

PROLOGO

Durante mucho tiempo, quienes nos hemos dedicado a la educación popular hemos restado importancia a la investigación cuidadosa de los procesos tanto individuales como grupales a los que contribuimos.

Ya sea por ignorancia o por ideología, hemos supuesto que de estas actividades resulta lo que deseamos. La reflexión se centró ordinariamente en los contenidos que se transmiten o cuya adquisición se pretende facilitar. Si hubiéramos tenido razón, los cambios que buscamos se habrían producido hace ya mucho tiempo. Sin embargo, los resultados nos desencantan con frecuencia.

Los replanteamientos originados en estas experiencias no se manifiestan usualmente en el estudio de las prácticas educativas. El esfuerzo de la investigación sistemática y la búsqueda del rigor metodológico son todavía frecuentemente descartados como simples devaneos académicos impropios de trabajadores populares. Organizaciones importantes no pasan aún, en la formación de activistas y dirigentes, de una leve capa de maquillaje a los "currículos" de siempre, dejando intacto el aspecto pedagógico. Se sigue considerando no confiable la preocupación por lo que no sea inmediato.

En Cinep también hemos vivido estos procesos y experimentado sus consecuencias. Avanzamos en la solución de los

problemas que se nos plantean. Poco a poco hemos ido encontrando que tenemos algo que decir y que hacer. Este trabajo es un nuevo esfuerzo en esa búsqueda, dirigido a quienes, dentro y fuera de nuestro círculo, abriguen el interés por reflexionar sobre lo que todos hacemos en este campo.

Por supuesto, asumimos un punto de vista. No lo consideramos el único posible ni útil, pero es parte de nuestro compromiso por superar el voluntarismo. No hacemos lo que imaginamos o deseamos, sino lo que nuestras prácticas, en relación con las condiciones de las personas con quienes las adelantamos, pueden producir.

I. LA EXPERIENCIA

Desde su origen, Cinep ha tenido instancias tanto de acción educativa como de reflexión sobre esa actividad.

1. LA ACCION

En cuanto a la acción, hemos avanzado de los cursos originales a lo que hoy llamamos talleres. Este paso implica varias transformaciones en nuestras concepciones y prácticas políticas:

- Del desarrollo de proyectos propios, hemos pasado a la colaboración con proyectos de organizaciones, instituciones y grupos cuyos destinatarios se encuentran entre los sectores populares.
- Prácticas regidas por la concepción del saber que se posee y se transmite se han convertido en otras, orientadas por la concepción de un saber que se construye en común, mediante aportes diferenciados de quienes toman parte en ellas.
- De prácticas basadas en concebir a los destinatarios como receptores pasivos del saber, hemos pasado a otras, basadas en su comprensión como constructores activos y solidarios de conocimiento.

2. LA REFLEXION

La preocupación por la reflexión de nuestro quehacer educativo ha tenido diferentes expresiones, desde el estudio y la discusión de obras de autores clásicos hasta la puesta en común de experiencias, para su sistematización y discusión.

Surgieron así las primeras elaboraciones, fruto del examen de prácticas, no sólo entre nosotros sino también con diversos grupos y organizaciones, y de la apropiación individual de aportes de otros contextos.¹ Categorías como cultura, saber, interrelación y diálogo de culturas y saberes, entre otras, entendidas dentro de un contexto que empezaba a asumir críticamente conceptos aún poco cuestionados del marxismo ortodoxo, se convirtieron en lugares comunes de nuestra discusión.

En etapas anteriores posiblemente oscilábamos entre creernos vanguardia y dudar de si realmente teníamos algo que decir sobre la educación popular. Ahora pensamos que, sin necesidad de renunciar a lo que somos institucionalmente, tenemos algo que aportar en este campo.

3. CRITERIOS DE TRABAJO

Aunque no pretendemos tener concepciones y prácticas homogéneamente compartidas, hemos logrado criterios comunes que orientan nuestra actividad, y acuerdos pedagógicos básicos, dentro de los cuales tienen lugar los estilos individuales y las acciones parciales.

Algunos de estos criterios son:

a. En cuanto a los *destinatarios*:

- Son no sólo organizaciones, sino también grupos e instituciones, siempre y cuando reúnan dos características que esti-

1. Como ejemplo, ver Conde/Castellanos 1985.

mamos fundamentales para la colaboración en condiciones democráticas: que consideren importante y hagan posible en los hechos la participación de sus bases sociales; que permitan claramente nuestra participación en todos los aspectos de la planeación, ejecución y evaluación de la actividad educativa para la que se pide nuestro aporte.

- Preferimos responder a solicitudes de colaboración acordes con nuestros criterios, antes que ofrecer servicios.
- Preferimos colaborar en la formación, capacitación y asesoría de equipos que lleven a cabo los planes educativos en su espacio de influencia, a suplantarlos en el trabajo que les corresponde con sus bases sociales.
- Dado nuestro carácter, no colaboramos institucionalmente con organizaciones políticas como tales.

b. En cuanto a lo *pedagógico*:

- Más que prestar servicios aislados y esporádicos, preferimos planear conjuntamente procesos de formación y colaborar en su desarrollo.
- Consideramos que el proceso pedagógico que se desarrolla es, por lo menos, tan importante como los contenidos a los cuales debe facilitar el acceso. Esto quiere decir que son dos aspectos complementarios de la actividad, separables sólo como recurso analítico.
- Frente a la transmisión de contenidos establecidos, que se aprenden, planteamos la acción pedagógica que facilita la creación de conocimientos. La transmisión de información tiene sentido como medio para ese fin.
- En consecuencia, el punto de partida son los intereses de las personas y los grupos con quienes trabajamos en el análisis de las situaciones que viven y la búsqueda organizada de solu-

ciones a los problemas que se les plantean en su vida diaria, es decir su práctica social. Esto tiene frente a nuestra actividad consecuencias como:

- concebir y tratar la vida cotidiana de las personas como espacio de su quehacer político y organizativo, ampliando la visión que tradicionalmente circunscribía ese quehacer a esferas restringidas de su actividad.
- concebir y tratar la vida cotidiana como campo de creación y expresión de un saber que debe ser base del proceso pedagógico, para discutirlo, complementarlo y desarrollarlo mediante la actividad educativa.
- ser consecuentes con el hecho de que nosotros también somos personas, seres culturales, tenemos vida cotidiana y hemos tenido acceso a un tipo de saber que, aunque no es el único válido, es nuestro aporte específico a los procesos de otros.

Por lo anterior, se busca con los grupos analizar y potenciar con nuestros aportes procedimientos y soluciones ya existentes en ellos frente a sus intereses y problemas.

- La sistematización de las prácticas, que en un momento fue nuestra preocupación central, sigue llevándose a cabo entre nosotros, y la impulsamos en grupos y organizaciones con quienes colaboramos. Hemos elaborado un método de sistematización que es utilizado por algunos de ellos.²

4. EL INTERES INVESTIGATIVO

En las disciplinas empírico- analíticas,³ el debate teórico, si no se renueva en el estudio permanente de un objeto determinado, tiende a convertirse en retórica.

2. Ver Mejía 1989.

3. Para una clasificación de las ciencias, lo mismo que sobre la investigación en ciencias sociales, ver Vasco 1989:14ss.

El discurso sobre la actividad pedagógica, especialmente en un caso como el nuestro, es válido si es producido en el estudio de los procesos a las que las prácticas dan lugar y si contribuye a su transformación.

Pero es posible también que la discusión se centre en el discurso sin preguntarse por su validez en relación con las condiciones en que es producido y sobre las que debe incidir, sino más bien para reforzarlo u oponérsele en el mismo nivel. Finalmente el discurso se agota, el peso de los aportes ya no depende del análisis de la práctica ni de la consistencia metodológica de ese análisis. Se cae, entonces, en la personalización de las opiniones y una excesiva importancia de factores accesorios en el debate, tales como el tono de la exposición y los argumentos de autoridad.

Se trata, por lo demás, de una propensión típica de organizaciones e instituciones que se justifican por la actividad práctica, donde el espacio para preocupaciones que superan la evaluación superficial entre una acción y otra es estrecho o se considera como un lujo innecesario.

Se abría camino la necesidad de avanzar y profundizar en el análisis y verificación de fenómenos que se barruntan o describen, reevaluando la preocupación por las condiciones de creación del saber pedagógico relacionado con la educación popular. Surgió así, entre nosotros, la preocupación por la *investigación de procesos pedagógicos específicos*.

Asumieron, entonces, un lugar central problemas como la necesidad y las virtualidades de la observación de prácticas, los alcances y limitaciones de diversos procedimientos metodológicos, los aportes de determinados enfoques teóricos para el análisis, la relación entre la educación formal y la educación popular de adultos, la entidad tanto del saber cotidiano como del saber científico, sus interrelaciones, la incidencia de factores culturales en el desarrollo y los resultados de estos procesos, entre otros.

Estas preocupaciones podrían articularse en torno a tres campos problemáticos de mayor cobertura: 1) el método utilizado para el levantamiento de datos; 2) la validez de la perspectiva teórica que se asume para el análisis, y su incidencia en él; 3) la posibilidad y el alcance de generalizaciones a partir del estudio de casos.⁴

4. Pese a los escritos publicados, está todavía por hacerse en Cinep una sistematización detallada de estos años de reflexión sobre nuestra práctica. Existe un sinnúmero de documentos presentados al seminario interno de educación popular. Somos conscientes de que el intento, por lo demás muy amplio, de globalización que acá hemos hecho tampoco será homogéneamente compartido. No es ese el objetivo de este trabajo, sino hallar el lugar que corresponde a este esfuerzo dentro de esa historia.

II. EL PROYECTO

Este proyecto adquiere sentido dentro del contexto que acabamos de exponer. Se trata de analizar sistemáticamente y basados en el estudio de casos lo que ocurre en actividades de educación popular, desde una perspectiva que toma en cuenta los problemas enumerados.

El carácter de *sistemático* debe garantizar, en lo posible, que los resultados no sólo confirmen nuestros prejuicios, sino que también puedan ponerlos en duda.

Aunque no sea el objetivo principal de la investigación, la mayor comprensión de factores problemáticos por su incidencia debe repercutir en la cualificación de nuestra actividad.

Es posible que un proyecto planteado en estos términos parezca inocuo. No se trata, por ejemplo, de verificar hipótesis claramente establecidas con anterioridad. Pero no toda investigación tiene que partir de hipótesis previamente formuladas. Es posible partir sin ellas y buscar, o encontrar en el transcurso, hipótesis verificables mediante otras investigaciones o en un momento diferente de la misma. Lo realmente importante es

que quien(es) adelanta(n) el trabajo defina(n) el carácter del proyecto y lo adelante(n) en consecuencia con esa definición.⁵

La forma de trabajo que adoptamos permite acoger como datos elementos de diferentes clases, pero considera que *el lenguaje verbal* es una buena vía de acercamiento a esa realidad, en cuanto es constituyente fundamental y vehículo de expresión de procesos interiores. El punto de partida es el *intercambio comunicativo registrable* entre quienes toman parte en la actividad.

El proyecto inicial es trabajar sobre tres casos. Los materiales consisten en transcripciones de grabaciones, complementadas por notas de observación directa. En la misma medida en que estos casos representen lo que ordinariamente facilitamos en nuestras prácticas educativas, las generalizaciones a que de lugar el análisis tendrán validez.

Lo que presentamos es un resultado parcial: el fruto del análisis del primer material, y algunas pistas sobre el proceso metodológico seguido. Durante su elaboración ha sido discutido dentro de Cinep en tres ocasiones.

1. DEL DICHO AL HECHO

1.1. Los que fuimos

En nuestro caso, el camino recorrido no depende exclusivamente del objeto y de los fines propuestos. Está estrechamente

5. Schorb 1983. Por supuesto, no pretendemos negar que hay posiciones tomadas ya, al comienzo, aunque no se trate propiamente de hipótesis. Se realiza el trabajo, porque se considera que es importante. Se asume una perspectiva comunicativa y básicamente lingüística, no porque se le considere la única válida, sino porque se piensa que es útil y, posiblemente también, porque es de la que menos creemos ignorar. Obviamente, incide en todo esto el hecho de que el grupo haya escogido a una persona para coordinar el proceso, asumiendo también que la orientación de ella influiría sobre el resultado.

vinculado con las condiciones internas y externas de la institución y de las personas comprometidas.

El grupo inicial se componía de 13⁶ personas. Teníamos una gran variedad de intereses profesionales, pero todos desempeñábamos labores de educación popular. Nadie estaba dedicado exclusivamente a esta investigación. Estos factores explican, por lo menos en parte, la progresiva reducción del número de participantes regulares. Pasamos de 13 a siete,⁷ luego a tres⁸ y finalmente a dos personas,⁹ cuando el análisis apenas se iniciaba.

1.2. La primera de las propuestas

Lo primero que nos propusimos fue precisar el tipo de actividad educativa sobre la que se trabaja.

A raíz de la puesta en cuestión de prácticas centradas en la transmisión de contenidos a sujetos supuestamente pasivos o cuya actividad no tiene lugar en la producción del conocimiento sino en su reproducción, ya es difícil hallar contextos en los que sea bien visto hablar de "curso". Las reuniones educativas han adquirido otras denominaciones: taller, seminario, taller-seminario.

Pero como la estigmatización de nombres es ordinariamente más veloz que la transformación de las prácticas y las

6. Leonor Araujo, Miriam Awad, Yolanda Beltran, Camilo Borrero, Maria Elvira Carvajal, Pedro Cevallos, Patricia Jaramillo, Virginia Parra, Julio Cesar Quintero, Amanda Romero, Rosario Saavedra, Javier Serrano, y Mary Siobhan McGee. Un poco mas tarde se vincularon Marta Moreno y Maria Eugenia Ramirez.

7. Leonor Araujo, Myriam Awad, Camilo Borrero, Maria E. Carvajal, Patricia Jaramillo, Marta Moreno y Javier Serrano.

8. Camilo Borrero, Maria E. Carvajal y Javier Serrano.

9. Los autores.

concepciones que las sustentan, existe siempre la posibilidad de que el cambio sólo alcance a las denominaciones. Decimos, entonces, buscar una determinación descriptiva de lo que consideramos taller. No se trataba, por supuesto, de abrir otra investigación, sino de lograr un acuerdo explícito para tener la certeza de estar pensando y hablando sobre lo mismo.

1.3. Ensayando juntos

Una vez definido el objeto, quedaba como tarea urgente la adopción de un procedimiento operativo que nos aseguraba llegar a materiales adecuados.

Decidimos que lo más conducente sería hacer grabaciones de talleres coordinados por miembros del grupo, acompañando las de notas que complementarían la grabación, tomadas durante la realización de la actividad, con el fin de acopiar también elementos comunicativos no verbales. Estas grabaciones, una vez transcritas, se convertirían en protocolos donde la información se organizaría en varias columnas: número de la intervención, hablante, texto de la intervención, información complementaria.¹⁰

Adelantamos una primera prueba de levantamiento de un material. Se pretendía verificar la utilidad del procedimiento y facilitar a quienes no tenían experiencia en ello un ejercicio tanto de grabación como de observación y toma de notas complementarias. Esta prueba contribuyó a que afloraran divergencias en la comprensión de lo que hasta el momento habíamos acordado.

Es frecuente encontrar que acuerdos asumidos con anticipación se revelan insuficientes cuando deben convertirse en procedimientos concretos. Algo así encontramos con frecuencia

10. Es decir, luego de considerar otras posibilidades asumimos como útil el esquema utilizado en Serrano 1987.

TALLER

Es una ocasión en la que se elabora colectivamente una práctica social más o menos común de un grupo de personas. Algunas características importantes son:

- Se produce conocimiento grupal e individual.
- Quienes toman parte se encuentran ya en diferentes procesos y momentos de esa reflexión.
- Es un proceso comunicativo, fundamentalmente verbal.
- Esa comunicación es diferente de la cotidiana. Asume características de la comunicación en situaciones institucionales, relacionadas –aunque diferentes– con las existentes en la institución Escuela.
- Si alguien lo coordina, es porque se le reconoce que va adelante en esa reflexión, o que tiene elementos para aportar al proceso de los demás.

Por lo tanto:

- Un taller ni “se da” ni “se dicta”, sino que se construye y se orienta.
- Su transcurso y su resultado son en gran parte imprevisibles.
- La información no es objetivo sino ayuda a la reflexión. De acuerdo con este criterio se dosifica.
- Ningún taller es igual a otro, aunque puedan basarse en guías comunes.

(De “Informe al seminario de educación popular”, 4 de Mayo de 1989).

en esta etapa. A raíz de una discusión sobre el paso siguiente a dar, caímos de pronto en cuenta de que cuando habíamos tomado las decisiones anteriores no estábamos pensando en las mismas cosas, y que eso se manifestaba en las propuestas. Muchas veces no se trata, en estos casos, de que se utilicen diferentes nombres para la misma cosa, sino de que la cosa es diferente aunque las palabras sean las mismas. Lo procedente es, entonces, volver a lo hablado y lograr nuevos acuerdos.

Un asunto que dió pie a esta clase de situaciones fue el sentido en que consideramos el lenguaje con respecto a nuestros propósito. En el planteamiento inicial se le considera importante no porque brinde la posibilidad de extraer directamente conclusiones a propósito de lo que ocurre en las personas, sino porque es un medio muy importante de construcción y comunicación de conocimiento. Como tal, es una mediación que, tratada con acierto, se convierte en vía de acceso a procesos culturales e intelectuales que no son accesibles directamente. El trato acertado depende de que este carácter esté claro y se extraigan las conclusiones metodológicas correspondientes. Una conclusión metodológica apropiada en este campo es, por ejemplo, analizar el lenguaje como mediación de significados culturales y básicamente desde el punto de vista comunicativo.

