, no responde a las exigencias de comprensión, porque el código empleado no es apropiado.

El segundo nivel del proceso de la Redacción se refiere al de la edición que consiste en la lectura de lo escrito, para incorporar la puntuación necesaria para ser entendida por un lector diferente de quien lo ha escrito, la consulta del diccionario para corregir la ortografía, repasar la gramática, etc.

La forma de responder a la necesidad de que el lenguaje escrito esté bien editado, no implica que la parte de productividad se estreche. Se puede explicar esta actitud, por parte de los alumnos, de no querer producir, porque al mostrar la producción, es el maestro el que quiere editar, entonces el profesor no distingue entre una composición en la fase de producción y una composición en la fase de edición. Es en esta confusión donde se presenta la redacción como práctica de la represión. Yo, alumno quiero decir, pero si digo se me agrada, se me imputan errores; entonces yo, alumno sólo digo lo que los maestros quieren oír, lo ya editado y mil veces repetido y gastado. Mientras que la producción es una etapa de creación, de encuentro consigo mismo, la edición es una etapa de relación con los otros. Esta falta de encuentro consigo mismo es lo que falta en nuestro aprendizaje de la redacción; de allí las dificultades para los ejercicios de composición, para la elaboración de trabajos.

El nivel de corrección de los alumnos en general está bien desarrollado. Cuando sometemos a la consideración de los alumnos un material producido para ser editado, nunca ha habido un alumno que deje de intentar ciertas sugerencias para su edición, como: “Es mejor usar el punto y aparte”; “Yo aumentaría una coma”; “Suprimiría esta palabra”.

Resumiendo, se puede decir que al dividir el proceso de la redacción en dos etapas, puede acortarse

el número de dificultades para el aprendizaje de la Redacción.

Con estos supuestos, nos planteamos el problema de: ¿Cómo vencer algunas de las dificultades del aprendizaje en la redacción?

Los supuestos teóricos nos han llevado a descubrir el punto neurálgico del aprendizaje de la Redacción; entonces, se trata de encontrar, de construir el andamiaje instrumental para contrarrestar el impedimento básico, la falta de producción.

Hasta donde yo sé la Redacción ha sido una continua práctica de la represión; la práctica contraria nos llevaría a una práctica de la liberación. Vista la Redacción como práctica de la liberación, tendríamos que encontrar los caminos de la liberación en la Redacción, una liberación que permita regresar a los orígenes del aprendizaje del lenguaje oral. Cuando el niño comienza a emitir sus primeras palabras, ningún padre le corrige; al contrario, adopta, comprendiendo, los sonidos emitidos por su hijo y las palabras se convierten de leche en cheche, de perrito, en perito, etc. Por eso el niño que comienza a hablar, no teme expresarse.

Entonces hay que mostrar a los alumnos que escribir es un proceso de creación que no puede ser dictado por otros o moldeado por las normas, sin antes haberse expresado libremente.

En ese sentido hace los años, se inició la experimentación de lo que hemos llamado la ESCRITURA AUTOMÁTICA, para el desarrollo de la etapa de la producción, la cual consiste en los siguientes puntos:

Dedicar como parte de la clase de 5 a 10 minutos para que el alumno produzca.

El alumno debe comenzar a escribir necesariamente al momento que se le indique, y no debe dejar de escribir hasta que se haya terminado el tiempo fijado; entonces debe necesariamente detenerse. Es importante que respete el tiempo de escritura automática, porque ese material se puede emplear para estudios y reflexiones sobre sus resultados, y también como material de edición y para investi-

gar las posibilidades de avance y mejoramiento de la producción y en general de la redacción.

El tema es completamente libre.

El alumno no debe preparar de antemano ningún discurso que después tratará de memorizar y reescribir durante el tiempo de la escritura automática.

No es necesario que el alumno continúe escribiendo sobre el mismo tema durante el tiempo de la escritura automática; si de pronto se le acaban las ideas sobre el punto que comenzó a escribir y todavía tiene tiempo, debe seguir escribiendo sobre cualquier cosa que se le venga a la cabeza; no es necesario llegar a un punto final para detenerse.

Se pide al alumno que deje espacio suficiente en su escrito para que después pueda editarse, es decir, concretamente doble espacio. Este punto se ha suspendido, como consecuencia de que el alumno al comenzar a escribir se olvida de los requerimientos de la presentación y después, cuando lo recuerda, se angustia de tal forma que hemos preferido olvidar esta forma de presentación.

La evaluación de la Escritura Automática.

El material de producción no debe ser evaluado desde ningún punto de vista, ya que se trata de una etapa creativa del proceso de redacción.

El objeto de la Escritura Automática es dar oportunidad al alumno de liberarse, de acostumbrarse a escribir, sin preocupaciones de la calificación, de la corrección, de la represión. En esta medida el ejercicio de la Escritura Automática ha cumplido con su fin. Al repasar estadísticamente los resultados, un grupo de alumnos que comenzaron con un promedio de 25 palabras en diez minutos, terminaron escribiendo un promedio de 130 palabras en el mismo tiempo, después de 12 sesiones.

Los ejercicios de Escritura Automática pueden ser usados como material inacabado para editar y terminar el proceso de Redacción.