Una vez tuvimos la grabación, la escuchamos y pusimos en común las primeras impresiones. Encontramos que quien la había realizado no podía dar cuenta totalmente del orden de los casetes, había suprimido de la grabación los silencios y otros hechos que consideraba de antemano irrelevantes, y que las notas complementarias eran más bien análisis y comentarios del observador. En tales condiciones, se había perdido gran parte de la información complementaria, y no se habían tenido en cuenta recomendaciones hechas sobre el levantamiento del material. Había carencias y deformación en los datos.

En un sector del grupo se manifestó la tendencia a sacar inmediatamente conclusiones sobre los procesos que el intercambio verbal sugería, sin que mediara el análisis. Estas circunstancias dieron lugar a una discusión que condujo a dese-

EL PUNTO DE VISTA SOBRE EL LENGUAJE

Se trata de considerarlo como instrumento y proceso de producción de conocimiento. Es decir, como hecho pedagógico.

Tiene sentido suponer que analizando el discurso comunicativo puede lograrse mucho en cuanto a comprender lo que pasa, como construcción de conocimiento, dentro de un taller.

Hay, como punto de partida, elementos que es importante analizar, y es posible que en el camino surjan otros que deban ser considerados de interés. Se trata, más que de detalles aislados, de descubrir y estudiar estructuras comunicativas de actuación.

Se señalan algunos aspectos en los que es de suponer que aparecerán esta clase de estructuras:

1. Formas de conducción del intercambio:

- Procedimientos para acceder al turno, para anunciarse, y su efectividad frente a lo que se busca con ellas.

- Tipos y grados de intervención.
- Formas de interpelación.
- Maneras de aprobación o rechazo de intervenciones de otros.
- Quién conduce efectivamente el proceso y a través de que? Quién conduce formalmente? (No siempre coinciden).

2. Características del proceso de construcción de conocimiento (relacionadas con las anteriores):

- Formas que asume el planteamiento de problemas.
- Formas de solución colectiva de problemas planteados.

Tampoco acá se trata de enumerar y describir datos aislados, sino de hallar su sentido dentro del contexto de la actividad.

De "Memorando", 23 de Septiembre de 1988.

char el material grabado y buscar la redefinición de acuerdos anteriores.

1.4. Nuestra relación con la teoría

Desde las primeras reuniones fuimos concientes de la necesidad de alcanzar un cierto nivel común en cuanto a la comprensión básica de lo que pretendíamos. Se buscaba evitar, o por lo menos disminuir, la dependencia con respecto a un sector minoritario del grupo, enriquecer las discusiones y cualificar las posibles aportes.

Lo anterior se lograba, en parte, por la participación en reuniones y discusiones paralelas que se llevaba a cabo en ese momento dentro del seminario de educación popular que funcionaba en Cinep, donde se discutían algunas elaboraciones que eran importantes para nosotros.¹¹

Pero nuestro interés exigía otras lecturas. Nos hicimos entonces una lista de producciones, algunas de las cuales se consideraron opcionales. Debían ayudarnos a encontrar respuestas a problemas prácticos de procedimiento, lo mismo que contribuir a la aclaración de asuntos problemáticos en torno al sentido del trabajo, y a poner en común categorías que estaban implícitas o que no habíamos considerado aún.¹²

Hubo reuniones dedicadas exclusivamente a la discusión de algunos de estos escritos. Es de presumir que otros no pasaron de figurar en la lista.

11. Así, por ejemplo, al tiempo que se realizaban nuestras primeras reuniones, se estaba discutiendo Araújo/Mejía/Balbín 1988. Fruto de esa discusión fue Serrano 1989.

12. Ver al final, Bibliografía. Mucho de lo adquirido a través de esos materiales se manifiesta en el análisis.

1.5. Al final: el material

1.5.1. El protocolo

Luego de la prueba de levantamiento de materiales, y de las reflexiones a partir de sus resultados, se pasó al levantamiento del primer material a analizar. Esto quiere decir dos tareas inmediatas: hacer la grabación y tomar las notas complementarias; transcribir la *grabación* y elaborar el protocolo.

Sobre el primer paso, ya está dicho lo más relevante. *Transcribir* lo grabado y elaborar el protocolo quiere decir también definir formas concretas y categorías útiles para el manejo adecuado de un material tan amplio. Lo primero se logró, además de la forma ya definida del protocolo, unificando la transcripción y la numeración.

Lograr una sola numeración de las intervenciones es necesario tanto para el grupo mismo de trabajo como para la presentación a otros. Se requiere poder citar intervenciones con precisión, ya sea para referirse a situaciones concretas reflejadas por el material, o para confrontar este último con el resultado del análisis.

Se hicieron diversos ensayos de numerar segmentos a varias manos. Los resultados no fueron coincidentes, prueba de que esta acción es ya un tipo de análisis. En vista de ello se decidió que una sola persona numerara, adoptando el grupo el resultado de esa numeración.

Las *informaciones adicionales* que acompañan el protocolo hubieran podido ser más completas, si la experiencia de quien llevó a cabo la grabación hubiera sido mayor, y si no se hubieran perdido anotaciones realizadas durante la reunión y que luego debieron reconstruirse con ayuda de la memoria.

Así mismo, debimos superar dificultades para reconstruir el orden de los segmentos que componen la grabación total,

dadas las interrupciones al cambiar de cinta y las contradicciones entre quienes asistieron a la actividad, en cuanto a establecer la continuidad entre los diferentes segmentos aparentemente inconexos, debido a falta de práctica en este tipo de levantamientos.

Por supuesto, estos problemas, lógicos dentro de la manera como hemos hecho las cosas, pueden poner en cuestión ciertos matices del análisis, pero no logran desvirtuar del todo las características generales de la comunicación entre quienes participan en la reunión.

1.5.2 El manejo del protocolo

Además de las decisiones sobre la forma del protocolo, se requiere establecer posibilidades de segmentación que faciliten manejar un material de estas características sin que se pierda o cambie el sentido de las intervenciones. Para facilitar la segmentación definimos dos *categorías básicas* que facilitan el procedimiento sin perjudicar el logro de los objetivos: secuencia y episodio.

La *secuencia* es una categoría comunicativa que se identifica con el proceso que tiene lugar entre una elicitación —un acto lingüístico que demanda de el, o los, interlocutore(s) una respuesta, no necesariamente verbal— y otra.

En ciertos contextos, como la educación formal, la secuencia incluye la señal, implícita o explícita, de que se ha sido satisfecha la demanda. En contextos de educación con adultos, lo más usual, como ocurre en este caso, parece ser la señalización implícita en el cambio de secuencia por un nuevo acto inicial. En los dos casos, la no satisfacción de la demanda suele indicarse mediante la repetición modificada del acto inicial, que en la educación formal va acompañada frecuentemente del rechazo explícito de la respuesta anterior. En las demás

ocasiones, esta negación se encuentra implícita en el replanteamiento de la demanda.¹³

Episodio es una unidad temática conformada por una o más secuencias referidas al mismo tópico. Si bien esta categoría divide, el análisis se realiza sobre la base del material en su totalidad, dentro del cual cada episodio tiene su pleno sentido.

A diferencia de la de secuencia, que es una categoría comunicativa, la de episodio tiene un carácter funcional. En contextos comunicativos de este tipo, la frontera entre episodios coincide, ordinariamente, con el cierre de una secuencia y el inicio de otra. El grado de que esto se cumpla depende, por lo menos en parte, de qué tan formal es la situación que se analiza. En situaciones institucionales o próximas a ellas, el cambio de episodio depende implícita o explícitamente de quien orienta la conversación.

Desde el punto de vista temático, pueden considerarse, entonces, en el material varios episodios. Hay tópicos recurrentes, que, sin embargo, no siempre asumen el lugar central del episodio en el que aparecen.

Finalmente, tenemos un protocolo que consta de 2465 intervenciones, construido sobre el esquema que encontramos más apropiado a nuestro propósito y cuya base son aproximadamente tres horas de grabación.

Pero, cómo saber si el sentido de la *secuencia* que se extrae para su análisis se desvirtúa por el hecho mismo de considerarla en forma aislada del resto del material? En la interacción comunicativa, una intervención particular adquiere su sentido dentro del contexto de la secuencia, la secuencia dentro del

13. La noción de secuencia es importante en cuanto establece un marco para el contexto comunicativo inmediato y, por lo tanto, para el sentido de una determinada intervención. "Pregunta" o "demanda" no coinciden necesariamente con formas gramaticales específicas, como la interrogación o el imperativo, sino que son tales dentro del contexto comunicativo, y son captadas como tales por los demás. Ver también Serrano 1987:15s.

episodio y éste dentro de todo el protocolo. No consideramos acá ninguna intervención por fuera de este contexto.

La *situación* es una reunión cuyo contexto podría sintetizarse como sigue:

En un barrio popular de Bogotá, unas mujeres deciden organizar un jardín infantil para el servicio de los niños de la comunidad y de algunos sectores cercanos de otras comunidades. Cuentan con la presencia y ayuda de personas no propiamente pertenecientes a la comunidad, quienes les dan una cierta atención en cuanto a capacitación pedagógica, sugerencias de procedimiento, facilidad de contactos con otras personas o instituciones en condiciones de prestarles ayuda de diverso tipo.

Esta reunión tiene lugar más o menos un año después de haber iniciado el trabajo. A la misma asisten las mujeres que trabajan directamente en el jardín y dos colaboradoras externas, que han tenido con ellas contacto anterior y de características y duración diferentes. Una de ellas, quien menos tiempo de relación tiene con el grupo, y quien fundamentalmente ha participado en actividades de capacitación, es quien coordina esta reunión y ha conseguido en préstamo el lugar para reunirse —fuera del barrio. Ambas pertenecen al equipo que inició esta investigación.

El *objetivo inmediato* de la reunión era, a partir de la experiencia, elaborar una cartilla útil a otros grupos que desarrollan actividades similares.

1.6. Si nos preguntan

Como existía la experiencia de un intento fallido, el grupo fue más cuidadoso al señalar los requisitos que se esperaban colmar con el segundo material, especialmente en lo atinente a grabación completa y anotación de aspectos concernientes al lenguaje no verbal.

La práctica que se decidió grabar era significativa al ser orientada por dos personas que habían tomado parte en las discusiones internas y tenían una idea clara del objetivo del levantamiento.

En un primer momento no se tuvieron en cuenta más condiciones sobre la pertinencia de esta práctica, como, por ejemplo, si era el prototipo de actividad educativa que perseguíamos. Ello se explica por haber llegado a un entendimiento común sobre los rasgos generales de lo que considerábamos un taller. Lo anterior suponía consensos en dos aspectos centrales: el primero, que ninguna de nuestras prácticas correspondía del todo a los elementos de la descripción. El segundo, que a pesar de lo anterior, la imagen de la que se partía expresaba el espíritu con el cual intentamos adelantarlas.

Desde este punto de vista, entendimos que la actividad elegida era representativa: hace parte de las que ordinariamente realiza un centro como Cinep, está imbuida de la idea de taller, y se recoge con los instrumentos acordados colectivamente.

1.7. Algo más para el lector

Quisiéramos añadir algunas recomendaciones para quien lea este trabajo.

Hemos escrito buscando, simultáneamente, exponer los logros y facilitar orientación sobre la manera de hacer algo parecido, para quienes encuentren en ello alguna utilidad.

Como el protocolo sobre el que trabajamos es largo, no estamos en condiciones de adjuntarlo en su totalidad. Dentro del texto aparecen transcripciones de los apartes que consideramos más importantes. Ya expusimos los criterios con los cuales esos apartes se extractan.

Hablando estrictamente, puede leerse una parte de este

escrito sin leer las otras. La lectura completa dará, por supuesto, una visión más global del proceso y una mayor comprensión de los resultados. Como no es posible volver a colocar un aparte del protocolo de nuevo en el texto luego de haberlo hecho ya una vez, en el lugar correspondiente sugerimos leerlo en la página donde ha sido colocado por primera vez. Cuando consideramos indispensable releerlo, señalamos la mención con un asterisco.

III. CREANDO LA DESCRIPCION

1. LA IMPRESION DE LO IMPORTANTE

Desde el comienzo se nos presentó la posibilidad de analizar el material tomando como punto de partida las intervenciones de quien coordina, y lo que ellas suscitan en el resto del grupo. Esto, porque daba la impresión de ser muy importante, y por una especie de prejuicio que puede ser metodológicamente útil: De hecho, lo que pueda suceder dentro de la reunión depende mucho de su actuación, y esa actuación es en gran parte de comunicación verbal. Esta presunción parte del supuesto de que quien coordina cuenta para ello con el reconocimiento de los demás participantes. Esto es, en parte, cuestionable por diferentes circunstancias, como veremos más adelante.

El procedimiento comprendió:

Análisis detallado de las intervenciones de la coordinadora de la reunión, *intervención por intervención*. Cada una se ha mirado contextualizándola dentro de la secuencia de la que forma parte, como ya se dijo. En nuestro caso, este análisis se llevó a cabo primero por dos personas, separadamente.

Es obvio que esto es en cierta medida una nueva lectura del material. Durante ella uno se ve referido frecuentemente

UN TRASPIE

Era una decisión, que cualquier afirmación debería partir del análisis del proceso comunicativo, para evitar que el material empírico se nos convirtiera simplemente en un pretexto para confirmar nuestros prejuicios.

El análisis de las "intervenciones de quien coordina" nos lo planteamos inicialmente dentro de la necesidad de definir un primer paso. Se basó en la impresión que las primeras lecturas del material nos habían dejado: El tópico lo cambia la coordinadora, quien decide así la orientación de la conversación.

Posteriormente decidimos tener en cuenta tres niveles de reflexión, que serían parte de un documento provisional y que luego hemos mantenido: 1) lo que podríamos denominar el proceso comunicativo; 2) características destacadas del entendimiento entre las participantes que construyen mutuamente la reunión; 3) reflexiones interpretativas que, según creemos, pueden abrir caminos de generalización de algunos de los fenómenos observados.

Durante la redacción de un informe parcial caímos en la cuenta de que lo que inicialmente fue una manera práctica de iniciar el análisis no podía convertirse sin más en un nivel de reflexión.

En este caso, las intervenciones de la coordinadora son únicamente un aspecto del proceso comunicativo. Como tales, influyen sobre las intervenciones de las demás y dependen de ellas a su vez. Lo que efectivamente hemos hecho ha sido considerar simultáneamente los dos lados del diálogo. La categoría que engloba esa mirada tiene que ser, entonces, una que dé cuenta del diálogo completo.

Lo que nos sucedió nos hizo caer en cuenta de que el material, por sus características, impone condiciones que no pueden perderse de vista: No puede analizarse una conversación como si se tratara de dos monólogos. Por eso la insistencia en la necesidad de considerar secuencias y no intervenciones.

a conocimientos previos y empieza a relacionar los encuentros con posibles explicaciones e interpretaciones. Estos avances van quedando en suspenso mientras se concluye este nuevo acercamiento al protocolo. Algunos se retoman al final; otros se descartan por considerarlos equivocados o insuficientemente representativos dentro del marco general.

Puesta en común del análisis individual. Durante el proceso, hubo ocasiones de compartir lo que se iba encontrando, comparar, recibir aportes de las observaciones del otro. Estos encuentros servían para poner en común elementos teóricos, lecturas, problemas encontrados. Quiere decir dar cada persona una visión general, confrontada con el material, de lo que ha encontrado, y discutir los hallazgos, con el fin de lograr un análisis común. Igualmente, compartir explicaciones o reflexiones sobre lo que se observa, para verificar el momento en que se está y poder continuar con el análisis.

2. ¿QUIEN ES QUIEN?

2.1. Reconocer y reconocerse

Cuando alguien es invitado por otros a coordinar una actividad, se piensa que tiene algo que aportar. Se le espera, se supone que ha planeado lo que pretende que el grupo alcance con su ayuda, y se le informa si se ha hecho algo previo a su llegada.

Todo esto significa que existen un reconocimiento previo, lo que depende de circunstancias variadas: prestigio de la persona, conocimiento de su actividad, proceso anterior de trabajo o confianza en la organización a la que pertenece, entre otras.

En nuestro caso, la persona que coordinará la práctica ha obtenido este carácter fundamentalmente por dos circunstancias: haber orientado reuniones similares y ser recomendada por la otra agente externa, la que goza de gran prestigio al interior del grupo.

Al llegar al lugar de reunión las dos personas no pertenecientes al grupo del jardín, ya las demás están reunidas y conversan sobre asuntos relacionados con el trabajo, al parecer por indicación previa. Las coordinadoras de la reunión entran en la charla, continúan durante un tiempo con el tema iniciado antes de su llegada, hasta que (115)¹⁴: “Entonces ya empezemos con el trabajo. Yo creo que habían escrito algo sobre ustedes. Trate..tratemos de reconstruir lo que habían escrito, si les parece, a ver, de recordar lo que habían escrito. ¿Qué habían pensado?”. Se da por supuesto que habían escrito.

En apariencia no importa lo que se haya hecho antes y sólo ahora comenzará la actividad propiamente dicha. Es como si no se hubiera iniciado la reunión como tal y lo anterior hubiera sido algo diferente, aunque hayan iniciado el recuento de la historia: (116)“...ayer lo que hicimos fue escribir cómo empezó el jardín y por qué causas y (...)”.

Efectivamente el grupo esperaba la llegada de quienes debían orientar el trabajo, aprovechando entre tanto para hablar de asuntos internos como la escogencia de una representante para la posibilidad de un viaje a los Estados Unidos.

2.2. Funciones de la coordinación: la voz cantante

Establecer un corte entre la charla que se tenía y lo que se hará en adelante está relacionado con la posibilidad de apersonarse de su papel, por parte de la coordinadora. Desde ese momento asume sus funciones y paralelamente la reunión, como espacio simbólico, comienza:

14. Esta cifra, que en los ejemplos tomados del protocolo aparece en el margen izquierdo, indica el orden de la expresión dentro de la totalidad.

Las referencias a la Escuela no significan que identificamos las dos situaciones. Existen características comunes, pero también grandes diferencias.

– Acá se trata ante todo de elaborar la vida del grupo. En la Escuela, los contenidos, si bien están ligados en su origen a la práctica social, han sido ya elaborados y convertidos en discurso, de modo que su relación con la existencia individual no es obvia. Consecuencia de lo anterior es la dificultad frecuente para captar el interés de los alumnos.

– En la Escuela, los contenidos son dominio del maestro. Esto le confiere, sobre el discurso, un control que ejerce con celo en aras de su propio plan de trabajo, rechazando los aportes que significan aperturas de discursos nuevos o que no puede incorporar dentro de su plan.¹

– En la educación popular, el saber que entra en juego por parte de quien orienta el proceso es más pedagógico que de la materia misma sobre la que se trabaja: en este caso, la historia del grupo. No puede, entonces, controlar todo el intercambio, lo que da al grupo una notable autonomía. Por supuesto, quien coordina tiene otro saber, contenidos, pero éste no determina, en principio, el punto de llegada. Es, más bien, una especie de telón de fondo de la actividad pedagógica. Algo de ello posiblemente deba ser transmitido durante el proceso, pero no como objetivo sino como insumo que permita seguir adelante.

– A diferencia de lo que ocurre en la Escuela, donde el grupo se reúne por circunstancias externas, lo que nuclea a quienes concurren a un proceso como el que analizamos es una práctica social compartida y una preocupación común alrededor de ella. Esto hace que el espacio social que se crea sea diferente de otros posibles en otras condiciones.

Desde el punto de vista del control del grupo sobre la participación individual, las repercusiones son diferentes. En la Escuela el control pasa por el maestro. En este caso es preexistente a la situación y a quien orienta.

1. Forytta/Linke 1981: 475s, citado en Serrano 1987:72.

EJEMPLOS

- 121 C La primera idea es cómo comenzó el jardín.....¹⁵
(.....)¹⁶
- 128 C ¿Cómo funcionaron? ¿Se reunieron varias a escri-
bir, o unas poquitas, o cómo?
(.....)
- 131 C Ah, bueno. Las que no aportaron ayer para eso
que escribieron, entonces hoy pueden aportar to-
das. .
(.....)
- 144 C Bueno, hoy es el día, hoy es el día de opinar.
(.....)
- 146 C ¿Cómo comenzó el jardín? ¿Qué otra cosa pensa-
ron?
(.....)
- 152 C ¿Después qué hablaron? Después de la historia
del jardín, ¿de qué hablaron?
(.....)
- 172 C Bueno, ¿quién se acuerda de la fecha, cuando co-
menzó la cosa?
(.....)
- 213 C ¿Cómo fue? A ver, cuéntenme ustedes a ver cómo
fue la cosa.

15. Sigue texto que no se transcribe acá.

16. Faltan intervenciones que se encuentran en el protocolo.

Expresiones como las anteriores y muchas otras que se podrían señalar, y que también reciben respuestas del resto del grupo, son típicas de quien coordina. La primera tarea reconocida a esa persona es la de *orientar la comunicación*. Aunque hay otras intervenciones que, sin provenir de la coordinadora, tienen también efecto directivo sobre la conversación, es ella quien lleva la voz principal.

Aparentemente, una manera de ejercer la orientación es controlar el derecho a intervenir, *repartir el turno de participación*:

EJEMPLOS

- 314 C Bueno, pero ¿cómo se enteró Bienestar Social de que ustedes ya estaban empezando a funcionar?
- 315 Z. Porque nosotras fuimos allá y hablamos.
- 316 C ¿Quiénes fueron?
- 317 Mar. Doña Pepa¹⁷
- 318 Z. | y harta gente fuimos.
- 319 C A ver, ¿nadie más que Luisa, que Zoila, estaba ese día?
- (.....)
- 322 Z. Isabel también fue conmigo ese día.
- 323 C(a Z.) Cuente cómo fue ese día.

17. Interrupción.

Sin embargo, al contrario de lo que puede suceder en otras situaciones comunicativas, la administración del derecho a participar mediante mecanismos de distribución del turno no es tan importante en este caso, por varias razones:

- Es un intercambio entre adultos con alguna experiencia en situaciones de comunicación dentro de marcos formales —reuniones con funcionarios y visitantes, reuniones de Acción Comunal—, donde han aprendido formas de alternación y de respeto al turno de los demás.¹⁸
- Las participantes son pocas.
- No se logra institucionalmente nada con la participación, lo que, unido a la familiaridad con formas de alternación, excluye la posibilidad de competencia, por lo menos explícita.

Dicho de otro modo, los efectos de la participación sobre las expectativas de los hablantes, al contrario de lo que podría ocurrir en otros contextos, como la Escuela, no se dan por el hecho mismo de participar. Dependen, más bien, de lo que se dice y la manera como eso se liga con la vida del grupo fuera de la reunión, antes y después.

Este grupo no se integró para la reunión, ni se desintegra al final de ella, sino que permanece en la vida cotidiana del barrio y del jardín. En ese ámbito se han desarrollado y perduran tensiones y contradicciones que también intervienen en el taller: Hay opiniones, actitudes y roles asumidos, afectos y desafectos originados en situaciones compartidas, todo lo cual surge permanentemente por cualquier motivo, así sea en forma cifrada.

18. Desgraciadamente no tenemos información sobre si la entrada en la conversación esta precedida o acompañada ordinaria u ocasionalmente —y entonces cuando— de algún gesto por parte de quien interviene o de algún otro participante, especialmente quien coordina.

Así, por ejemplo, en ocasiones se transparenta pugna por el control del acceso a la relación con el sacerdote (ver 1035-1057, IV, 2), lo que nos fue confirmado, además, por información de personas conocedoras de la historia del grupo y de esa relación. Sin embargo, el problema no se enuncia como tal. Del mismo modo, según información externa a la reunión, la actitud ante la presidenta de la Junta de Acción Comunal tampoco ha sido homogénea en el tiempo de existencia del jardín. Hay gente que juega a estar de los dos lados. En concreto, Mariela ha mantenido una posición vacilante: en ciertas ocasiones se ha identificado con Pepa (a eso se refiere 512-526), parece asumir en esta reunión una actitud más definida —posiblemente para evitarse “represalias” por su vacilación—, pero busca asumir el rol que ella misma desapruueba en Pepa.

Es decir, *la participación en la reunión y la forma en que ella tiene lugar guardan relación con lo ocurrido hasta ella, y repercutirán después, y no propiamente en la reunión misma*, sobre la posición de cada una de las participantes dentro del grupo. Esta última circunstancia tiene que ver con el hecho de que se introduzcan en esta ocasión una serie de anécdotas que aparentemente nada tienen que ver con el objetivo.

Desde el punto de vista del grupo de madres jardineras, *la reunión es una instancia con cierto carácter de oficialidad para el grupo, lo que la hace valiosa*. No es lo mismo decir algo durante ella que decirlo por fuera. Eso conlleva el que se planteen asuntos que, aparentemente, no tendrían que ser tratados acá. Es que se dicen en presencia de alguien a quien se reconoce una autoridad, y ante alguien que ha jugado el rol de “profesora” durante el proceso. Lo que suceda durante la reunión adquiere significado distinto del que tiene en la cotidianidad. No es la misma cosa participar en esta reunión que hacerlo en una conversación en el jardín, ni es indiferente si acá se menciona o no una ocasión o un problema.

Ahora bien, desde el punto de vista de quien coordina, existe un objetivo que debe alcanzarse. Para ello se requiere hacer efectiva la posibilidad de orientar el discurso. Si para

lograrlo no es decisivo el control sobre el turno de participación, como ocurre en este caso, esa orientación debe ejercerse por otros medios.

La cesión directa, escueta, del turno, que puede ser chocante por la obligación de asumirlo que, en cierto sentido, implica, no aparece acá como en otros contextos —la Escuela, por ejemplo. Pero hay una forma sutil de conducción que combina el control del turno con las facultades de abrir, cerrar y ampliar discursos parciales sobre tópicos específicos, y enfatizar u omitir aportes de las participantes. Un ejemplo nos lo brinda la misma secuencia considerada atrás.

En (314) se pide información sobre la manera como se produjo la vinculación con Bienestar Social. A la primera respuesta (315) sigue una nueva pregunta, que busca precisarla (316). Dentro de esa dinámica surge (323), como ratificación del turno a quien está ya en él, y al mismo tiempo buscando un mayor desarrollo del contenido. (En este caso existen aparentemente dos posibles receptoras del turno, Zoila e Isabel (322), pero en realidad Isabel ya no está en el trabajo (ver 800-800a, 1268s).

3. LOS MECANISMOS DE LA COORDINACION

Los mecanismos mediante los cuales la coordinadora orienta la conversación son varios:

3.1. Reforzar

Reforzar tópicos planteados por otra persona: Se hace refiriéndose a lo que la persona ha dicho, ya sea mencionándola por su nombre o no, repitiendo su intervención en forma interrogativa o simplemente formulando un comentario. Esta acción coloca el tópico del que se trate en el centro del intercambio, y es a menudo un recurso para ampliar la información disponible.

EJEMPLOS

– (314-323) Ver antes.

– El contexto es el recuento de lo que inicialmente sucedía en cuanto a disponer sobre el mercado aportado por el Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito, cuando se beneficiaban personas ajenas al jardín:

380 Ali. Hasta la perra

381 C ¿Hasta la perra iba a comer?

382 Ali. La Lucero iba a comer. Lucero llamaban la mujer del mono. Entonces iban dos Luceros.

383 Z. La perra se llama es Lucero, y la mujer del mono Lucero también.

– Se comenta sobre cambios de local del jardín, y una de las participantes reconoce haber cometido un error al permitir inconsultamente un traslado:

512 Mar. No, pues ella sí me consultó a mí. Y yo dije sí, pues..¹⁹ las de caminar, porque en realidad..Yo le dije: “Señora Pepa, usted dice que hay tanto problema, y que no empiezan a hacer la casa del jardín todavía porque está el señor ubicado en ese lote..pues, entonces, hagamos una cosa: Así nos toque de alguna manera bregar para ir a hacer jardín en otro lado, entregue ese lote, déle ese lote ahí a esa familia, para que nos deso..desocupe ese sí”..

513N²⁰

Si!

19. Pausa más larga de lo normal, frecuentemente titubeo.

20. Hablante sin identificar. No siempre se trata de la misma persona.

512a Mar. Ese error lo cometi
yo!

514 N Si ese era el (...) ²¹

515 Mar. Yo soy justa en eso!

516 C ¿Por qué cree que era un error, Mariela?
(.....)

522 C ¿Ustedes también percibían (...) Mariela como un
error?
(.....)

526 C ¿Pero ahora sí?

– Refiriéndose a la colaboración de personas ajenas al barrio,
han hablado de un sacerdote (830-1089). Alguien cambia el
tópico, y el nuevo es recogido por la coordinadora:

1090 N Luego, para la navidad, también..vino este se-
ñor Carlos Téllez, y..y él ayudó con treinta mil
pesos para dulces, también de los niños, para
regalos

1091 C ¿Quién es él? ¿Quién es Carlos Téllez?

La coordinadora podría haber optado por otro de los ele-
mentos de (1090), que facilitara la introducción de un nuevo
tópico: ¿Qué pasó con el dinero? ¿Se repartieron los regalos
efectivamente? Pero opta por ubicar la charla en la figura de
Carlos Téllez y, con su pregunta, lo coloca en el centro.

3.2. Plantear

*Plantear tópicos nuevos, dando al intercambio otra orienta-
ción:*

21. Ininteligible.

EJEMPLOS

— Se está hablando sobre la forma como se construyó el local del jardín (535-635), y la conversación se va hacia la enumeración de las diferentes personas que colaboraron. Una intervención de la coordinadora lleva la charla en otra dirección:

632 N Ah, ¿y se acuerda que la profesora Gladys también subió dos muchachos?

633 N | Por eso (...)

634 N | (...) un hermano de ella

635 N Sí

636 C ¿Qué tenían de dotación?

637 N | Nada!

638 N | Nada!

639 N | Nada!

— A continuación, pasan a enumerar los préstamos que hacían de objetos domésticos (640-659), hasta que la coordinadora introduce el tópico de la práctica pedagógica:

658 N Yo, por ejemplo, prestaba ollas

659 N Y yo (...)

660 C ¿Y los niños qué hacían? ¿Llegaban y estaba peladito el rancho por dentro? No había mesa, ni
 | asientos.

661 N | No, nada!

662 N | Nada!

663 N | Se habían hecho unas banquitas en.. ¿se acuerda? (...)

– Las respuestas retornan al aspecto de dotación y adecuación del local. Un poco más adelante, la coordinadora insiste en el mismo tópico de (660):

689 N Don Dionisio también hizo (...)

690 C Banquitas..con tablas. ¿Y qué hacían ustedes con los niños antes, muy al comienzo?

3.3. Exponer

Exponer información que se supone deberá servir para avanzar en la comprensión de la realidad y en la calidad de la práctica, o recordar información dada en ocasiones anteriores, dedicadas a la capacitación:

EJEMPLOS

– Hablando sobre las necesidades que tiene el jardín y que merecen ser colocadas en la cartilla (1875b ss), llegan al asunto de la remuneración estable del trabajo, en un episodio donde la intervención de las dos personas no pertenecientes propiamente al grupo es preponderante. Finalmente, la coordinadora “se dispara”:

1897 C De la remuneración, claro! Lo más justo es que haya alguna ayudita..económica. Que ustedes tengan la expectativa de que | el trabajo..

1898 Luc. | Claro! Lo importante es que esa ayuda fuera..hm..fuera segura, fuera.. |

1899 Z. | Si

- 1898a Luc. O sea que..que..no sea, pues unas..cositas que de pronto caen, una donación que de pronto llega. Ahora, yo no tengo ni idea eso cómo..
- 1900 C | Y lo ideal sería que fuera el Estado el que asumiera esa responsabilidad, porque..de eso hemos hablado también varias veces.
- 1901 Luc. | ¿Bienestar no paga a nadie?
- 1902 Mar. | No
- 1903 Z. | Eso no
- 1904 C | Nadie! Ni un peso!
- 1905 C.I. | Da dotación, sí,..pero..pero..
- 1906 Z. | El que sí paga es..eh..
- 1907 C.I. | Bienestar Familiar, pero eso da sueldo y no da dotación, ni da mercado, ni (...)
- 1908 Al. | (...) poner a uno el jardín en la casa.
- 1909 C | No, y es..es un absurdo lo que ellos plantean. Para no establecer una relación de trabajo entre la señora y el Estado, entonces lo que se han inventado es que los niños tienen una bequita.
- 1910 Mar. | Sí!
- 1909a C | Les dan una bequita a los niños. Y el niño es el intermediario

entre el Estado y la señora, le entrega a la señora la bequita. Supuestamente la señora no es empleada del gobierno. Pero el gobierno va a hacerle cumplir horario, a presionarla, todas esas cosas. Se..acaba de fundar eh..el Sindicato de Madres de los Hogares de Bienestar Ciudad Bolívar. ¿Por qué? Porque, pese a que el Estado no quiere fren-tiar esa responsabilidad, sí hay una relación de trabajo. Sí es el Estado el patrono, y lo que pasa es que disfraza esa responsabilidad para no darle prestaciones a las mujeres, ni nada. Puede ser que en el futuro, si..si los jardines primero se organizan al interior y después se van organi-zando uno con otro y finalmente se fortalece la coordinadora de jardines, pueda llegarse a que el Bienestar Social asuma la responsabilidad de pega..de pagarles a ustedes como trabajadoras, porque son eso: trabajadoras, que han asumido una responsabilidad que es del Estado! En la cons-titución, los derechos de los niños hablan de que el primero en ser atendido debe ser un menor. Sien pre los niños! Ese invento de que las madres de la comunidad se organicen no es para que las mamás se organicen realmente, es para el Estado descargar el bulto (...)!

1911 Luc.

Sí, eso es una tragedia!

1912 C

Si. (...)ustedes lo hacen de la mejor buena volun-tad, seguramente. Con deficiencias, porque no es-tán formadas para eso.

3.4. Negar

Negar aportes o actitudes de alguna de las participantes. Aparecen básicamente dos modalidades: directa y por el hu-mor, siendo esta última modalidad la más frecuente. El recurso del humor no funciona siempre en la misma forma: A veces,

dentro de la intervención de alguien, o a continuación de ella, surge la voz de la coordinadora (1094-1109). En otras ocasiones, antes de la intervención humorística, se hace una pregunta que pretende problematizar la situación o una actuación particular dentro de ella. Cuando esa pregunta no surte el efecto esperado, o su sentido no es captado por las demás participantes, viene a continuación la intervención llena de humor, ordinariamente acompañada de otros recursos expresivos, como la gestualidad y la impostación de la voz((955-974).

En todo caso, usualmente, la denegación no es escueta. Frecuentemente consiste más bien en sugerir otra posibilidad.

EJEMPLOS

- Dentro del recuento de la historia del jardín, han revivido momentos difíciles en la relación con la presidenta de la Junta de Acción Comunal. Al poner a la recién llegada coordinadora al tanto de lo que han hecho hasta ahora, surge una sugerencia que es cuestionada:

154 Mar. Yo creo que de esa historia sacar a doña Pepa, ¿no? Huy, yo ya estoy hasta aquí de historia de doña Pepa, y que ella fue la que lo fundó, y que ella no sé qué y que, pues, yo pienso, eso quién sabe!