Para alcanzar este objetivo es necesario, según nuestra experiencia tener por lo menos un nivel de producción de 150 palabras en diez minutos, de tal forma que después de 10 sesiones de producir sobre

un mismo tema pueda el alumno repasar su producción y sacar en limpio por lo menos una cuartilla de lo que ha escrito.

El procedimiento para lograr este segundo objetivo puede comenzar con una etapa de producción en pequeños equipos que se hayan preparado con prácticas orales, sobre un tema breve; como puede ser una película, un ensayo, etc. Antecede a las discusiones orales alguna presentación por escrito ya sea de una síntesis del tema, compilación de datos o resumen, exposiciones en equipo y finalmente una discusión sobre puntos de interés particular para el alumno. Entonces se inicia la etapa de producción y de creación particular basada en ese ejercicio. Se fija un tiempo, que en nuestra experiencia ha sido de quince minutos, para que cada equipo produzca lo que pueda, aunque naturalmente siempre les queda el recurso de salirse del tema, si después de unos minutos se les ha agotado lo que tienen sobre el tema fijado, la regla es no detener su escritura.

Sobre este punto quisiera comentar que cuando un alumno se sale del tema porque ya no tiene nada que decir, generalmente escribe y comenta lo que le pasa, y estos comentarios son sumamente valiosos para nuestra investigación.

Tomando en consideración que el tema sobre el que se ha investigado es breve y no profundo, bastaría con tres sesiones de escritura automática para que cada alumno haya producido el material suficiente para comenzar a editar.

El proceso de edición es largo pero no tedioso, porque los alumnos tienen una preferencia muy grande por corregir. Este proceso de edición no presenta problemas serios; en general los alumnos saben que deben corregir la ortografía, la puntuación y aplicar el uso de las reglas gramaticales; les gusta pasar en limpio el trabajo, corregir el vocabulario, etc.

Lo que les resulta nuevo es que por fin tienen material que corregir, aún al fin del proceso de edición, siempre tienen algo que añadir, siguen produciendo, lo que no siempre resulta provechoso.

Se presenta el trabajo en su primera etapa de edición para que otros alumnos del mismo equipo puedan editar. En esta etapa queda establecido que no se puede cambiar las ideas. Sin embargo, siempre hay alguna discusión sobre la semántica de los vocablos.

A continuación menciono algunas conclusiones que los alumnos han presentado: que la Escritura Automática es un diálogo consigo mismo; otras veces se dice que es un monólogo, que la preocupación se centra en "qué" se va a decir y se olvida el "cómo" se va a decir, muy al contrario de lo que se hace fuera de la escritura automática; que no se puede hablar o escribir sobre lo que no se conoce; que no se puede escribir (producir) y editar al mismo tiempo.



Para los profesores que hemos participado en esta experiencia, la conclusión es que proporciona mayor oportunidad para que el alumno aprenda a expresarse por escrito, si no se aplican en el periodo de producción correcciones que tiendan a reprimirlo, si no se le acosa con la amenaza de una mala calificación. La escritura puede desarrollarse, si se crea en el salón un espacio donde el alumno se sienta libre de represiones, y retome su posibilidad creativa para expresarse; en esta forma se le da la oportunidad de regresar al origen de su aprendizaje oral para aprender el lenguaje escrito.

Hay que decir que un profesor de redacción no tiene todo el tiempo que quisiera para ver salir a sus alumnos con el dominio de la lengua escrita, que los profesores somos impacientes y que queremos ver resultados de un semestre para otro. Esta investigación no puede dar satisfacción a estas inquietudes, porque está en etapa de desarrollo y no hay conclusiones definitivas.

Pero sí hay una invitación a todos los profesores para que se incorporen a la observación de las dificultades de los alumnos, que se apliquen a encontrar las raíces de esas dificultades para remitirse al estudio del lenguaje y para encontrar o formular las hipótesis que teóricamente puedan ayudar a resolverlas, y recabar material que sirva de base a otras investigaciones.

Hemos partido de una observación directa de los alumnos que toman redacción. Los alumnos han participado del interés que hay por encontrar los obstáculos para su aprendizaje, se ha recogido lo que los alumnos pudieron decir acerca de sus dificultades, hemos observado la forma de la enseñanza de la redacción a base del antiguo sistema de señalar errores. Se ha partido de la idea de que el lenguaje oral y escrito son diferentes: el lenguaje oral se aprende sin represión y el escrito por el uso frecuente de la represión. Se ha ensayado ayudar a los alumnos a vencer la dificultad de la escritura tendiendo un puente entre las dos diferencias: lo sintético del lenguaje oral y lo analítico del escrito, me-

diante la división del proceso de la escritura en etapa de producción y etapa de edición.

Queda mucho por observar, analizar e investigar dentro de la perspectiva presente: ¿qué alcance de producción tiene la práctica de la Escritura Automática? ¿En qué punto pierde su eficacia?, ¿El proceso de edición no es otra forma de represión o puede convertirse en un proceso de crítica y de autocrítica? ¿Qué nivel de creatividad puede esperarse que los alumnos desarrollen dentro de la Escritura Automática? ¿Qué otras formas de desarrollo pueden presentarse al alumno para lograr su liberación en el campo de la Redacción? ¿Qué técnicas pueden desarrollarse a partir de la división por etapas del proceso de redacción en producción y edición?. Hay muchas otras preguntas que emergen en las pláticas con otros profesores que en el Colegio, en el Plantel Naucalpan, ya se han incorporado a esta investigación conjunta de alumnos y profesores.

Profa. Lourdes Martínez Lira
Plantel Naucalpan.

¹ Gaceta UNAM (Número extraordinario), 1o. de febrero de 1971.

² *Ibidem.*

PRIORIDAD DEL ESTUDIO DEL LENGUAJE EN EL TALLER DE REDACCION I Y II

I. INTRODUCCION

En la vida actual, el tema de la comunicación se ha vuelto un tópico. De un tiempo acá, todo mundo se muestra interesado en saber qué es la comunicación, cuál es su proceso, cuáles son sus repercusiones en la sociedad. Y no es para menos: vivimos una época en que todo tiende a ser signo. Todos, en mayor o menor medida, buscamos que nuestras obras trasciendan su propio ser, que signifiquen algo para los demás. Este afán de enlace forma una red de relaciones que obra de sustento para la sociedad.

Comunicar es poner algo en común, participar de nuestras experiencias a los demás en busca de respuestas, en suma, dar y recibir información. La sociedad, en este sentido, no es un conjunto de hombres, sino de relaciones. Decio Pignatari dice justamente: “. . . las relaciones entre las cosas van sustituyendo la visión de la cosa en sí. . .”¹ no importan tanto las cosas en cuanto tales, como las relaciones entre ellas. De aquí la importancia capital de la comunicación.

El modo de ser de nuestra civilización exige informaciones precisas, económicas, sintéticas; por eso el auge de la televisión, el radio, el cine. El signo

puramente verbal debe adecuarse a este ritmo y auxiliarse de otros medios —icónicos, kinésicos— para multiplicar sus alcances. En esta medida, nosotros, hombres de hoy, estamos obligados a una comunicación ágil y simplificada.

Vivir inmersos en un mundo poblado de signos y callar es tanto como aislarse y anularse.

Ahora bien, aunque es un término familiar, un fenómeno de todos los días, la comunicación, en cuanto se la investiga, empieza a erizarse de problemas. Surgen teorías por todas partes y en definitiva nadie se pone de acuerdo. Esta tremenda diversidad de opiniones acusa una riqueza prodigiosa de formas de la comunicación en tanto que función social.

Al decir de Charles Morris, el problema central de la comunicación presenta tres partes:

1. Naturaleza del signo
2. Relaciones entre los signos
3. Relaciones entre los signos y sus usuarios

Estas facetas dan pie a otras tantas dimensiones de la Semiótica, ciencia de los signos:

1. Semiótica semántica
2. Semiótica sintáctica
3. Semiótica pragmática

De todos los signos creados por el hombre el más desarrollado y el más apto para la comunicación es el verbal. El lenguaje hecho a base de palabras forma un sistema cerrado, homogéneo y autosuficiente, de tal manera que frente al pensamiento y a las necesidades relacionales de la sociedad ofrece las mayores posibilidades de comunicación. No puede afirmarse lo mismo de los demás sistemas que en algún momento tienen que recurrir al verbal para explicarse a sí mismos.

Un punto controversial entre comunicólogos ha sido el de la relación entre lenguaje y pensamiento. Desde tiempos remotos se ha dado por hecho que la palabra es representación de la idea. Sin ser falsa esta afirmación, resulta limitante en cuanto que

no elude a la función esencial del lenguaje: expresar experiencias comunes. El carácter social prevalece sobre el individual.

El pensamiento es siempre más rico que cualquier lenguaje. Su auténtica realidad es intransferible. No hay símbolos capaces de reflejar en toda su dimensión una idea o una emoción. Aún así, la vida psíquica del hombre con todos sus vericuetos: actos de reflexión, conocimientos, imaginación, estados afectivos y emocionales, puede ser objetivada más cercanamente por el lenguaje verbal. Como puede verse, trasladar una idea a símbolos verbales constituye todo un reto.

Al respecto, E. Buyssens establece: "Pero si hacemos abstracción de la organización interna de las frases, comprobamos que, a despecho de sus extravagancias, el lenguaje desempeña un papel que solamente él puede desempeñar; nos permite objetivar nuestras ideas, hacerlas conscientes".²

En resumen, puede decirse que el lenguaje, en todo caso, reviste un carácter dual: instrumento expresivo e instrumento de comunicación.

Desde otro ángulo, pueden advertirse otras funciones de la lengua —variables en número— que autores connotados como K. Bhuler, Mukarovsky, Jakobson han tratado exhaustivamente. Analizarlas en este momento sería rebasar los límites del presente trabajo, pero quede al menos la acotación de que estas funciones imprimen al lenguaje el carácter de instrumento de la comunicación, el más flexible y eficaz.

Ante esta serie de reflexiones cabe una pregunta: ¿En qué radica el carácter instrumental del lenguaje?

De otra manera, ¿Qué cualidades lo privilegian de tal modo?

En mi opinión, esto se debe a que el lenguaje forma un sistema fuertemente cohesionado, una estructura sui generis que ha servido de modelo para otras instituciones humanas. Esta estructura está conformada por tres estratos imbricados:

1. Sintáctico

2. Léxico

3. Fónico

En esta jerarquía de valores, resulta que el estrato superior, el sintáctico, es el que juega un papel decisivo en la realización concreta del carácter instrumental del lenguaje, con el concurso, claro está, de los dos restantes.