155 C Pues de pronto sacarla de | la historia futura,

156 Z. | Sí, sí

155a C porque desgraciadamente de la historia pasada es imposible sacarla porque sí. | Tiene una presencia ahí |

157 Mar. | Sí eh ahora reconstruimos y nos vamos a acordar de cuando el jardín funcionó en la casa de ellos y el marido hacía de jardinero y gritaba.

158 C Eso
es parte de la historia, porque ustedes empezaron a saber cómo no eran las cosas, a entender: Así no es que debe funcionar la cosa. Eso es importante. Bonito poderlo olvidar, ¿cierto? (...) |

159 Mar. | (...) (rie)

— A propósito de la colaboración de un agente externo para adquirir objetos de dotación, una de las mujeres cuenta la ocasión en que participó en la compra de implementos de cocina. Una actitud suya es objeto de una pregunta y luego del humor de la coordinadora y, posteriormente, de sus compañeras:

955 N Que yo me acuerdo que la profesora Claudia era burlándose de nosotros (Al final rie)

956 C ¿Por que?

957 N Porque, como yo empecé.. “Ay, que una ollita, unos platos”, que no sé qué..

958 N | (...) ²²

959 C | (...)diminutivo.

960 N (...)ella se burlaba mucho de..

961 C ¿Y por qué dice uno así, a ver? ¿Será para que le den más fácil?

962 N (Entre comentarios | No, yo no sé.

963 N y risas) | Yo tengo esas mañas.

964 N | (...)

22. Sobreposición de expresiones.

965 N | No.

966 N | Yo tengo esas mañas.

967 N | Porque uno aprecia lo que le | den!

968 C (con voz impostada) | (...) unas ollas!
 Señora, ¿me regala unas ollas? O decir:
 “Señora, ¿me regala unas ollitas?”

969 N (entre | (...)

970 N risas) | Son más baraticas | las ollitas.

971 N | (...) doña Zoila:
 “Unas ollitas | y unos platicos y unos pocillitos”.

972 N | unas cobijitas.

973 N | Ella le decía:
 “¿pocillitos? ¿O sea chiquiticos?” | (...)

974 N | (...)la esperan-
 za, dije: “De pronto consigamos algoito!”

– Narrando la visita de otra persona al jardín, quien luego de ver las condiciones en que estaban los niños decidió dar una donación, las mujeres manifiestan emoción recordando sus gestos y expresiones, hasta que surge de nuevo el recurso humorístico de la coordinadora:

1094 N | No. El era..Presidente, o no sé qué cosa, de la
 junta de.. |

1095 N | de los scouts.

1094a N | de los scouts.

(.....)

1102 N (...)estuvieron con Jaime Ferrucho en esa cuestión de las elecciones, y eso.

1103 C ¿Y entonces?

1104 N El subió y..y Jaime le..lo llevó al jardín, y él vió el jardín en las condiciones que estaba y..pues..pues él es furio..él fue muy furioso con lo..con lo muy poco que teníamos, porque él dijo que..no por pobre que fuera el barrio y esto..fuera un jardín tan horrible como estaba. Que el no estaba de acuerdo en eso. Pero que él..

1105 C Pero furioso, ¿con quién(...)?

1106 N Pues con el gobierno, con la..la gente que sí tenía, que nosotras tuviéramos que estar cumpliendo con los niños, mientras que otros sí podían tener comodidades mejores y..

1107 C (teatral) Y entonces ahí actuó!

1108 N Si, entonces él actuó ahí.

1109 V²³ (Risas) (...)

3.5. Concluir

Concluir en ciertos momentos de la conversación, haciendo una síntesis de lo hablado —en relación con lo escrito en el papelógrafo— (434). Con frecuencia va seguido, ya sea de la introducción del tópico siguiente o del ofrecimiento de la oportunidad de que éste sea planteado por alguien del grupo:

23. Varias.

EJEMPLOS

-434 C ¿Quieren mirar lo que hemos escrito? ¿Y qué hay aquí? Bueno, cómo comenzó el jardín, la historia del jardín. En mayo 4 de 1987, esa fecha fijaron ustedes, pero antes hubo una asamblea con la presencia de Pepa Ortiz, Lucía Araújo, Gladys, de Fe y Alegría, las madres fundadoras, Isabel, Zoila, Raquel y Luisa, estas fueron las que permanecieron más, ¿cierto?

(.....)

443 C La primera sede fue la casa de Pepa, la presidenta de Acción Comunal. Ahí, pues ya hablamos de los principales problemas. ¿Qué otras cosas? Lo del marido.

- Luego de recordar asuntos que han sido objeto de reuniones de capacitación:

1244 C Entonces, hay como, hay..dos caminos en la construcción del jardín: la de la parte física y la construcción de ustedes como equipo. Por un lado..eso que acaban de decir, que me parece buenísimo. Ustedes están contentas de estar unidas unas a las otras en el mismo trabajo, eso es bien importante. Hay jardines que tienen construcciones muy bonitas y la gente no es amiga, no se

1245 N no se pueden ver.

1244a C No se ven, no se pueden ver! Bueno.. bueno..Segundo, que aparte de que la pasen bien tengan todos los días una sorpresa, una sorpresa que yo les he repetido, siempre..los niños llegan y salen mejorados..¿Cómo entendíamos esto de que los niños salieran mejor de lo que llegaron?

4. LOS OTROS TAMBIEN CUENTAN

Hasta ahora nos hemos referido únicamente a la gestión orientadora de quien coordina la reunión. Esto significa que es la actuación más visible en ese sentido. No quiere decir, sin embargo, que sea ella la única persona que, en cualquier momento, orienta el intercambio. También lo hacen otras participantes, aunque en condiciones diferentes. Veamos algunos

EJEMPLOS

— El contexto es la dotación inicial y la consecución de lo que actualmente tienen:

636 C ¿Qué tenían de dotación?

637 N | Nada!

638 N | Nada!

639 N | Nada!

640 N Todo era | prestado

641 N | (Totalmente?)²⁴ nada!

642 N Todo

643 N Allá lo que nos ayudó fue la profesora..Pepa, y la profesora Lucía, que nos..fue la que nos regaló los pocillos, | ¿cierto?

644 N | y la estufa.

645 N y la estufa.

24. No hay seguridad sobre el contenido transcrito.

646 N	Y nos dieron..		biberones.
647 N			biberones.
648 N			La primera semana nos
	tocó con..		
649 N			No, pero (...) (...)
648a N			la profesora Claudia (...)
650 N			Pero
	eso fue mucho después!		
648b N			dieron la dotación.
651 N			Pero eso
	fue ya		(...)
652 C			Eso fue ya después.
653 N			Ya después (...)
654 Mar.			Comien-
	cen por lo primero, y luego si..terminan la expe-		riencia, las compañeras (...)

En (636) se pregunta por la dotación inicial. Luego de afirmar que no existía (637,638,639), empiezan el recuento de la manera como han conseguido lo que tienen (643-647). En esa enumeración trastocan el orden de los hechos. Recogiendo otras intervenciones que lo señalan, incluida la de la coordinadora, Mariela es enfática cuando simultáneamente orienta y se distancia: "Comiencen por lo primero, y luego si..terminan la experiencia las compañeras (...)". Su intervención cumple simultáneamente las funciones de colocarla fuera del grupo de trabajo ("comiencen...terminan...") y reorientar la enumeración de los acontecimientos.

— Menos truculenta es la siguiente intervención de Zoila. En cierto sentido, persigue la orientación del intercambio, porque plantea un tópico diferente del que se está tratando: A partir de (1405), cuando se descubre el incumplimiento de algunas tareas acordadas en común (ver IV. 5. 4), se desarrolla un episodio que concluye en la propuesta de nombrar coordinadora del grupo, fijar un día semanal de reunión y redactar un reglamento interno²⁵. Inmediatamente esto concluye, Zoila plantea con cierta timidez:

1785 Z. Yo quisiera hablar con otra cosita, no sé si de pronto meta las de caminar acá, pero que si dentro de la cartilla podría ir el..el problema económico de nosotras.

A esta intervención nos referiremos también en otro lugar de este trabajo. El momento tan oportuno en que interviene Zoila —final posible de un episodio y posible planteamiento de nuevo tópico— da a entender que ella ha estado pensando en su preocupación y esperando el momento para sugerir que sea introducida en la cartilla. Tan pronto encuentra la ocasión, lanza su propuesta.

Desgraciadamente, esta intervención es la última grabada en una cinta, de tal manera que en el cambio de casete parece perderse el eco que su proposición suscita. Cuando se reinicia la grabación, la conversación continúa sobre cómo llevar a la práctica las tres proposiciones que han surgido antes. Varias cosas pueden haber ocurrido con la sugerencia: o fue pasada por alto con la intención de tratarla más tarde, o fue aceptada inmediatamente sin mayor discusión. Posiblemente sucedió lo primero, dado que un rato después se retoma la idea en otro contexto, por insistencia de Zoila:

25. La discusión de estas sugerencias y la búsqueda de alternativas para su conversión en hechos quedaron finalmente para una reunión posterior, con el argumento de que no debe repetirse el caso, ya ocurrido, de sugerencias que son aceptadas sin suficiente reflexión e incumplidas luego.

- Se trata de reunir en algún lugar de la cartilla, además de la historia, una serie de necesidades que se han señalado. La coordinadora hace una enumeración de asuntos que han quedado pendientes (1875-1875b), y finalmente,

- | | | |
|---|---------------------------------|-------------|
| 1878 C | Estaban diciendo que incorporar | A ver si de |
| 1879 Z.(En voz baja) | pronto.. | |
| 1880 Luc. | Problema económico? | |
| 1881 Z.(Con timidez) | | Sí señora. |
| 1882 T ²⁶ (Pausa de 9ss) ... | | |

Sin embargo, la orientación de la conversación, como se ve, la ejerce ordinariamente quien coordina. En los apartes que hemos comentado surgen otros elementos, que tienen que ver también con la autoridad y su ejercicio dentro de la reunión. En nuestra opinión, no coinciden siempre coordinación y autoridad, como veremos.

5. DOBLE INTERES, DOBLE OBJETIVO

Si bien la coordinadora de la reunión y Lucía parecen tener *objetivos* comunes en su actividad, éstos no parecen coincidir con el objetivo de las demás o, por lo menos, con su comprensión de lo que debe ser la cartilla. A las dos primeras les interesa lo que, de la historia del trabajo y el proceso del grupo, puede ser significativo para otra gente en trabajos similares que se desarrollan en situaciones parecidas.

Al grupo de mujeres encargadas directamente del jardín parece, por su parte, interesarles fundamentalmente lo que se refiere en forma explícita a ellas, sin más:

26. Todas.

– Quieren que en la cartilla aparezcan sus nombres y los de los niños, y quieren “arreglar cuentas” con la gente del barrio:

2296 C.I. Ay, aquí para..yo..a mí, por ejemplo, me parece interesante la lista de los niños y la lista de nosotras..

(.....)

2300 C.I. (...) pues chévere que aunque sea saben qué niños están ahí, y cuáles son las madres jardineras.

(.....)

2300a C.I. Ya..asi no nos llaman “esa hijuetantas”, sino que (...) fulana de tal.

– Quieren conseguir una remuneración:

1785 Z. Yo quisiera hablar con otra cosita, no sé si de pronto meta las de caminar acá, pero que si dentro de la cartilla podría ir el..el problema económico de nosotras.

En la misma línea de lo anterior, puede afirmarse también que, *aunque el objetivo expreso de la reunión es la elaboración de la cartilla, el interés por la capacitación del grupo y la asesoría en la búsqueda de salidas para su mejor funcionamiento se encuentra siempre presente y salta en algunos momentos al primer plano. Sin embargo, ambos aspectos no parecen dar pie a un proceso sistemáticamente orientado a lograr ambos objetivos. Más que integración, se trata de una superposición, de tal manera que uno de los dos tiene la primacía en cada episodio. Al fin de cuentas, como que ninguna de las dos cosas se desarrolla consistentemente.*

El segundo objetivo se expresa tanto en el refuerzo de actitudes y conocimientos pedagógicos que aparentemente ya han abordado en otras ocasiones como en la asesoría sobre la manera de tratar situaciones conflictivas dentro del grupo.

IV. RECURRENCIAS Y SIGNIFICACIONES

Reseñamos en esta parte fenómenos que se repiten y que consideramos relevantes.

1. EL ANECDOTARIO

Ante preguntas sin destinataria fija sobre la historia del trabajo, la tendencia permanente es responder con anécdotas, a propósito de las cuales abundan las intervenciones. Es una dinámica difícil de interrumpir, también para la coordinadora, cuando lo intenta, como ocurre en alguno de los casos que siguen:

EJEMPLOS

- | | |
|----------|---|
| -338 C | Ustedes enteraron a Bienestar de que iban a empezar a funcionar |
| (.....) | |
| 352 C | El primer mercado. |
| 353 Z. | El primer mercado llegó,
¿cuándo fue? |
| 354 Mar. | A donde doña Pepa. |
| (.....) | |

- 359 Z. Hartísimo mercado, llegó hartísimo mercado. Como nosotras éramos las que cocinábamos y no sabíamos, teníamos unas burras de ollas!
(.....)
- 362 Z. Hasta que llegó Ligia y se metió a la cocina y dijo: “Huy, ustedes sí cocinan es como para un batallón!”
- 363 Lui. Pero también era que tocaba cocinar para el esposo de Doña Pepa, para los hijos.
(.....)
- 369 C.I. Nos tocaba hacerles comida para todos.
- 370 Z. Una vez dijo que ojalá que les quedara para la comida de ellos.
- 371 C El bocado para por la | noche
- 372 Z. | Si. Y doña Sol un día llegó
y encontró almorzando a | don Luis
- 373 C | y el calentao al desayuno.
(.....)
- 376 Ali. Nos tocaba cocinarle hasta a la mujer del mono, ¿se acuerda? Nos tocaba darle el almuerzo a la mujer del mono.
(.....)
- 387 Luc. Cuando Alicia dijo que pedían, ¿a quién piden?
¿A la gente del barrio?
(.....)
- 390 C ¿Cómo era ese aporte? ¿Cómo era el aporte que daban las madres?
- 457 C O sea que si estuvieron más de una semana.

- 458 Z. Sí. Que nos tocó allá afuera.
- 459 Ali. Y llovía y llovía, más
de una semana.
(.....)
- 462 Z. Ya en la última semana, ya eso
cerraron la puerta.
- 463 Lui. Pero cuando llegaban los plátanos
sí los colgaba encima de la cama.
(.....)
- 470 Ali. Y el queso, cuando nos trasteamos quedaba queso
y medio, ¿no fue? Y cuando nos trasteamos no lo
quisieron entregar.
(.....)
- 474 Z. Ellos en realidad sí repartían el mercado. Se lo
daban a Gabriel, al mono, a todos, a Raquel.
- Ante una pregunta por el proceso de conformación del
grupo actual, surge toda la historia con los hechos respectivos:
- 721 C ¿Cuando se fueron las otras dos jardineras, llega-
ron dos nuevas a reemplazarlas?
(.....)
- 723 C Clara Inés, ¿en qué época fue eso?
- 724 C.I. Ahí entré yo,
dentro la seño..ay, disculpe! La burra adelante!
Dentro doña Clara, dentro doña (...)
(.....)
- 729 N Estuvo doña Marina, también.
(.....)
- 735a N Fui la primera que entré después de..ustedes.
(.....)

752 N No, pero que yo lle..bajé y le pregunté a (...): "Uy, llegó el mercado". Y que usted le hacia sshht!

(.....)

767 N Esther sí trabajó allá arriba, porque le dejaba la loza a mi mamá y le decía que la lavara sola. ¿Se acuerda?

(.....)

782 C Miren

783 N Que fue cuando doña Pepa me dijo que si queria yo trabajar allá. Así me dijo: "Aunque sea por esta semana". Le dije: "Bueno".

(.....)

La abundancia de anécdotas constituye un material extensísimo con notable pluralidad de elementos. Más aún, si dentro de esos recuentos son frecuentes las intervenciones —preguntas o no— de la coordinadora, que dan oportunidad de que el relato se amplie (Ver 371 y 373). Pero es, a su vez, un material que es necesario procesar. A la forma que asume el tratamiento de las anécdotas nos referiremos más adelante (IV. 6)

2. LOS DE MAS

Cuando se habla de personas ajenas a la comunidad, pero que por su vinculación con el trabajo disfrutaban de alguna forma de prestigio entre el grupo, el discurso asume características especiales y comunes a los varios casos que se presentan durante la reunión. Veamos algunas situaciones: un teniente del ejército y un sacerdote.

EJEMPLOS

— En (535) se pregunta por las personas que participaron en la construcción del local donde actualmente funciona el jardín.

- 609 N | Pichoni.
- 610 N | Prichoni.
- 611 N (entre Prichoni..
- 612 N risas) Prichoni.
- 613 N (...)decía que él era
el teniente Prichoni.
- 614 C Eso sería el apellido, o era
un chiste?
- 615 N No.. | era el apellido.
- 616 N | Era como el apellido de él.
- 617 N Si.
- 618 N Y decía que él nos iba a ayudar para darle
recreación a los niños.. | y
(...)
- 619 N | y no
volvió | (...)
- 620 N (carcajadas) | Diciendo que nos iba a hacer unos
huequitos por allá, para que nos pusieramos a
jugar bolitas.
- 621 N | Para ponernos a
jugar bolitas.
- 622 C (la risa no deja oír) Las recreó fue a ustedes(...).
Es que las veo muy..muy.. |
- 623 N | Donde le hubieran
dado la entradita, allá estaba | (...)
- 624 N | Allá estaba
todavía.