En la opinión autorizada de N. Chomsky, la sintaxis está elevada a un rango nuclear, en tanto que elemento generador de enunciados. Sea que se la considere como hecho de lengua o como hecho de habla, lo cierto es que constituye la parte vital de la comunicación, ya que recubre las necesidades creativas del emisor y las interpretativas del receptor.

Entre las dos primeras magnitudes, sintaxis y léxico, no puede trazarse la más leve línea divisoria: forman prácticamente un todo indivisible. Ambas componen lo que se llama gramática o, más modernamente, morfosintaxis.

Estas breves consideraciones nos conducen a una cuestión apremiante: la gramática, esa disciplina desacreditada de siglos atrás por aburrida e inútil, que causa en muchos alumnos hasta malestares estomacales, ¿tiene un valor real o simplemente se aborda por una costumbre atávica?. Si Ortega y Gasset ha descargado todo el peso de su autoridad para poner la gramática bajo lápida diciendo: ". . . El efectivo hablar y escribir es casi una constante contradicción de lo que enseña la gramática, hasta el punto de que podría decirse que el habla consiste en faltar a la gramática", ¿qué podemos opinar los profanos?.

A ésto hay que decir que la gramática mal entendida y peor aplicada se convierte en gramaticalismo, es decir, en un farrago de reglas frías y sin sentido que gana a pulso su mala fama. Pero concebida y practicada al estilo de Saussure, como un sistema de medios de expresión, como un mecanismo que, puesto en movimiento, traduce la idea y nos conecta con nuestro medio, tenemos que aceptarla y estimarla. La vida no se da fuera del orden; la gramáti-

ca, esto es, el lenguaje, la comunicación, esencialmente es orden, es concierto de signos.

La gramática es una ciencia que tiene un campo de estudio propio y bien definido: la descripción objetiva de una lengua; tiene una estructura y una metodología específicas al grado que ha auxiliado a otras ciencias para su desarrollo.

Se debe estudiar gramática por la misma razón que se estudia matemáticas; ambas implican códigos de comunicación, las dos son lenguajes que requieren para su aprendizaje una dedicación constante.

La validez de esta afirmación se funda en el hecho de que la lengua no es sólo un conjunto de signos, sino también una serie de reglas de combinación que la cohesionan y le dan una fisonomía inconfundible. No es ningún descubrimiento decir que la comunicación verbal se sustenta en su potencial sintagmático. Una lengua cualquiera será un instrumento de precisión en la medida en que ofrezca a sus usuarios una riqueza léxica y una mayor amplitud de posibilidades combinatorias. La contraparte, es decir, el hablante tiene en la lengua todo a su disposición, pero debe conocerla y sobre todo saber manejarla.

En este sentido, el Taller de Redacción I y II debe tener como médula el estudio y la práctica del lenguaje. En razón de ésto el Taller de Redacción debería tener el carácter de centro nervioso dentro del plan de estudios del Colegio, ya que la captación y expresión del pensamiento así como la transformación de la realidad difícilmente se dan fuera de la vía ancha del lenguaje.

El aprendizaje de la redacción debe sustentarse sobre dos elementos pilares: reflexión y expresión. Los propósitos, en consecuencia, debieran ser los siguientes:

1. Mantener a los alumnos en un estado de reflexión permanente, con el fin de habituarlos a pensar en profundidad, a discernir, a ordenar y desdoblarse sus ideas. Logrado esto, puede esperarse de ellos una redacción clara y precisa.

2. Inducirlos a la búsqueda de su expresión por alternativas múltiples, por intentos perseverantes, con una tenacidad que los desarraigue del vicio de la redacción negligente y trivial.

3. Sensibilizarlos en un doble aspecto: ante textos ajenos ya elaborados, de manera que puedan interpretar su sentido y descubrir los mecanismos de expresión que lo producen; ante sus propios textos de modo que adviertan el alcance de cada palabra, de cada frase que emplean. Se trata de que cuestionen sus propios usos en una actitud metalingüística permanente. Si nuestros alumnos no adoptan esta actitud, sus esfuerzos por aprender a redactar obtendrán un rendimiento mínimo.

Estos tres propósitos redundan en un estilo propio cuya consecución deben perseguir los alumnos a toda costa, sin regateos ni tacañerías. Todo el tiempo que sacrifiquen, todos los esfuerzos que inviertan en esta empresa, serán pocos si éstos se capitalizan en fuerza motriz que los individualice y los impulse a conseguir su identidad en todas sus experiencias vitales.

Nuestros alumnos, entonces, deben luchar por su propio estilo en los tres órdenes básicos: percepción, pensamiento y lenguaje. Si finalmente consiguen imprimir su rúbrica en todo lo que sienten, piensan y dicen habrán avanzado considerablemente en su realización personal.

En mi opinión, las actividades del Taller de Redacción I y II deben inspirarse, orientarse y regirse por los conceptos básicos siguientes:

a) La comunicación es un proceso mediante el cual el individuo establece lazos de unión con su medio del cual recibe estímulos, informaciones, conductas que lo condicionan y lo moldean internamente.

b) La comunicación es un fenómeno de relación cuya presencia es indispensable para el cambio social e individual. Sin comunicación no hay posibilidad de avance.



c) Redactar es practicar la comunicación escrita.

Para que nuestros alumnos aprendan a redactar y en esta medida accedan al cambio intra y extra-personal, deben ejercitar diversas formas de desciframiento de textos elaborados por autores reconocidos y observar sus técnicas de codificación para que, de este modo, adquieran la habilidad de ordenar su información y de decifrar sus propios mensajes.

d) La redacción, en tanto comunicación escrita, es un proceso y como tal debe aprenderse a base de una actividad constante, ajena a todo normatismo excesivo, ya que éste por su propia naturaleza resulta osificante.

e) El lenguaje es el centro neurálgico de la comunicación. Si redactar es practicar la comunicación, comunicar es practicar el lenguaje. En éste inciden tanto la información que viene del exterior como la que procede del individuo. Merced a él, todo hombre puede vehicular su pensamiento, sus estados de ánimo, sus aspiraciones y puede ejercer y recibir influencias. La misma sociedad humana no puede concebirse sin el lenguaje.

Según esto, el lenguaje es el gran instrumento, pero también el gran escollo. Tiene tal flexibilidad y precisión que puede adaptarse a cualquier situación, a cualquier experiencia por recóndita o milimétrica que sea. De manera que, dominado el lenguaje, todas las variantes de la expresión humana —el diálogo, la exposición, el relato, la descripción, la síntesis, el informe— se allanan y quedan reducidas al mínimo en cuanto motivos de aprendizaje. Pero también es un instrumento complicado que representa un serio obstáculo para el hablante que desconoce sus mecanismos de funcionamiento, para aquél que no sabe manejarlo ni aplicarlo a situaciones humanas específicas. Entonces, el verdadero reto es el lenguaje.

No afrontarlo por temor o negligencia equivale a perder la oportunidad de explotar las incalculables posibilidades de expresión que esconde.

Nuestros alumnos tienen derecho a esta riqueza

virtual, pero necesitan saber explotarla y usufruirla. Con este objeto, quienes nos dedicamos a modelar su personalidad, debemos proporcionarles una educación lingüística —lo cual no implica necesariamente meterlos a lingüistas— de modo que puedan acoplar su temperamento, su sensibilidad, sus predilecciones a un uso racional y ventajoso del lenguaje.

Debemos inducirlos a que descubran su mundo —exterior e interior— y que lo traduzcan por medio de un lenguaje manejado con habilidad y celosamente administrado.

Lo establecido hasta aquí de ningunamaneira presupone que debemos disminuir y menos abandonar los demás contenidos programáticos en favor del lenguaje. Todos los contenidos de un programa tienen derecho de aparición y de tratamiento, lo que sucede es que el estudio del lenguaje es o debiera ser prioritario por el simple hecho de que subyace a todos ellos. El elemento base, el factor sine quo non de la descripción, del relato, del diálogo, de la noticia, de la crónica y de todas las variantes de la expresión incluyendo, al menos en parte, la investigación documental, es el lenguaje.

Me parece que antes de embarcar a nuestros alumnos en empresas mayores, como son las técnicas de expresión literaria, científica, periodística o publicitaria, se les debe ayudar a descifrar y a manejar el lenguaje que por varias razones constituye para ellos un enigma, un verdadero muro que no pueden salvar por sí mismos. A fin de cuentas, de nada sirve enfrascarlos en la elaboración, de un relato, por ejemplo, si no manejan las formas más elementales de expresión.

Nuestros alumnos no tienen por qué ser hablantes improvisados. Deben comprometerse a un conocimiento analítico de su realidad y del instrumento que le sirve para expresarla, lo mismo que un médico se atreve a una intervención quirúrgica cuando se sabe conocedor del cuerpo humano y del instrumental que va a utilizar.

De los planteamientos anteriores se desprende,

entonces, que el objetivo rector del Taller de Redacción I y II es el conocimiento y manejo del mecanismo de la comunicación escrita por parte de los alumnos.

Para lograr este objetivo considero que es indispensable:

1. Hacer que nuestros alumnos se enfrenten resueltamente a su propia lengua y traten de conocerla a una profundidad que resulte operativa para sus necesidades diarias de comunicación.
 2. Graduar los conocimientos lingüísticos y abordarlos al momento de tratar los demás contenidos del programa.
 3. Buscar por diferentes medios que los estudiantes se familiaricen con las palabras de modo tal que, partiendo del conocimiento anatómico y funcional de cada una de ellas, pueda emplearlas con la mayor naturalidad, lo mismo que emplea el oído, la vista o las manos.
 4. Enseñarlos a organizar las palabras en enunciados coherentes de manera que puedan representar sus juicios con claridad, precisión y originalidad.
- Por último, espero que esta serie de reflexiones ayuden a esclarecer y fortificar los criterios, opuestos o semejantes, que se apliquen a la unificación de los programas de Redacción I y II.

Prof. Raúl Castellanos M.
Plantel Naucalpan

¹ Información, lenguaje, comunicación, Ed. G. Gili, p. 15.

² "El lenguaje y la lógica", en El lenguaje. La comunicación, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1977, p. 97.