625 N (Gran carcajada al final) Abriéndoles los huequitos.

626 C Bueno, entonces participaron todos en..bueno, digamos que fueron dos días en la hechura de la casa, realmente.

– Al hablarse del proceso luego de la construcción del actual local, la “segunda parte”(826) de la historia, lo primero que se pregunta es la forma como se consiguió la dotación. Surge entonces el padre Pedro, y es tópico de varios episodios a lo largo de la conversación:

829 N Cuando subió el padre.

830 C Cómo fue lo del padre?

831 N Subió el padre Pedro a visitar el jardín.

832 C lo invitó alguien, o el padre | Al padre fue (...)

833 N la profesora María.. | El fue invitado por

834 C | Quién (...)
(.....)

839 Luc. De la escuela. Pero por dónde fue lo de Pedro?
Quién conocía a Pedro?
(.....)

843 N La profesora María.

844 N (Entre murmullos de Con hartos alemanes!

845 N otras charlas sobre el mismo tema) La profesora María fue la que lo llevó allá, no!

- 846 N | (...)
- 847 N | La profesora María fue la que lo llevó allá la primera vez |
- 848 N | que fueron los alemanes.
- 847a N | Y ella fue la que nos presentó, que..que fueron todos esos alemanes y..
- (.....)
- 872 C | Bueno, dos muchachos. Cómo fue esa visita?
- (.....)
- 875 N | El dentró, vió el jardín, le pareció muy pobre todo
- (.....)
- 878 N | muy insegu..pues mucho frío, él se aterraba cómo podíamos estar ahí, con frío y todo
- (.....)
- 878a N | eh..nos preguntó que qué teníamos nosotros, entonces nosotros le dijimos que no teníamos nada, que todo era prestado, que nosotros no teníamos ningún..nada, nada. Entonces nos preguntó fue por la personería jurídica y ahí quedamos frenadas, porque nosotras..
- (.....)
- 883 N | El dijo..dijo..dijo: "Si necesi..lo que necesiten, díganle a profe.. a María..
- 884 N | que hiciéramos una lista y se la entregáramos a la profesora María. Y nosotras hicimos lista, pues de lo que necesitábamos: las ollas, la colchoneta para los niños, las cobijas, la estufa, los platos, las cucharas,
- (.....)

945 C Bueno. Al cuánto tiempo les llegó la dotación, después de que le presentaron la lista al padre?

(.....)

954 N Y de pronto subió la profesora y dijo que ella necesitaba que la fuéramos a acompañar al centro para saber qué..qué número de ollas necesitábamos, y qué cantidad de loza, y así.

(.....)

1004 C Bueno. Qué más pasó después de esa donación..de esa donación del padre? El padre desapareció, o a vuelto a tener presencia | (.....)?

1005 N

| No, él (...)

1006 N Bueno, después nos hizo otra..otra colaboración, que fue para el día de la fiesta de los niños.

(.....)

1021 N Porque nosotros esa vez..nos fuimos casi todo el día por allá a andar, cierto? A llevar cartas a Colombina, que a echar (...)

(.....)

1027 N Y en ninguna de esas partes nos colaboraron con nada. Que no tenían presupuesto, que no tenían presupuesto, que no tenían presupuesto. Bueno, qué vamos a hacer? Dejemos así.

1028 N

Se acuerda que estábamos abajo, ya para coger el bus para..irnos? Dijimos: "Por qué no nos vamos hasta donde el padre, pueda que de pronto." Y llegamos y, preciso! Dijo: "Bueno, lo que ustedes quieran." Y sí nos atendió y todo.

(.....)

- 1033 C Bueno, con el padre ha sido
- 1034 N Si, con el padre ha sido fabuloso! (...)
- 1035 N El padre, pa qué, ese es muy..una persona muy.. El, todo lo que uno..dice: "Pero es que como (...)
- 1036 N (...)
- 1035a N ustedes no vienen aqui a visitarlo a uno (...)
- 1037 N (...)
hemos sabido, pues que él no está. Quién sabe si ya regresaria, o qué. Porque nosotros hemos tenido muchos deseos de ir a visitarlo (...saludarlo..
- 1038 N Todas! Ir a hacerle una visita, a saludarlo..
- (.....)
- 1040 N La vez que estuvo enfermo, entonces nosotros llegamos..
- 1041 C (... cumpleaños
- (...)
- 1042 N Ah, eso fue Jacqueline, que estuvo en el cumpleaños (...)
- (.....)
- 1044 N Nosotros fuimos a celebrarle el cumpleaños (...)
- 1045 N El año pasado.
- 1046 C Después del cumpleaños se fue? No.
- 1047 N Después salió.

- 1048 N Es que como ellos..salen y a uno no le dicen:
"Vamos pa tal parte."
- 1049 N No, porque
nosotros..
- 1050 N (...)todo en silencio.
- 1049a N Nosotros
fuimos..(...) nosotros a celebrarle el cumpleaños.
Le llevamos..vinito y el ponquecito, bueno, nos
juntamos ahí varios y (...)
- 1051 N Como era que decían que
todo era un misterio pa poder hablar con el padre,
y no sé qué, sí? Y nosotros llegamos allá y nos
- 1052 N (...) mandaba entrar al aparta-
mento y.. hablar con él y todo.
- 1053 N Unos decían que teníamos que hacernos
anunciar ocho días antes, y que (...)
- 1054 N Si.
- 1055 C Quién decía?
- 1056 Luc. Quién les decía?
- 1057 N Por ahí nos habían dicho.
- 1055a C (...)
- 1058 N No,
eso eran puras mentiras. Nosotros íbamos
allá, como el día que fuimos para la cuestión de
- 1059 N que él no atendía sino una sola persona y
que no sé qué.

- 1058(sigue)²⁷ los niños, y él ahí mismo: Sigán,
qué desean, no sé qué (...) | (...)
- 1060 N Si! Y ese día nos mandó
entrar hasta a la..a la pieza donde él duerme, y
todo. | Y allá nos
- 1061 N | (...)
- 1060(sigue) hizo sentar a hablar (de la junta?)
(.....)
- 1064 C Entonces ustedes descubrieron | que (...)
- 1065 N | que no era.. | (...)
- 1066 N | que
no hay tal misterio.
- 1067 N | (... sí.
- 1068 N | (...)
- 1066a N Y que él, a la hora
que uno vaya allá, él lo atiende a | uno.
- 1069 | Sí, él..él (...)
- 1070 N Puede uno hablar.. | las personas que vayan a(...)
- 1069aN | cuando ustedes (...) algo,
vienen, pero lo único que les pido el favor es que
nada..no les vayan a decir de parte de dónde
sale, | ni nada de esas cosas. No me gusta..y..a mí
- 1071 N Sí, eso sí. Que uno no tiene que ponerse
a (...)

27. Es una sola expresión, pero por razones tipográficas no cabe en la misma línea.

1069a(sigue) no me den gracias, porque yo no les estoy dando nada, nos decia.

(.....)

1073 N Si (...)

1074 N Pero él es muy bella persona (...)

1075 N (Rien varias con timidez) Mejor dicho, es como al..como un dios para nosotras.

1076 N Si.

1077 N No, de verdad.

1078 N No, en realidad sí ha sido..la mano derecha del jardin ha sido él.

1079 N Si no fuera por él, que teniamos?

Nada!

1080 N Nada!

1081 N Nada!

1082 N Estábamos (...)

1083 N (...)

1084 N (...)nos habíamos hasta cansado.

1085 N O ya habiamos dejado eso botado.

En condiciones similares a las del sacerdote y el teniente aparecen otras personas en la historia del grupo: un politico en campaña (1094-1109, III.3.4)*, una funcionaria de Bienestar social y aun doña Pepa.

Al referirse a ellos o a las ocasiones en que han estado presentes, el discurso asume características comunes, aunque podría también distinguirse matices, según que en la situación hayan estado todas o una sola de las personas del grupo, por ejemplo. Dicho de otro modo, es posible que la existencia o no de testigos en la situación pasada sobre la que se habla —y el que los testigos estén presentes o no en el grupo que asiste al momento de narrar— determinen matices diversos en la narración.

Ahora bien, al analizar el material, tenemos que ceñirnos a las condiciones en que nos coloca. Por el estamos en condiciones de inferir con certeza si hubo testigos en la situación, y si ellos, o por lo menos algunos, se encuentran presentes en esta reunión. Lo que no podemos saber, aunque podamos hacer conjeturas, es si lo que se narra corresponde a lo que efectivamente sucedió, especialmente en los casos de situaciones sin testigos. No está a nuestro alcance ningún material sobre esas situaciones. Algo sabemos, por propia experiencia: No tenemos la misma exigencia de fidelidad cuando hablamos sobre algo en lo que no se halló nadie más que esté presente en el momento de narrar, que en la situación contraria. La presencia de testigos implica exigencia de fidelidad, a no ser que haya un acuerdo explícito o implícito para deformar el hecho.

Pero veamos las características a las que nos estamos refiriendo, presentes en estas situaciones. En primer lugar, aumenta notablemente la participación en la charla. Todo el mundo quiere demostrar o hacer valer que también ha tenido algo que ver con esa persona, que está informado sobre ella. En el protocolo, esto se manifiesta en el aumento de intervenciones que se sobreponen, se interrumpen unas a otras impidiendo la comprensión. Así mismo, en las repeticiones y las discusiones sobre asuntos tan poco relevantes como si el apellido del Teniente era “Pichoni” o “Prichioni”. Esto, especialmente cuando se trata de ocasiones en las que varias personas del grupo se han encontrado, y de personas con quienes han tenido trato simultáneo.

Cuando no es este el caso, sino que un individuo o un sector del grupo refieren lo que han vivido con otra persona que incide

en el medio y en el trabajo, pero donde el resto no estuvieron presentes, entonces se regodean contando todos los detalles de la situación, mostrando en cuanto les es posible una especie de relación no funcional sino personal con el otro. Este le(s) atiende bien, si es una sola persona posiblemente le tutea, manifiesta atención y consideración hacia ella(s). Esto último es apreciable en el extracto presentado unas líneas arriba, sobre la relación con el sacerdote, especialmente en (1004-1069), donde, al mismo tiempo, parece tener lugar un “ajuste de cuentas” entre un sector del grupo y quienes, según su opinión, han pretendido monopolizar el acceso a la relación con el padre Pedro (1051- 1066a).

En síntesis, hay un esfuerzo por mostrar que se tiene una relación personal con personas “importantes”, que ellas han mostrado consideración y aprecio por quien habla, lo que se manifiesta en atención especial y en la utilización de ciertas formas de lenguaje para dirigirse a ella. Si no es el caso de relación individual, entonces se ha participado con otro(s) en una relación con características similares. Todo indica que eso confiere un grado de prestigio dentro del grupo. Esa es la razón para que existan rivalidades en torno a ciertas relaciones —caso del padre Pedro. En el mismo orden de ideas, no parece, entonces, tan poco importante si Pichoni era Prichoni y si, al fin de cuentas, era teniente, subteniente o cabo. Podría ascendersele a general, pero jamás se le degradaría a soldado raso.

3. HUMOR, ME HACES REIR

Ya nos hemos referido (III.3.4) al humor como una forma recurrente de actuación de la coordinadora, para cuestionar o negar ideas y actitudes de personas o del grupo. Señalamos, además, algunos casos en que esto se manifiesta. Utilizamos en este caso la denominación “humor” en sentido genérico. Miradas las diferentes situaciones con detenimiento, es apreciable que este recurso no asume siempre las mismas características, y que sus funciones también son variables. Veamos:

3.1. A carcajadas

EJEMPLO: (955-974) (Ver III.3.4).

En (955), se narra sobre una ocasión en que alguien se burlaba de la manera de hablar de algunas mujeres del grupo. La coordinadora recoge inmediatamente la observación, y pregunta por la causa (956). La implicada reconoce lo que en su comportamiento era objeto de burla (957). En (961), la coordinadora pregunta de nuevo, ahora por la razón de ese comportamiento —hablar en diminutivos para obtener algo de otro. Llega a sugerir la explicación que ella le atribuye. Las respuestas obtenidas del grupo indican turbación y son evasivas (962-966). Pero se llega finalmente a una respuesta que, aunque no es directa, va en la línea de la explicación atribuida antes: Se trata de que a uno le den algo que desea (967). En seguida (968), la coordinadora caricaturiza la actitud, y ésta se vuelve objeto de risa de todo el grupo (969-973). Ya dentro de ese ambiente, la directamente aludida intenta una disculpa (974) que no es necesaria, pero confirma que el objetivo del procedimiento se ha alcanzado.

EJEMPLO: (1595-1676a)

En (1590 y 1590a), la coordinadora pide opiniones sobre asuntos claves que se deben atender mediante su colaboración. Las opiniones tienden a la necesidad de tratar el problema de las relaciones dentro del grupo, y empiezan rápidamente a ventilarse casos en que ha habido malentendidos y problemas por asuntos de la práctica diaria, como la puntualidad en la asistencia, o el manejo del mercado:

1595 N Bueno, pues, yo no sé, yo quisiera, pues no, eh,
 como una sinceridad, como yo no sé, porque, fran-
 camente, hasta entre nosotras mismas pasamos,
 que sale una del jardín

1596 Mar.

Sí

1595a N

y que, ay, que fulana no sé qué, que fulana sí sé cuándo, que no sé qué, que cuándo, vuelvo yo, entonces ya no es de mí que esto, y van a comentar, sino que ah, que fulana, entonces, que nosotras. Entonces yo quisiera eh, inclusive yo a doña Rosa le he dicho eso sí eh, sí, la sinceridad. Chévere que le dijeran a uno: "Ah, a mí no me gusta del modo que usted lo hace, que tal modo"

Se sugieren asuntos que han sido motivo de tensiones internas; forman parte de los implícitos del grupo de jardineras. Se comenta en general sobre los hechos y la manera de manejarlos. Hay casos en que, al parecer, la tensión va alcanzando un cierto punto al que no debe llegar. Entonces el humor contribuye a bajarla.

1657 Mar. | (...) dicen que la verdad duele pero no mata.

1648fC | siempre, siempre (...) Yo no conozco la primera persona que se sienta, sí, fresca porque le dicen: "Míe, usted llega tarde,

(.....)

1648gC (rien y afirman con gestos) usted no se peina", o "usted grita a los niños", o "usted se lleva las papas dentro del talego". Eso no, no es una cosa que lo llene a uno de dicha, carajo, pero una comunicándose con los, sí, sí, sí, es cierto, es cierto, esta vaina está | es cierta, oiga, pero

1659 N | Sí (...) esa es la otra
(...) vainas tan agresivas.

1648g C(sigue) | déjeme llevar dos
semanas más, que es que mi marido está sin trabajo (...) está mal hecha la vaina, pero yo necesito papas durante dos semanas más, déjenme |

1660 Luc.

| Pero

ya es diferente cuando se confronta.

(.....)

1676 C

Una vez uno llega con frescura y les dice: "Sabén que se quedó ese muchacho allá, en mi casa, tal, y con él

(.....)

1676a C(risas)

y ustedes comprenderán que es más divertido quedarse allí que llegar ligero", por un día, puede que con frescura, uno lo dice por un día, pero qué tal que el hombre decida quedarse allí y la niña empiece a llegar todos los días al mediodía (...) eso se le dice, se lo dicen, pero es más cálido, como más respetuoso.

Hablamos de caricatura en el sentido de exageración. Se exagera un aspecto de la situación, o la situación misma, de tal manera que la misma exageración es un análisis. Ocurre en el primer ejemplo, a propósito del 'lenguaje mendicante', y en el segundo, a propósito de situaciones conflictivas.

En el primer caso, la relación entre la actitud que se analiza y la caricatura es directa. Se repiten las mismas expresiones, y lo que se caricaturiza no es toda la situación sino un aspecto de ella. No se trata de poner en cuestión el hecho de recibir una colaboración, sino la actitud que se asume ante ese hecho: Utilizar una forma de expresión para beneficiarse del sentimiento de solidaridad del otro frente a la carencia. Las mujeres entienden de lo que se trata, posiblemente lo han captado desde antes, y llegan hasta a verbalizarlo.

Pero el recurso al humor parece tener también en ciertas ocasiones el efecto de bajar la tensión al final de una fase de escalamiento, como sucede en el segundo ejemplo. A diferencia de lo que tiene lugar en el primer caso, acá no se ridiculiza mediante la caricatura un aspecto de la situación misma en

cuestión. De lo que se trata es de crear situaciones hipotéticas, con elementos comunes a las vividas ya por el grupo. La posible situación es cómica por aparentemente absurda (una jardinera que se lleva la comida de los niños) o por picaresca. Así, cada una se ve reflejada en lo que le corresponde, y ve a las demás, pero puede reír como si no le concerniera ni concerniera a nadie en el grupo. A la coordinadora, le da la oportunidad de evitar un estallido de tensiones, sin evadir asuntos que es necesario tratar.

Podría pensarse que este procedimiento encierra el peligro de banalizar lo importante. Pero significa, al mismo tiempo, la posibilidad de conjurar una ruptura brusca, que añadiría dificultades antes que contribuir a soluciones.

Ciertamente, situaciones como la expuesta en el segundo ejemplo exigen habilidad para moverse en el filo de la tensión, detectando el momento en que es conveniente enfriar el ambiente sin que el asunto central desaparezca.

3.2. Por una sonrisa

EJEMPLO: (1094-1109) (Ver III.3.4)*.

En (1094-1109), el relato es sobre la visita de un político en campaña, quien donó un dinero para el jardín. La pregunta de la coordinadora en (1105) no se debe a que no haya comprendido. Más bien, parece buscar que las jardineras comprendan que mal puede un político enojarse con una situación, cuando el mismo participa de la estructura que, por lo menos, la permite. Las mujeres no muestran en su respuesta haber captado el trasfondo de la pregunta (1106). Surge entonces el recurso de la caricatura (1107). Lo que sucede luego (1108) permite dudar de la comprensión por parte del grupo o, cuando menos, de la persona que responde. (1109) muestra la reacción del resto, y el éxito de la coordinadora.