REFERENCIAS GENERALES

1. *Sobre la estructura y proyectos de trabajo del Departamento de Investigación, se puede consultar el capítulo correspondiente en el documento: Objetivos, organización, funciones y actividades de la Secretaría de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades, Encuentro de Unidades de Planeación, Dirección General de Planeación, UNAM, noviembre de 1979.*
2. *Los informes de investigación y documentos de trabajo producidos en el Departamento están compilados en: Informes de Investigación y Documentos de Trabajo del Departamento de Investigación. 1976-1979. (En dos partes) Secretaría de Planeación del CCH, 1979. Fotocopiado.*
3. *Los informes de investigación del proyecto "Perfil del Alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades", se pueden consultar en los siguientes documentos:*
 - *Acosta, Mariclaire y Jorge Bartolucci, Primer informe de la investigación Perfil del Alumno de Primer Ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades, Secretaría de Planeación del CCH, abril 1977. Fotocopiado.*
 - *Bartolucci, Jorge, Perfil socio-escolar de la generación 1977-1979 a tercer semestre del ciclo de bachillerato del CCH, Secretaría de Planeación del CCH, diciembre 1978. Fotocopiado.*
 - *Departamento de Investigación, Perfil del alumno de Primer Ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades. Gráficas, Secretaría de Planeación del CCH, diciembre 1979.*
4. *Otros trabajos en los que se ha empleado la información y las hipótesis de la investigación sobre el perfil del alumno, son los siguientes:*
 - *Pantoja, David, Ponencia que presenta el Colegio de Ciencias y Humanidades a la mesa de trabajo del área correspondiente a la Educación Media Superior, Colegio de Ciencias y Humanidades, Coordinación, UNAM, octubre 1979.*

– *Christlieb, Carmen, El Perfil del Estudiante del Colegio de Ciencias y Humanidades, Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Profesores del Nivel Medio-Superior y Superior, ENEP-I, CCH-A, abril 1980. Fotocopiado.*

¹ *El seguimiento está dividido en cuatro etapas: la primera trata sobre la población de primer ingreso al Colegio; la segunda consiste en el seguimiento de la generación en tercer semestre del ciclo escolar; la tercera se refiere al perfil terminal de la misma generación, y la cuarta incluye un seguimiento de casos en el nivel superior. A la fecha se ha concluido el estudio de las tres primeras etapas y la cuarta se encuentra en proceso de investigación. Ver Referencias Generales al final del documento.*

¹ *Blejer, Juan. Clase y Estratificación Social. Editorial Edicol, México, 1977, pág. 45.*

PROGRAMA DEL TALLER DE REDACCION

I. Introducción

Para justificar la creación y formular adecuadamente el programa de este Taller de Redacción conviene recordar un hecho negativo que se viene observando desde hace muchas generaciones: las graves deficiencias de expresión ordenada y correcta que demuestra la mayor parte de los estudiantes desde el ciclo medio de enseñanza hasta el nivel profesional. Las consecuencias lamentables de esto son, por lo menos:

- a) que el aprendizaje de las otras disciplinas es asimismo deficiente, puesto que, al fin y al cabo, se piensa (y por tanto, se asimilan los conocimientos) con palabras, y la buena organización de éstas corren parejas con la buena organización de las ideas.
- b) la comunicación a otros de lo aprendido o el intercambio de conocimientos e ideas con los demás, resulta también una posibilidad fallida en mayor o menor medida.

El Taller de Redacción, deberá enfocarse directamente al adiestramiento de la expresión oral y, fundamentalmente escrita, de los alumnos, mediante continuos ejercicios que a éstos les propondrá el profesor. Será tomando como punto de partida tales ejercicios, cuidadosamente revisados y anotados por el profesor quien hará las observaciones teóricas pertinentes tocantes a nociones gramaticales (ortográficas, morfológicas, sintácticas) y estilísticas, que permitan familiarizar al alumno con nuestro sistema lingüístico; esto es, el método de enseñanza irá siempre del caso particular, concreto (la redacción presentada por el alumno) a la exposición general de tales nociones.

El maestro ha de tener presente el objetivo fundamental que ha de lograr el alumno en este taller: la habilidad para hacer un uso eficaz del idioma, ha de alcanzarse a través de actividades que aquí se presentan como sugerencias y con amplitud, en tal forma que el maestro pueda adecuarlas a las necesidades de su grupo. Asimismo, los contenidos son sólo sugerencias programáticas, ya que ellos han de

surgir del análisis directo del lenguaje, ya sea de los trabajos de los alumnos o de lecturas literarias, en lugar de realizar un estudio gramatical sistemático.

La metodología se presenta igualmente como sugerencias, ya que el maestro ha de adaptarla a la realidad de su grupo.

2. Objetivos

- 1. Comprensión de la importancia de expresarse con propiedad.*
- 2. Habilidad para comprender y analizar el hecho o situación que se trate de describir, narrar o interpretar.*
- 3. Habilidad para usar el lenguaje oral o escrito en forma lógica, de tal modo que pueda ser utilizado eficientemente como un medio de comunicación y de expresión.*
- 4. Habilidad para distinguir el lenguaje cotidiano del científico o técnico, y éstos del literario.*
- 5. Comprensión de que el lenguaje es un medio para comunicar hechos, sentimientos, apreciaciones, etc., y que el contenido que se desea comunicar y la forma de comunicación empleada constituyen un todo inseparable.*
- 6. Habilidad para criticar trabajos de redacción propios o de otra persona.*
- 7. Comprensión de que la habilidad para redactar correctamente requiere de conocimientos teóricos y práctica continua.*
- 8. Comprensión de que el estilo se adquiere a través de una disciplina de trabajo y de una práctica progresiva.*
- 9. Comprensión de que la redacción literaria es una creación intelectual impulsada por el sentimiento y la voluntad.*

3. Contenidos

- I. Todas las observaciones de orden teórico y*

práctico que harán a lo largo del curso, partirán de los ejercicios escritos presentados por los alumnos. Esto significa que la explicación de los distintos temas no seguirán el orden con que aquí se registran, sino que se tratarán cuando la ocasión surja. Asimismo, de acuerdo con esas exigencias espontáneas que los ejercicios de los alumnos planteen, será indispensable retomar, ampliándolos, algunos o todos los temas del programa a lo largo de las distintas sesiones del taller. Desde luego, otros temas no previstos en este proyecto de programa referentes a la buena redacción tendrá que tratarlos el maestro cuando se presente la necesidad de ello.

- 1. El lenguaje oral.*
 - a) El lenguaje oral como medio de comunicación inmediata.*
 - b) ¿Cómo aprendemos a hablar? El habla infantil.*
 - c) La exclamación. El saludo. La pregunta y la respuesta. La petición y el mandato. Las "muletillas" o "latiguillos".*
 - d) El relato y la descripción en el habla cotidiana. El cuento.*
 - e) Lenguaje y pensamiento. El monólogo interior. La integración de la personalidad mediante la acumulación de los datos de la experiencia registrados en la memoria. La personalidad es "memoria de sí mismo", presta a responder ante los estímulos de la situación presente (Comparación con el sistema Kardex y las computadoras electrónicas).*
 - f) El diálogo: canje de datos para el mutuo conocimiento.*
 - g) Insistir en que hablar bien y escribir bien están muy vinculados.*

II. Reglas ortográficas.

- a) Insistencia en que para llegar a tener buena ortografía, el mejor aprendizaje es leer mucho y cuidadosamente, fijándose bien en las palabras.*
- b) Nociones de etimologías.*
- c) Teorías de la puntuación, abreviaturas y siglas.*

III. Cualidades que debe poseer la buena redacción: sencillez, claridad, precisión; recordar afirmaciones de grandes autores a este propósito, desde don Juan Manuel, pasando por Juan de Valdez ("Escribo como hablo"), hasta los contemporáneos: Azorín, Reyes, Baroja, Martín Luis Guzmán, Arreola, etc.

IV. El lenguaje escrito. Diferencia entre el lenguaje coloquial, literario y científico. El doble valor de las palabras: valor significativo y valor expresivo. Nociones de Lengua y habla, según Saussure.

La pérdida de la naturalidad original. El problema de la retórica. Las "frases hechas", los clichés, los lugares comunes. La dificultad para la manifestación de nuestra propia índole, creada por instancias psicológicas. Los hábitos lingüísticos. Las fórmulas de cortesía habladas y escritas, como recurso para ocultar de momento nuestra índole propia. La sinceridad y la hipocresía. Sociología elemental del lenguaje.

V. Vocabulario. Adquirir la mayor riqueza posible. Notar el matiz diferencial de los llamados sinónimos. Listas de palabras usadas frecuente e indebidamente por otras: desapercibido por inadvertido, etc. Listas de barbarismos de uso frecuente y que hay que evitar: banal por trivial, etc. Huir del casticismo lingüístico mal entendido.

VI. Errores frecuentes; verbos irregulares que se han de diptongar cuando el acento recae en la raíz: fuerzo y no forzo, cuezo y no cozo, etc. Tendencias que hay que evitar al convertir en diptongos los hiatos: lión, patiar, etc. . . . Explicación histórica de esta tendencia. Otros errores frecuentes.

VII. Lenguaje indirecto o metafórico. Explicar cuándo es supérfluo, vanamente ornamental y cuándo indispensable. Comentar la definición de metáfora de Ortega: "La metáfora es un procedimiento intelectual por cuyo medio conseguimos aprehender

lo que se halla más lejos de nuestra potencia conceptual. Es la metáfora un suplemento a nuestro brazo intelectual y representa en lógica, la caña de pescar o el fusil.

4. Sugerencias de Actividades para los Alumnos

Fundamentalmente los ejercicios propuestos a los alumnos serán de dos tipos:

1. Resumir un texto dado.
2. Redactar originalmente.

Dentro de estos dos grandes rubros los programas que se formulen especificarán diferentes ejercicios de complejidad progresiva.

Entre los ejercicios que se les puede proponer:

- 1) Algunos a la manera de Machado en Juan de Mairena, cuando éste le dice a un alumno:
— Señor Pérez, salga usted a la pizarra y escriba: "Los eventos consuetudinarios que acontecen en la rúa".
El alumno escribe lo que se dicta.
— Vaya usted poniendo eso en lenguaje poético.
El alumno, después de meditar, escribe: "Lo que pasa en la calle".
Mairena. — No está mal.
- 2) Darles un texto mimeografiado con un párrafo confuso lleno de incisos para que lo vuelvan a redactar de la manera más sencilla posible, con frases cortadas y directas.
- 3) Darles un texto para que hagan un resumen de lo sustancial.
- 4) Lectura en voz alta (por parte de los autores) y proyección en la pantalla del primer lote de textos aportados por los miembros del curso. Indicación somera de los defectos y aciertos más evidentes.