Las jardineras parecen ver únicamente una cara de la situación sobre la que hablan. La que tiene que ver con la relación

afectiva que se establece entre el político indignado y la comunidad: Quien se indigna con lo que nos perjudica es solidario con nosotros. Lo que no ven es el otro lado: la forma como el mismo actor es participe de lo que nos daña y hasta se beneficia de ello.

La situación es un poco más compleja que las dos anteriores (caricaturas), porque la relación entre lo que se cuenta y la expresión humorística es menos obvia. Se desenmascara la falsedad de ciertas formas de solidaridad, pero también la ingenuidad con que el grupo capta el gesto de quien viene de fuera. Captar ese desenmascaramiento supone un trasfondo de conocimientos e ideológico, una posición política que posiblemente no existe en el grupo. Eso es lo que media la relación entre la falsedad de la indignación del visitante y la burla que hace otra persona de la manera como el grupo parece captarla. Cabe preguntarnos si efectivamente el grupo se percató de lo que sucede: el cuestionamiento de su ingenuidad.

En términos retóricos, la ironía consiste en decir lo contrario o, por lo menos, algo diferente de lo que se piensa, es decir, expresar algo diciendo otra cosa.²⁸

Pero, cuál es, entonces, la diferencia entre la ironía y la caricatura? En esta, la relación con aquello sobre lo que se humoriza es abierta, mientras en la primera es velada. Y entre la ironía y la mentira o el engaño? En los dos casos se trata de una violación al acuerdo implícito en la comunicación, de decir lo que se piensa. Pero en el contexto lingüístico y cultural, la expresión irónica es una violación abierta, dado que el oyente la reconoce y entiende que el hablante quiere decir, o dice, algo diferente del sentido literal de su expresión.²⁹ En la mentira,

28. Knox, N. 1973, comentado en Groeben, N./Scheele, B. 1984:3. Estas son, sin embargo, dos de las cuatro posibilidades que Knox señala. Las dos restantes son: una concreción de las dos que asumimos —reprobar mediante un falso elogio, o elogiar mediante un pretendido reproche—; y otra tan genérica que pierde significado —toda forma de burla.

29. V. Groeben, N./Scheele, B. 1984:7.

por el contrario, se trata de una violación oculta de esta máxima, y el engaño falla cuando es descubierta.

Por supuesto, la realidad es con frecuencia más compleja que esta clase de caracterizaciones. Así, por ejemplo, la caricatura puede acercarse más o menos a la ironía. En (955-974) no existe el aspecto de implícito que si esta presente en (1595-1676a), aunque, en este último caso, menos que en la ironía (1094-1109). Desde el punto de vista pragmático, la situación comunicativa se puede tematizar como sigue, según la existencia de tres funciones, que no coinciden necesariamente con actantes:

1 (hablante) se dirige a 2 (oyente) para desenmascarar o poner en ridículo sus apreciaciones, juicios, opiniones, frente a 3 (oyente). La intención es lograr la adhesión de 3, contra lo que se rechaza de 2. Dado que 1, 2 y 3 son ante todo funciones, es posible, y parece ser lo más frecuente, que 2 y 3 sean una sola persona.³⁰

En el caso que nos ocupa (1094-1109), la separación entre 2 y 3 es accidental. Alguien narra, simplemente porque no puede narrar todo el grupo simultáneamente. Pero no hay ninguna señal que indique desacuerdo entre la visión de quien narra y la del resto. Por eso la ironía recae sobre la actitud del grupo, aunque a través de la que manifiesta la relatora.

Ahora bien, en otros contextos la ironía tiene un carácter cercano a la ofensa personal. En realidad, pone en ridículo a quien la sufre.³¹ En este caso, sin embargo, se ridiculiza la

30. Stempel, W.D. 1976, comentado por Groeben/Scheele 1984: 4-5.

31. Groeben, N./Scheele, B. (1984:6) hablan de una sucesión de acontecimientos en los términos siguientes, que implican un matiz personalizante: 1) Comprensión de las implicaciones de la conversación por 3 (cuando menos). 2) 2 es puesto en ridículo ante 3. 3) 3 se solidariza con 1. 4) Aumenta la autoestima o sentimiento de superioridad de 1 —y, mediante la identificación con el, de 3— frente a 2.

actitud de un grupo, por parte de alguien que cuenta con un reconocimiento especial para la ocasión, por parte del mismo grupo. Además, el carácter grupal del 'ofendido' hace a la situación participe de la característica que anotábamos para el segundo ejemplo de caricatura: ofrece la posibilidad de reír como si el afectado fuese otro. Es algo como hacer burla de un ausente.

3.3. La pedagogía del humor

Todos estos razonamientos conducen a preguntarnos por la virtualidad pedagógica del recurso que estamos analizando. En este punto, tendremos que continuar, por lo menos parcialmente, con la distinción entre caricatura e ironía, y plantearnos la pregunta por sus virtualidades en relación con lo que se busca en la educación popular.

Si la educación popular pretende suscitar y facilitar cambios en la práctica social de las personas que pertenecen a los sectores sociales desfavorecidos mediante su reflexión colectiva de esa actividad, es necesario analizar lo que un procedimiento supone y posibilita, para referirnos a sus virtuales en relación con el logro de ese objetivo.

En IV hicimos referencia a dos casos que hemos llamado caricatura. El primero de ellos significa darse cuenta de, o reconocer, una utilización del lenguaje para alcanzar de otros lo que se quiere, sacando partido de sus sentimientos. El segundo permite superar un momento difícil mediante el planteamiento de dos situaciones paradigmáticas de las que han causado problemas (tomar mercado del jardín, llegar tarde al trabajo), sin ser propiamente ninguna de ellas. Sobre esa base puede haber burla sin que nadie se sienta personalmente aludido. Al mismo tiempo, se critican tanto maneras de proceder ("pero qué tal que el hombre decida quedarse allí y la niña empiece a llegar todos los días al mediodía") como de responder a ellas ("eso se le dice, se lo dicen, pero es más cálido, como más respetuoso.").

En IV, tomamos una situación en la que se ironiza sobre la solidaridad de una persona extraña a las condiciones de vida y trabajo del grupo, al igual que sobre la manera como las jardineras perciben su presencia.

Algo es común a todas estas situaciones: tanto la caricatura como la ironía implican un juicio, un desenmascaramiento. Sin embargo, el desenmascaramiento de actitudes y actuaciones de la vida cotidiana no tiene sentido por sí mismo, sino por lo que representa en términos de adquirir conciencia sobre el sentido social de lo que hacemos o dejamos de hacer. Esos significados nos comprometen, y esa es la razón por la que enjuiciarlos es tarea cuidadosa y encuentra resistencias.

Ahora bien, el tejido de significaciones que adquirimos, transformamos y reproducimos en nuestra interacción en el medio social es la cultura. Actuamos dentro de ese tejido a partir de la manera como, socialmente, nos apropiamos nuestra situación en el mundo.

En la pluralidad social existen formas variadas y contrapuestas de apropiación de la vida social, diferentes significaciones, que se manifiestan también individualmente. Por eso nuestras actuaciones no son planas, lineales, sino contradictorias. Nos encontramos, entonces, con que nuestras prácticas poseen más de una cara: Por un lado, conforman maneras de transformación de la situación que pretendemos cambiar; por otro, contribuyen, sin que caigamos en la cuenta, a reproducir la misma situación.³²

Consecuentemente, *la educación popular debe ofrecer a personas y grupos la posibilidad de descubrir y potencializar los aspectos de su práctica cotidiana que son transformadores de la situación que quieren cambiar, al tiempo que descubrir*

32. Un estudio de caso a partir de estas ideas, y la exposición detallada de las categorías mismas, es Willis, P.:1984. Apple, M.:1987:38-42 comenta la obra de Willis. Sobre lo mismo, Serrano, J. 1987, nota 41.

... modificar los que contribuyen a reproducirla. Es decir, ampliar el campo de la resistencia y reducir el de la complicidad, respecto de la situación en que se encuentran.

Es difícil saber lo que, en el sentido del párrafo anterior, producen en el grupo situaciones como las que estamos reseñando. Así mismo, conviene tener en cuenta lo que se requeriría para que el efecto que hemos supuesto se produzca efectivamente.

Con respecto a la caricatura no consideramos necesario hacer demasiadas observaciones. El procedimiento es sencillo: Hay una situación o un rasgo en ella, con respecto al cual una de las participantes en la reunión tiene reparos. Mediante la exageración ataca directamente lo que rechaza, no sólo mediante el lenguaje verbal, sino también mediante el gestual, y causa risa en las demás. En uno de los casos que acá consideramos, esa actuación produce el reconocimiento explícito de que su burla es entendida. Logra poner en ridículo una actitud reconocida por las demás.

Con la ironía, el asunto es diferente. Ya dijimos que la relación con el referente no es explícita en este caso. Ahora queremos añadir otras consideraciones.

La ridiculización no es la única repercusión importante de la ironía. Con ironía puede uno desconcertar, alegrar, divertir, desanimar, ridiculizar y hasta convencer a otros.³³ Pero la posibilidad de que la ironía produzca alguno de estos efectos no es automática. Depende de una serie de circunstancias tanto de los individuos como de la situación en que se produce.

Por la cantidad de presuposiciones que implica, la ironía es una argumentación comprimida en una expresión. En cuanto tiene la virtud de poner en marcha en el oyente una

33. Eggs, E. 1979, mencionado por Groeben, N./Scheele, B. 1984:10.

serie de operaciones intelectuales, se asemeja a la pregunta pedagógica. Si bien toda elaboración de material verbal representa producción activa de significado, el caso de la ironía es uno de extrema intensidad, dado que "entender" quiere decir que el oyente tiene que representarse algo diferente de lo que literalmente escucha.

Producir y comprender ironías requiere superar aspectos de incongruencia y ambigüedad entre el saber previo y el actual tanto del hablante como del oyente, condimentado esto, además, con características propias de la personalidad de ambos interlocutores. La capacidad de captar incongruencias está ligada a ciertos requisitos cognitivos, tales como la capacidad de relacionar diferentes posiciones y pensar en diferentes categorías; estas capacidades implican, a su vez, flexibilidad y capacidad diferenciadora en cuanto a normas, roles, valores, concepciones, etc. El grado relativo en que esas condiciones se dan en los individuos en un momento determinado puede considerarse resultado de diferentes procesos de percepción, elaboración, organización y estructuración de estímulos del ambiente.³⁴

Dicho en otros términos, tanto las jardineras como la coordinadora saben que al barrio fue alguien, que hizo una serie de manifestaciones sobre lo que vio, que contribuyó con algunos recursos. Todas saben también que hay en el grupo de jardineras un sentimiento de afecto por la solidaridad de esa persona. Pero la coordinadora se distancia de ese sentimiento, como dijimos ya, mediante "un trasfondo de conocimientos e ideológico, una posición política que posiblemente no existe en el grupo." Se origina así la ironía, que aflora, entonces, como una argumentación comprimida.

Tanto producir ironía como entenderla, aunque no se esté de acuerdo con ella, supone, por lo tanto, comprender la rela-

34. Groeben, N./Scheele, B. 1984:11.

ción, superar el desfase, entre el saber inicial sobre el asunto y el saber comprimido que la ironía sugiere, para darse cuenta de que toda la historia puede verse de otro modo. Esa capacidad es lo que se atribuye a ciertas condiciones intelectuales que se dan de manera y en grados diferentes en los individuos, según las aptitudes intelectuales que sus condiciones de vida les han permitido adquirir.

Ahora bien, el único indicio que tenemos a disposición sobre el efecto de la ironía, en este caso, es la risa. No tiene que ser ese necesariamente el efecto. En otros casos produce indignación. Esa risa indica que la argumentación implícita se ha entendido, se comparte o no?

La pregunta conduce al problema de la evaluación del efecto de la ironía como recurso pedagógico. Mientras en la comunicación informal no es necesario plantearse, sí merece atención en este caso. Antes hemos dicho que guarda relación con la pregunta pedagógica. Pero quien hace una pregunta tiene la posibilidad clara de evaluar la respuesta, como efectivamente lo hace. Por el contrario, quien lanza una ironía tiene menos posibilidad de juzgar el resultado. Más en concreto, la risa no es signo de comprensión. También puede deberse a la gestualidad con que la expresión va acompañada, o a la presión que se crea en situaciones grupales, de actuar dentro de lo que el grupo hace. Hay que reír cuando los demás ríen, so pena de parecer tonto.

Algunas observaciones complementarias pueden contribuir a conjeturas sobre estos cuestionamientos.

En primer lugar, en la situación que estamos analizando, la expresión irónica de la coordinadora se produce (1107) sin que sea captada como tal por su interlocutora en ese momento (1108); solamente en forma tardía aparece la risa general (1109), que debe referirse en parte a la ironía y en parte a su incompreensión por quien responde en (1108).

En segundo lugar, no hay en el material de que disponemos evidencia de ironía 'instantánea' del grupo de jardineras. Sus referencias irónicas son referidas siempre a hechos del pasado, se producen dentro del marco de la anécdota. Estas observaciones son importantes, porque reaccionar inmediatamente a la ironía y producirla espontáneamente sobre la marcha del intercambio es indicio de la agudeza con que se dispone de las capacidades implicadas en ella.³⁵

En estas condiciones, cabe preguntarse si la ironía tiene plenamente su función pedagógica cuando la gente reacciona, no importa el tipo de reacción, o si sería conveniente ampliarla, 'desglosarla'.

Consideramos muy posible que, en este caso, las mujeres no hayan pasado del descubrimiento de que la coordinadora se burla de la solidaridad del político hasta el reconocimiento de la burla de su propia ingenuidad. Siendo así, tampoco habrán avanzado a través de este recurso en la comprensión de su situación y de los mecanismos que contribuyen a que ella persista.

Nuestra opinión es que, una vez que se ha producido una ironía dentro del contexto educativo, debe continuarse a partir de ella hasta tener mayor certeza de que la argumentación comprimida ha sido comprendida. Es lo que sucede en otros casos, cuando la ironía ataca directamente a alguien que reacciona, suscitando discusión, aclaraciones y contraargumentación.

35. No afirmamos que no sean capaces de producir ironía espontáneamente dentro de la conversación, sino que no existen indicios de eso en el material. Posiblemente esto pueda depender también del tema y de la relación que se establece dentro de un taller.

4. EN EL JUEGO: PODER Y AUTORIDAD

La referencia que hacemos en el presente escrito a la categoría *poder* tiene que ver con la capacidad efectiva de actuar sobre los otros en función de producir efectos. Por *autoridad* comprenderemos esencialmente el reconocimiento del grupo a la posesión de status específicos³⁶.

Tal como lo hemos mencionado previamente, el grupo de madres tiene una existencia cotidiana fuera de la reunión. Ello quiere decir que, tanto dentro de sí mismo como en relación con agentes externos, ha conferido autoridad a determinadas personas.

Es de esperar que los status otorgados por el grupo se fortalezcan o debiliten, conforme a las relaciones de poder que las mismas personas establezcan en la reunión. Podría ocurrir, por ejemplo, que un conjunto de individuos le confiara a un tercero la autoridad de coordinador. Durante la actividad esta persona tendrá que realizar actos de poder para asumir efectivamente el rol asignado. De lo contrario lo perderá.

Analizar lo que tiene que ver con estos aspectos nos refiere al papel que en la vida del grupo y en la reunión tienen tres personas: Lucía, la coordinadora y Mariela.

Lucía no pertenece al mismo grupo socioeconómico de las madres jardineras. Sin embargo, ha vivido en el barrio, participó en la fundación del jardín y ha estado colaborando con el grupo tanto en su capacitación como para conseguir la dotación, directamente o mediante contacto con personas e instituciones que les han ayudado en el trabajo. Está ligada a muchas de las anécdotas que acá se narran, conoce a personas que han tenido que ver con el grupo, pero que no se encuentran en la reunión. Es ella quien ha introducido a la coordinadora, para colaborar en la capacitación de las demás.

36. Ver Foucault, M. 1983:114ss. Sagne, J. C. 1973.

La coordinadora fue vinculada por Lucía. Trabaja en capacitación y organización con grupos de jardineras en la zona. Su trabajo se ejerce dentro de un proyecto institucional de mayor alcance. En varias ocasiones ha estado en contacto con este grupo en calidad de capacitadora.

Mariela ingresó al grupo luego de la iniciación del trabajo, dedicada expresamente a la cocina. Durante el tiempo anterior, y ya en el jardín, mantuvo relaciones cordiales con la presidenta de la Junta de Acción Comunal, lo que ocasionalmente creaba problemas entre ella y las demás, a raíz de la confrontación del grupo con el dominio que la presidenta ejercía sobre el trabajo, sin participar directamente en él.

Ahora bien, consideramos que estas condiciones repercuten dentro de la reunión, en cuanto hay roles más o menos fuertemente establecidos que se ponen en juego de alguna manera —Lucía y la coordinadora—, y roles menos definidos, o en proceso de establecerse plenamente durante la reunión. De estos últimos, el más notorio es el de Mariela.

La mayor autoridad, detrás de lo que aparentemente sucede, es *Lucía*. Ella comparte la historia del grupo y ha llevado a quien coordina. En muchas ocasiones es punto de referencia para confirmar o negar afirmaciones sobre la historia. Su participación en la reunión es definitiva, pero sólo toma parte esporádicamente en el diálogo, en muchas ocasiones para confirmar explícita o implícitamente otras intervenciones. Su posición no está en cuestión. Lo anterior es patente en varios momentos:

EJEMPLOS

— Iniciando el recuento de la fundación del jardín:

188 Lui. Cuando se empezó a hacer. Cuando se hizo una
 asamblea, fue. En la asamblea se dijo..se
 necesitaba..que en el barrio hacia falta | un
 jardín.