- 5) Elección del texto más útil para su análisis colectivo y desarrollo teórico y práctico acerca de los más elementales problemas de redacción, siempre basados en los errores y en los aciertos.
- 6) Si el profesor del taller ve que hay necesidad de ello, les propondrá ejercicios específicos de ortografía:
 - a) Dictados.
 - b) Textos mimeografiados con algunas palabras en que se omite una letra que presenta una dificultad ortográfica, para que el alumno las complete.
- 7) Textos sin puntuar para que el alumno los puntee.

5. Sugerencias Metodológicas

- 1) Hablar es una acción "natural". Escribir es una actividad "cultural". (Paralelismo entre oír y leer).
- 2) En la vida cotidiana, mediante el trato con nuestros semejantes, aprendemos a oír y a "decir". Para leer y escribir debemos ingresar a la escuela. Definición del gran tropiezo: en la escuela vamos a canjear la vida real y concreta por un mundo de abstracciones y de símbolos:
 $m + a = ma$; $ma + ma = mamá$. Y estos signos, dibujados sobre una hoja de papel, representan la realidad de la madre. Y así sucesivamente. . .
- 3) ¿Por qué es tan difícil escribir? Un grave y tradicional error pedagógico: se nos enseña gramática "normativa" en vez de redacción. ¿Qué quiere decir "redacción"?
- 4) Deberíamos aprender a escribir tal como aprendemos a hablar, esto es, diciendo por escrito lo que pensamos y lo que sentimos con la mayor sencillez y naturalidad posibles. Aquí vamos a intentarlo. Para facilitar nuestra tarea, partiremos de la imitación. Vamos a tomar una serie de fra-

- ses ejemplares, de muy distinta factura y de diverso nivel "intelectual" y trataremos de "calcar" su estructura sintáctica, sustituyendo las palabras que la componen para vaciar sobre ellas, como en un molde, nuestro pensamiento individual.
- 5) El hecho de que "escribir" sea una actividad "cultural", nos hace incurrir en un error muy grave: inconscientemente, tratamos de ser "cultos" y "literarios". (Citar como ejemplo las composiciones escolares sobre grandes temas: patria, bandera, el amor maternal, los héroes, etc.).
 - 6) Elaborar con los alumnos el plan de trabajo del taller, previo un diagnóstico de sus habilidades en uso del lenguaje y sus intereses.
 - 7) Tener presente al comienzo del curso motivar la actividad del taller, y durante el transcurso del semestre realizar motivaciones periódicas.
 - 8) Seleccionar trabajos que sean motivadores para los alumnos, teniendo presente el valor de las situaciones reales o vitales para el fin.
 - 9) Correlacionar las actividades del taller con otras asignaturas o talleres. (Ej: un informe para una asignatura determinada, puede servir de tema de redacción).
 - 10) Tener presente que todo trabajo de redacción requiere de un contenido, esto es tener qué decir, y encontrar las fórmulas precisas para expresar ese contenido.
 - 11) Considerar la posibilidad de realizar los trabajos de redacción en forma individual o en grupo. Conviene ejercitar a los alumnos en ambas modalidades.
 - 12) Leer en voz alta trozos literarios, glosarlos, aclararlos e interpretarlos. Hacer notar cómo el autor maneja la sintaxis, la puntuación, etc., es decir, el estilo propiamente dicho.
 - 13) Iniciar los ejercicios de redacción con formas de expresión sencillas para, a través de una práctica progresiva, llegar a formas de expresión más complejas.
 - 14) Considerar en los ejercicios de redacción los siguientes pasos:

- a) *Seleccionar el tema.*
- b) *Evocar los conocimientos que tiene el redactor sobre el tema.*
- c) *Analizar el tema.*
- d) *Realizar un esquema sobre el tema.*
- e) *Desarrollar el esquema.*
- f) *Corregirlo. Tener presente que corregir el estilo, es corregir el pensamiento.*
- g) *Revisar la puntuación.*
- 15) *Revisión y corrección constante por parte de los alumnos de sus trabajos con el fin de que aprendan a organizar sus ideas y a perfeccionar sus escritos.*
- 16) *Analizar con este objeto no sólo el texto elaborado sino la forma como se realizó el trabajo, el interés del alumno por el tema, la exactitud de los hechos, acontecimientos o ideas y de su interpretación.*
- 17) *Comentar los trabajos de creación con el fin de desarrollar la capacidad de crítica y de autocrítica.*
- 18) *Tener presente la posibilidad de detectar al través de las actividades del taller habilidades e intereses.*

6. Bibliografía

1. *Antología Textos de Lengua y Literatura, Edit. Direc. Gral. de Publicaciones de la UNAM., México, 1971.*
2. *Gonzalo Martín Vivaldi. Curso de Redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo, Sexta edición. Edit. Paraninfo. Madrid, 1969.*
3. *Pierre Guirand, La estilística, Edit. Nova, Compendios Nova de Iniciación Cultural, 1, B. Aires 1956.*
4. *Azorín, El artista y el estilo, Edit. Aguilar, Colec. Crisol, Madrid, 1946.*
5. *Samuel Criado de Val, Fisonomía del idioma español, Edit. Aguilar. Madrid.*
6. *Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, Gramática de la lengua española, Edit. Losada, B. Aires.*
7. *Antonio Machado. Juan de Mairena, Edit. Losada, Colección Contemporánea, B. Aires.*