- 189 Luc. | Ese es el
primer dato. Yo estaba ahí.
(.....)
- 195 Luc.Hicieron una |
196 Lui. | asamblea | en el barrio.
197 N | una asamblea general
y se habló sobre que se necesitaba un
jardín |
198 Luc. | necesidades que había en el barrio, ¿no?,
y ahí unas señoras hablaron de la necesidad
del | jardín.
199 Mar. | del jardín.
- 200 Luc. Pepa Ortíz estaba ahí presente
también.
- 201 Z. Sí.
- 202 Luc. Y entonces ella dijo: "Pues yo apoyo a
las mamás que quieran reunirse para hacer un
jardín".
(.....)
- 205 Luc. Yo recuerdo que yo fui y le dije: "¿Usted está loca?"
Porque era la primera vez que Pepa subía, que
subíamos juntas al barrio.
(.....)
- 210 Luc. Y, entonces, ya cuando bajamos, hablamos de la
posibilidad de que ella realmente, pues, con las
mamás que quisieran, las impulsara para reu-
nirse y fueran a Bienestar y ya entonces, sí, uste-
des ya empezaron, sí, (...) como a cuajar la idea
ya, yo no sé (...)

que..que se sacaba el número, porque a mí me tocaba, era la mano inocente que sacaba el número, y entonces ese número no estaba lleno, no estaba lleno, no estaba..nunca estaba lleno. Y|

A manera de síntesis, puede decirse que la autoridad de Lucia se basa en varias circunstancias: su carácter de alguien que comparte la historia del grupo y del barrio, sin pertenecer propiamente a ellos; su capacidad de contactos y de ayuda de diverso tipo para el grupo; el hecho de conocer la pequeña historia de relaciones problemáticas entre las jardineras y con otras personas, pero estar, al mismo tiempo, por encima de ellas.

La manera como confirma dicha autoridad es variada. Un recuerdo se refuerza mencionándola como testigo: "¿No cierto que usted estaba ahí?". Para confirmar una afirmación puede ser suficiente un "Hmm" de su parte, como sucede varias veces. Una recomendación de quien coordina se refuerza en la misma forma, o con alguna expresión suya a continuación.

Como ya dijimos, *la coordinadora* fue introducida por Lucia, y en ella se basa su autoridad. Sobre la manera como la confirma, ya abundamos en los numerales anteriores. Es Lucia quien la ha introducido y quien llega a plantear la pregunta por la conveniencia o no de que su colaboración continúe (1539) y en quien se basa su reconocimiento por el grupo. Podría decirse que su autoridad no rebasa el momento de la reunión, mientras la de Lucia se inicia antes y fuera de ella, y continuará después.

Mariela, aunque no tiene parte en la actividad propiamente pedagógica del jardín, es —curiosamente desde la cocina— muy importante en la vida del grupo. Posiblemente esto se deba a que es aquella persona cuya posición se enraiza más en lo que son las relaciones tradicionalmente afincadas en el medio donde se mueven. Podríamos suponer que no sólo es importante en el jardín, sino en el tejido de relaciones del barrio.

Ahora bien, adquirir una posición fuerte dentro de una actividad que no se ha desempeñado nunca y que seguramente se identifica más con personas de fuera, como es la de maestra, es bien difícil, especialmente en presencia de dos personas con autoridad y vinculadas a esa actividad. Esto marca la forma que su participación asume.

La actuación de Mariela en la reunión es clave, en cuanto es ella quien puede llegar a asumir el papel que jugaba antes frente al grupo la presidenta de la Junta de Acción Comunal. De hecho, nadie cuestiona explícitamente su autoridad, excepto la coordinadora. La ocasión en que esto ocurre con mayor claridad, es al rechazar su proposición de excluir de la historia del trabajo a doña Pepa (Ver III.3.4). Dentro de esa perspectiva, se mueve con ambigüedad en medio de las alternativas que se suscitan en el intercambio: no puede oponerse a las autoridades más fuertemente establecidas, porque perdería la distancia necesaria frente a sus compañeras de trabajo. Pero tampoco puede identificarse tanto con Lucía y la coordinadora, que pierda lo que caracteriza su posición por asumir otra para la cual carece de las condiciones necesarias. Su vacilación aparece por momentos con mayor claridad. Veamos su actitud cuando, avanzada la reunión, se comprueba que el grupo no ha cumplido con tareas que se han acordado en una reunión anterior (ver 1405-1546, adelante, IV.5.4.):

— En (1420), se distancia del grupo de jardineras, combinando su alejamiento con una especie de adaptación progresiva (1424) al escalamiento de la situación: En primer lugar, lanza una expresión impersonal, que parece terminar en la inculpación a quienes no están presentes: los padres de familia: “Se les dieron a los padres de familia y eso lo regaron por ahí, allá..allá..allá están guardados..”. Si se atiende a toda la información del protocolo, podría pensarse que representa al grupo en la actitud evasiva. En la columna correspondiente a información complementaria se dice: “Murmullo. Varias hablan bajito. Risas. Parece que todas saben”. Lo que no surge, o se aculta, en su respuesta es quién, y cómo, entregó las hojas volantes que habían acordado repartir.

Inmediatamente después de un intento de disculpa de Zoila, continúa la demanda de análisis:

1437 Luc. Y poner un cartel avisando que hay que pagar las pensiones, o que no podemos dañar el jardín, que las cosas son de todos (...) ¿por qué eso da pena?

Mariela se une inmediatamente al reproche:

1438 Mar. (En voz alta, mirando a las demás) ¿Si vé? Es que yo no me..yo no sé, es que yo no me explico, sabiendo que (...)

Después, siempre dentro del mismo contexto, se pone en duda la continuidad de la colaboración (1539). Varias intervenciones se oponen a la suspensión (1541-1543). Mariela se une al resto en ese reclamo (1544), pero vuelve a ser ambigua inmediatamente después (1546): En primer lugar, se expresa en primera persona y asume una actitud formal de agradecimiento. En segundo lugar, se expresa en términos colectivos (“nosotras”), pero junto con una exhortación velada a las demás (“eso nosotras lo tenemos que ver”), asumiendo de nuevo una posición más cercana a quienes coordinan que a sus compañeras:

1539 Luc. A ver, yo les preguntaría a ustedes si les parece útil este proceso de acompañamiento con María Elvira, o preferirían estar solas
(.....)

1541 N | Nooo

1542 N | Ay, no sean malas (...)!|

1543 N | Claro que esto de las cartas, nosotras le pedimos disculpas, señora María Elvira, porque ha sido un error y un | un descuido de nosotras

1544 Mar. | un descuido de nosotras, un descuido de nosotras
(.....)

1546 Mar. No, pues sí (...) lo disculpo, porque está dedicándonos su tiempo precioso a nosotras, para nosotras despreciarle su tiempo que ustedes se pasan con nosotras. Entonces, eso nosotras lo tenemos que ver, que, en realidad, usted puede dejar de estar durmiendo cinco minutos más por estar aquí con nosotras pendiente.

Por otro lado, luego de tantos actos de distanciamiento, el reclamo por el incumplimiento no alcanza a Mariela tanto como a las demás. Su posición es intermedia: participa de la del grupo de jardineras frente a sus colaboradoras, pero, al mismo tiempo, de la de estas frente a las madres jardineras. Se incluye entre quienes reciben reproches porque han incumplido, e incluso llega a ser su vocera, pero se espera simultáneamente para hacer parte de quienes les reclaman por el incumplimiento.

5. EL DESEO DE LO PEDAGOGICO

Los episodios dedicados a formación asumen básicamente tres formas:

5.1. Analizar

Dentro de la anécdota surge *una situación* que la coordinadora considera importante *analizar*. Ordinariamente plantea una pregunta que problematiza elementos de la narración, para cambiar el tópico:

EJEMPLOS

- (512-526) (Ver III.3.1.)*
- (955-974) (Ver III.3.4.)

En el primer caso, todo parece indicar que se trata de un asunto que está por discutir en el grupo, y sus integrantes lo

saben. Se ha preguntado por el lugar del barrio donde funcionaba antes el jardín (505). Dicen el lugar, e inmediatamente aparece una especie de lamento, porque “allá era más bonito” (511). Posiblemente la siguiente pregunta hubiera sido: ¿Por qué se fueron de allá? Pero la responsable del traslado responde (512), posiblemente adelantándose a la expresión ininteligible al final de (511). Inmediatamente la coordinadora recoge su reconocimiento de no haber obrado bien, y lo problematiza (“Por qué?”: 516). Un poco después, el mismo tópico da la oportunidad de regresar a la conciencia del grupo sobre el hecho del que se habla (522 y 526).

La secuencia, encierra contradicciones aparentes:

Todo indica que Mariela acordó con la presidenta de la Junta de Acción Comunal el traslado del jardín a otro lugar, sin consultarlo con sus compañeras de trabajo, y que eso dejó resentimientos entre ellas. Al iniciar la secuencia, como ya se vio, Mariela reconoce haber cometido un error. Un poco después resulta que ella ya no reconoce un error sino un acierto en su acción (528e: Sí, no! Este sería el momento en que ni siquiera estaría empezando ese jardín.).

El grupo, por su parte, comparte su cambio de opinión y pasa de considerarlo un error a negar ese juicio:

- 522 C Ustedes también percibían (...) Mariela como un error?
- 523 N | Sí
- 524 N | Pues al principio no!
- 525 N (...)
- 526 C Pero ahora sí?
- 527 N Ahora sí, porque el señor, pues.. | le quedamos mal (...)
- (.....)

533 N No, no fue un error! No fue un error, porque..en realidad se le (...)

(.....)

534 N No había..no había estado la casa todavía.

La coordinadora no continúa problematizando ni la situación ni lo que está sucediendo durante la discusión, sino que opta por cambiar el tópico (535: Bueno, quien construyó el..el rancho donde está el jardín ahora?).

En el segundo ejemplo, la situación guarda similitudes con la precedente, aunque pensamos que en este caso, al contrario del anterior, se observa claramente el logro del objetivo. Se trata de la adquisición de implementos donados para el jardín. En ese contexto surge una anécdota: Quien fue de compras con las jardineras hacía burla de su manera de actuar. Inmediatamente, la coordinadora recoge ese dato (956). Ante la respuesta (957, 958, 960), plantea el problema, y esboza su comprensión del motivo por el que pregunta (961: ¿Y por qué dice uno así, a ver? Será para que le den más fácil?). Se produce en el grupo cierta turbación manifiesta en las sobreposiciones y repeticiones entre risas y comentarios en (962-966), que, posiblemente, tienen que ver con el hecho de que se reconocen en la actitud que se problematiza. La coordinadora introduce además su recurso del humor, al que se unen las demás (968-973), hasta que la aludida 'confiesa' (974). Obtenido ya el objetivo, pero sin explicitar conclusión alguna, la coordinadora cambia el tópico (976: Cuando ya recibieron esa dotación..y cómo fue la reacción de la comunidad cuando vieron llegar ese trasteo de ollas?).

5.2. Recordar

Dentro del recuento surge una *intervención* que hace que la coordinadora considere *recordar* algo tratado o hecho durante una reunión anterior dedicada a la capacitación. Entonces cambia el tópico y orienta el siguiente hacia ese fin:

EJEMPLOS

– Hablando sobre la práctica pedagógica cotidiana con los niños en el jardín, las mujeres vacilan al exponer lo que hacen. Entonces, luego de una amplia serie de referencias, se plantea el cambio (1195):

- 1174 N Pues, mientras unos duermen otros están despiertos, y pues uno está con los que se duermen
- 1175 N | (...)
- 1176 C.I. (...)y ve a los otros (...)
(.....)
- 1184 Z. Como tal todos (...) los (...) los (...) a bailar. Todos los niños (...) les da por bailar
- 1185 N | y bailan
muy bien (...)
- 1184a Z. Les enseñamos a bailar (...) hasta encima de la cama comienzan a bailar (...)
(.....)
- 1195 C ¿Se acuerdan de la práctica que hicimos de pintura.. con..con..engrudo?
Jackeline (...)
- 1196 J. | Sí..sí señora..
- 1195a C ¿Qué hicieron
Isabel y Jackeline..¿Cómo fue esa vez? ¿Se acuerdan?
- 1197 V(coro) Sí

- 1195b C Ellas trabajaron los (...)
- 1198 V(coro): Sí (...)
- 1195c C Ellas trabajaron con todos los niños
- 1199 Z.(comentarios de Sí..a ellos
varias) les gusta mucho eso (...)
- (.....)
- 1204a C Bueno...(....)las cositas que se aprenden no se pueden dejar olvidar, por ejemplo eso de la pintura, esa práctica era para que todas la recordaran, tal vez..porque Clara Inés todavía no estaba que..
- (.....)
- 1207 C Porque si ellos querían chupar los dedos no hubiera riesgos, ¿recuerdan?
- 1208 V(vacilan) Sí
- 1209 Mar. Sí señora
(.....)
- 1244 C Entonces, hay como, hay..dos caminos en la construcción del jardín: la de la parte física y la construcción de ustedes como equipo. Por un lado..eso que acaban de decir, que me parece buenísimo. Ustedes están contentas de estar unidas unas a las otras en el mismo trabajo, eso es bien importante. Hay jardines que tienen construcciones muy bonitas y la gente no es amiga, no se
- 1245 N no se
pueden ver.
- 1244a C(escuchan atentas. no se ven, no se pueden ver!
Algunas afirman con Bueno..Bueno..segundo, que
la cabeza) aparte de que la pasen bien
tengan todos los días una sor-

presa, una sorpresa que, yo les he repetido siempre..los niños llegan y salen mejorados..¿Cómo entendíamos esto de que los niños salieran mejor de lo que llegaran?..

1246 Mar.(voz impostada, gesticulando) Dándoles cariño siempre, y tratándolos mejor, tratando de darles cariño todos los días diferente hmm..que no sea, digamos, al tiempo de estarlo cambiando: “Venga a ver le baño la cara!”, y restriéguele el mismo muge de los niños encima, sino estar con cariño, con: “Venga le baño la carita”, “Venga le seco la carita”, “Venga lo peino, papito. Su mercé, ¿cómo quiere que lo peine? Su mercé quiere secarse, que lo seque, o quiere..?”..Así! Yo me imagino, no? Porque, pues yo no trabajo con niños³⁷. Pero a mí me duele, duro, bastante, que así ¿no?, a secas, a los niños les lleguen a lavar la cara mal, y bañársela en el agua sucia y todo como... digamos ocurre o llegara a ocurrir..no.. entonces

1247 A.

Sí

1246a Mar.

Hmm, pues a mí se me hace que los niños van a salir todos tristes..“Ay, me bañaron con el agua toda sucia! Allá me janan! Allá me..!” Hmm. “Venga lo seco! Váyase, a ver, que ya está peinado!” Hmm, a mí se me hace todo eso muy duro

1248 V (comentarios)

(...)

1249 C.I. (voz impostada) ¿Sí o no? O “Ahí le (...)!” O “Vaya alístese, que ahí lo vienen a llevar!”

37. Es la encargada de la cocina.

1250 N (voz baja, entre comentarios) Sí, eso es verdad

– Sobre la manera de resolver problemas internos del grupo, derivados de la relación con los niños hijos de las jardineras, a raíz de una situación dentro del jardín:

1335 C Mire, eso lo tratamos en el taller donde fue Isabel..cómo manejar la relación con los niños cuando la mamá está ahí presente, porque todas ustedes tienen un hijo ahí.

1336 Mar. Si señora
(.....)

1339 C Si yo le llamo la atención a su niño..por ejemplo, está molestando queriéndole sacar el ojito al vecino, y si yo le digo: “Mi amor, déjemele el ojito quieto ahí, porque le puede hacer falta..este, la niña corre para donde usted, ¿cierto? ¿Cuál es la actitud que debe tener la mamá..frente a esa situación?”

1340 C.I.(comentarios) Pos..uno también..” Si mamita..eso no se hace..pa no herirle, pero ella no..(...)
(.....)

1342 C Si yo, de mamá, le doy apoyo a la niña mía, que está cometiendo una falla, y mi compañera jardinera le llama la atención..“Venga mi amor..venga la alzo un tricitito..qué, qué es lo que le pasó?”, ¿ustedes cómo creen que funciona la cosa?

1343 Z. | (...) está muy mal!
(.....)

1359a C Entonces mire. Hay dos cosas que hay que hacer: una, hablar con Ana, primero hablar, porque..eso

yo creo que ella también se siente mal, que ella debe darse cuenta que todas ustedes(...).

1370 Luc. Pero fíjese que ustedes tienen una experiencia ya, que acaban de contar, que es una experiencia con Clara Inés..Clara Inés le pasaba, bueno..no lo mismo, pero le pasaba algo semejante con los niños..Ustedes fueron, tuvieron la valentía de reunirse y hablar con ella y alguien les aconsejó que una persona en concreto, que hablara con ella y tal. Ella respondió bien, ¿no? Ahí hay una experiencia, o sea que si con Clara Inés la cosa fue..y Clara Inés nota eso como algo positivo en su cambio, ..pues de pronto con Anita puede pasar lo mismo, ¿no es cierto? Entonces no hay mejor ayuda que la ayuda de las compañeras, ¿no? Es la mejor ayuda, entonces háganlo!

1371 C Y que conversen, y le digan: "Mire, Anita, pasa lo siguiente con el niño, está haciendo esto y esto, y a nosotras no nos parece."

(.....)

1373a C Lo hemos hablado, que la mentira no, no..yo no puedo ver que los niños crezcan en la verdad si todo el tiempo estoy diciéndoles mentiras..

(.....)

1376 Luc. (comentarios) El aprende rápidamente a desfigurar las cosas..

1377 C Claro!

1376a Luc. (comentarios) Y si los adultos engañamos y tratamos..pues los niños en seguida nos aprenden.

(.....)

1379 Luc. Ellos aprenden también a tapar..(...)

1380 C

Sí!

5.3. Exponer

Ante una situación en que la coordinadora considera que faltan en el grupo elementos necesarios para la comprensión de lo que sucede, introduce esos elementos en forma de *exposición*:

EJEMPLOS

- Ver la exposición sobre el Estado en (1897-1912, III.3.3.)

Cuando el centro del intercambio es la formación pedagógica en lo referente al trabajo con los niños, la coordinadora se refiere a menudo a un proceso pasado, de acuerdo con lo que parece haber sido su relación previa con el grupo. Por eso son frecuentes expresiones como “habíamos dicho”, “se acuerdan que...”. En estos casos, su participación se incrementa y adquiere, además, un matiz más lleno de contenidos, técnico, es un mensaje unívoco. Algo similar ocurre también con las intervenciones de Lucía. Hasta llegan, en este contexto, a una especie de contrapunto en que una refuerza a la otra y viceversa (Ver arriba, 1370-1371 y 1376-1380). El aporte de las demás se convierte ante todo en una especie de eco que confirma que recuerdan lo que pide recordar. Abundan los “Sí” y “Sí, señora”. (Ver 1195-1247, IV.5.2).

Tal como ya se insinuó, puede constatarse relación entre el recuento de la historia y la introducción de episodios dedicados a la formación del grupo. Lo usual es que el punto que permite el paso aparezca dentro de la anécdota y, al ser captado por la coordinadora, ella lo convierta en el centro de la conversación. A menudo, esto parece responder a lo que sería su planeación, como se ve en el caso de la práctica pedagógica con los niños: en (636), pregunta por la dotación inicial. Hasta (659) las respuestas recuentan la adquisición de lo que actualmente tienen. En (660), se plantea la pregunta por la práctica pedagógica que tenía lugar al comienzo, con tan escasa dotación (“¿Y los niños qué hacían? ¿Llegaban y estaba peladito el rancho por dentro? No había mesa, ni asientos.”). Trata de sacar

el tema del recuerdo reiterativo de la miseria inicial. Sin embargo, provisionalmente, fracasa, porque las demás siguen con la misma enumeración. La coordinadora debe esperar, hasta que finalmente la insistencia manifiesta su interés en este aspecto de la historia (690: Banquitas...con tablas. ¿Y qué hacían ustedes con los niños antes, muy al comienzo?). Las demás entran en esa línea y la continúan orientadas por nuevas preguntas, hasta (721), cuando se plantea el tópico de la conformación del grupo.

En general, puede decirse que la intervención coordinadora tiende a cortar la anécdota e imponer un orden reflexivo previamente analizado. Por eso la continua referencia al pasado. Pero la tendencia no es, sin embargo, explorar las actuaciones, sino reiterar la necesidad de otro comportamiento. Es en este punto en donde el recurso a la exhortación se encuentra con el objetivo de capacitación.

5.4. Exhortar

La exhortación es predominante cuando se refiere al incumplimiento de tareas que han asumido. Consiste fundamentalmente en una apelación a la voluntad para asumir una actitud o llevar a cabo algo.

EJEMPLOS

– Sobre la capacitación y la necesidad de que quien asiste a ella comunique al grupo lo que aprende:

1316 C Eso es una cosa bien importante de este encuentro..Porque puede ir solamente, con todas las dificultades que conocemos..y no siempre va una a un encuentro. A veces va una y otras veces va otra, y así, pero ella vuelve con la responsabilidad no de..a contar qué almorzaron y cómo les fue en el bus, bueno..también, pero fundamentalmente (...) lo siguiente, porque ella asume la responsabi-

lidad de representarlas, y representarlas, es eso: ir y recibir la información y devolverla y hasta discutir con las compañeras si es o no válido lo que se discutió en ese encuentro..si sirve o no sirve, para mirar nuevas formas, porque de otra manera no es posible. Mire, la capacitación es difícilísima. Ustedes saben que no tenemos ni dónde sentarnos. Entonces, cuando sacamos a una compañera de ahí, o a dos, y vamos a otra parte donde hay más espacio, y donde hay montado y armado un taller, así, con toda la estructura de un taller, donde hay toda una jornada larga, es para que vuelva y reproduzca lo que aprendió

1317 Mar.

Sí señora

1316a C

o, si no, perdemos muchas energías.

— El descubrimiento de que el grupo ha dejado de cumplir una serie de tareas asumidas y relacionadas con el funcionamiento del jardín (1405) da lugar a un amplio episodio en torno al incumplimiento, a lo largo del cual se nota impaciencia, tanto de la coordinadora como de Lucía. Se mezclan reproches de la coordinación, solicitudes de explicación, exhortaciones, recriminaciones dentro del equipo, para terminar en propuestas de quienes no pertenecen al grupo de trabajo: una reunión periódica de evaluación, la elección de una coordinadora y la redacción de un reglamento interno.

1405 C (Varias hablan en voz baja. Bajan la cabeza)

Entonces, ¿están diciendo que no enviaron la carta?

1406 A. No, yo no sé.
(.....)

1408 Luc. Qué pasó ahí..porque otro gato encerrado hay ahí!

- 1409 A. (Congesto de picardía. Comentarios en voz baja) (...)no, (...) lo de la carta. No, mentira.
- 1410 C.I. No (...) que no la llevamos. Vea, sinceramente dizque no la llevaron. Sinceramente.
(.....)
- 1413 C Dígame, y después, ¿la del jardín la llevaron o no, o tampoco? Tampoco la llevaron!
(.....)
- 1419 C ¿Repartieron los volantes? ¿Cómo los repartieron? ¿Cómo?
- 1420 Mar. (murmullo) Se les dieron a los padres de familia y eso lo regaron por ahí, allá..allá..allá están guardados..
(.....)
- 1424 Mar. (comentarios) Yo les dije que eso era para coloca. se (...) lo mismo que yo les dije de que colocaran el papel ese de las pensiones, de la gasolina y todo eso. Y todo les da pena!
(.....)
- 1434 Luc. ¿Y por qué les da pena..pedir las pensiones a los niños?
(.....)
- 1438 Mar. (mirando a las demás) ¿Si vé? Es que yo no me..yo no sé, es que yo no me explico, sabiendo que (...)
(.....)
- 1442b C Hay muchas cosas que a uno le pueden parecer maravillosas, pero nosotras no vamos con esa tónica a ningún jardín a decir: "Mire, haga esto por-

que esto es muy bueno", sino como al ritmo que ustedes vienen. Entonces, yo siento que ahí las jalé mucho: "Hagamos esta carta", "Logremos eso". Ese día quemamos la jornada entera solamente en eso, para nada.

(.....)

1483 C Pero miren, lleguemos a un acuerdo, lleguemos al acuerdo de que no les dé pena conmigo, en el caso concreto mío, mío, que yo les haga propuestas: "Hagamos esto", "Metámosle por aquí", "Hagámosle por aquí", "No, María Elvira, no nos parece que esto tenga sentido". Y yo, frescas que yo simplemente espero cuál es la iniciativa de ustedes y la apoyo inmediatamente. Pero yo me siento (...)

(.....)

1485 C Sí, como que hicimos el ridículo ese día, ¿me entienden?

(.....)

1509 Luc. ¿Y por qué será que también les da pena entre ustedes? Porque yo recuerdo una vez que habíamos quedado en trabajar una cartillita sobre la mujer, y yo les dije: "¿Por qué no se reúnen ustedes, una coge la cartillita y desarrolla el tema?" Y al domingo siguiente me dijeron: "Uy, no, nosotras no somos capaces de hablar, nos da pena, no sé qué!" ¿Por qué es eso?

1510 N Como una timidez entre nosotras mismas.

(.....)

1522a C Cuando nos encontramos aquí, es capacitación, es capacitación redactar entre todas una carta,

(.....)

1522b C pero eso yo lo veo así, como una..un servicio de

capacitación, veo que no lo perciben como que es una cosa que las forma, para mañana ustedes solicitar, hacer su carta, ir y pelear y hacer las cosas, sino que lo entienden como una tarea que, si se puede uno zafar el bulto, mejor, ¿ve? Y es bueno que nosotras lo descubramos así, nosotras y juntas,

(.....)

1522k C

las reglas del juego las ponemos entre todas juntas...Entonces, yo he venido como llamada, esperando qué va a pasar, qué va pasando, qué va pasando, y..esto que acabamos de descubrir entre todos es importante, muy importante para los trabajos, bien importante porque me obliga a hablar más claramente las cosas, y a que ustedes también, por fa..pedirles que ustedes también, por favor, lo hagan

(.....)

1539 Luc.

A ver, yo les preguntaría a ustedes si les parece útil este proceso de acompañamiento con María Elvira, o preferirían estar solas

(.....)

1541 N

Nooo

1542 N

Ay, no sean malas (...)!

1543 N

Claro que esto de las cartas, nosotras le pedimos disculpas, señora María Elvira, porque ha sido un error y un | un descuido de nosotras

1544 Mar.

| un descuido de nosotras, un descuido de nosotras

(.....)

1546 Mar.

No, pues si (...) lo disculpo, porque está dedicándonos su tiempo precioso a nosotras, para noso-

tras despreciarle su tiempo que ustedes se pasan con nosotras. Entonces, eso nosotras lo tenemos que ver, que, en realidad, usted puede dejar de estar durmiendo cinco minutos más por estar aquí con nosotras pendiente

(.....)

Ante una pregunta de la coordinadora, un poco más tarde, sobre la forma como quisieran que fuera el acompañamiento que reciben, responden sugiriendo algo en la línea de los problemas de relaciones dentro del grupo. Sigue una parte donde explican con anécdotas en qué consisten esos problemas. A continuación, Lucía sugiere que en esas dificultades está la causa de que el grupo no cumpla con las tareas que se propone:

1606 Luc. Miren, ¿saben que ese es el origen de la inseguridad que ustedes tienen

1607 N

Sí

1608 N

eso

1606a Luc. para actuar en grupo, por ejemplo, cuando van a poner una cartelera o cualquier cosa?
Como no tienen una

1609 N

no estamos de todo de acuerdo

1610 N

Sí señora

1606b Luc. verdad entre ustedes, de verdad, y cada una sabe, porque saben que hablan de la otra

1611 N

Sí,

eso es

1606c Luc.

cuando se dicen no sé qué, entonces no

pueden unirse en equipo para hacer una tarea común. Si eso no estuviera de fondo, o sea si de fondo hubiera una verdad y cada una supiera la queja de la otra, porque se la dicen en grupo, tendrían más fuerza.

(.....)

1606d Luc.

y no les daría pena, eso que ustedes dicen, "da pena". De pronto puede que esté por ahí la..la causa

1613 Mar.

Sí, tenemos, cada cual, tenemos un..algo metido que no

1614 C.I.

| y..y, por ejemplo, otra cosa, pues..pues sería como si..que uno agradezca, uno nunca crea que es por la crítica, por..¿sí? Porque yo creo que muchas veces uno se..se abstiene de colocar una cartelera o algo, porque mucha..pues uno no es un héroe, ¿no?, un sabio..por algún error y algo, ¿no? Y yo creo que si a uno le corrigen un error, no es uno ponerse furioso sino agradecerlo

(.....)

1617 C.I. (cara de disgusto,
mirando a Z.)

Porque no, doña Zoila, no vaya a pensar mal ni nada, pero por, precisamente, allá me..he abstenido mucho, porque el año pasado sucedió un caso así. Mejor dicho, ella estaba haciendo una lista y, porque yo le corregí, entonces me tiró la lista, me la dejó, que para que yo la hiciera

1618 N

| Es que eso no es fácil

1619 Z.

| Pues yo le demostré que sí la podía hacer, pero eso (...)

(.....)

1684 Luc. Sí, ahí toca trabajar la base de esa sinceridad. Eso que dice..ese terreno que ha sacado Clara Inés es muy importante y yo creo que estas oportunidades son como la oportunidad también para eso, porque en el jardín, como ustedes mismas dicen, es como bien difícil, ¿no?, tratar ese tipo de problemas, conversar así como a calzón quitado, como decimos

(.....)

1731 C Por eso es mejor poner como un momento en la jornada, durante la semana, donde se encuentren y puedan hablar de estas cosas.....

(.....)

1744 C pero habría que buscar, y esta también sería una oportunidad bonita de que ustedes buscaran un día, y la hora dentro de ese día, cuando no hay niños, o bien temprano o bien tarde, cuando hayan entregado los niños, para hablar quince minutos. Después, eso se les va ampliando el tiempo, porque van viendo la necesidad de hablar un poco más.

(.....)

1752 C Debería haber una que se encargara de decir: "El viernes nos reunimos a tal hora"

(.....)

1760 C Son dos cosas: una, la..el nombramiento de la coordinadora, de una persona coordinadora, y ustedes decidir si esa coordinadora debe trabajar un mes, o dos meses, o es por un semestre

(.....)

1760a Cotra cosa es que esa persona sepa a qué atenerse, que hay como unas, un reglamento interno del jardín, ustedes discuten, se sientan, lo piensan.....

Como ya dijimos, más que mover al análisis de los problemas, la exhortación se dirige a la voluntad. Por supuesto, este es un aspecto necesario, porque no basta descubrir causas de las actuaciones para motivar el cambio de ellas. Pero, por otro lado, ni el análisis de las causas ni la voluntad de transformación surten el efecto deseado cuando las causas de los comportamientos no se combaten.

5.5. Una trampa para hablar de lenguaje escrito

En este punto cabe una reflexión sobre las tareas no cumplidas de las que se trata en el episodio reseñado, y las causas de ese incumplimiento que se sugieren en el intercambio.

Las tareas consistían en enviar o entregar dos cartas, repartir unos volantes y fijar en lugares públicos del barrio unos avisos relacionados con asuntos del jardín. No conocemos la forma como se produjeron esos materiales, pero es significativa la circunstancia de que todos consisten en escritos. No puede afirmarse que el incumplimiento tenga que ver necesariamente con este hecho. Pero tampoco hay en el material indicios de que la causa sea el desacuerdo con la orientación que reciben, o el que hayan sido presionadas a asumir tareas que no consideraban adecuadas —más bien hay indicios de lo contrario. Sin embargo, hay otros datos que pueden ser ilustrativos de una posible relación entre el incumplimiento y las características de las tareas. Veamos lo que sucede:

Ante la constatación de que no se ha cumplido, y el desconcierto que eso causa en las jardineras, lo primero que surge es un reproche (1442b), seguido de una exhortación a opinar claramente sobre las propuestas de actividades (1483), y un nuevo reproche (1485).

Luego se recuerda que la “pena” que experimentan en relación con la opinión pública del barrio se ha manifestado también en alguna ocasión dentro del mismo grupo, en relación con una actividad que tenía algo en común con lo que se ha

vuelto problema: Se trataba de trabajar en común una cartilla (1509). Alguien lo explica como “timidez entre nosotras mismas” (1510).

Lucía y la coordinadora suponen, sin embargo, que el incumplimiento de ciertas tareas se debe a alguna causa que las jardineras conocen pero no quieren revelar. En consecuencia, viene un nuevo reproche (1522b), complementado con otra exhortación a la claridad en expresar las opiniones (1522k) —es frecuente, por lo demás, que reproche y exhortación se complementen. De lo contrario, no se subsanaría el alejamiento que el primero produce.

El ascenso que se suscita en la presión sobre el grupo culmina con una intervención que, en el contexto, sugiere la posibilidad de no colaborar más, interpretando que el grupo no lo desea (1539). Se trata más de un recurso retórico que de otra cosa, pero, como era de esperarse, motiva el acto de contrición de las jardineras (1541-1544), y el reconocimiento del esfuerzo de quien les ha colaborado (1546). Se ha cerrado un ciclo y se inicia el siguiente. Se presenta la posibilidad de replantear la colaboración, y surgen los problemas internos del grupo. Esto es acogido inmediatamente: Son culpables de su propia inseguridad, y lo aceptan (1606-1613). En síntesis: Eso les pasa por chismosas! Tienen que dejar de serlo! —nueva exhortación.

Sin embargo, inmediatamente después surge una voz disonante, aunque no es escuchada, porque no está prevista: plantea de nuevo que hay problema con el manejo del lenguaje escrito, porque “uno no es un sabio” y comete errores (1614). Ciertamente, parece existir una relación entre los dos hechos: Hay dificultad para escribir, y eso causa inseguridad, que se agrava con las relaciones tensas dentro del grupo. Quien habla se refiere a una anécdota en la que está personalmente implicada (1617-1619).

El mismo asunto se retoma luego de muchas intervenciones: (1684) es una intervención típica de lo que estamos comen-

tando. El manejo de la escritura —y también el de la lectura aun “entre nosotras mismas”— es difícil y crea inseguridad que se acentúa por los problemas de relaciones. Sin embargo, la salida que se sugiere es trabajar en torno a la sinceridad. Finalmente, vienen las tres propuestas para el manejo de los problemas de relaciones dentro del grupo.

Miradas con detenimiento, las tareas incumplidas tienen en común la relación con el lenguaje escrito. Esa no es, seguramente, una práctica habitual para el grupo, no es parte de su vida cotidiana. Por lo tanto, es normal que cause inseguridad. Esa inseguridad no sería igual si la actividad que desarrollan las jardineras en el barrio no estuviera relacionada con el rol de maestras, que confiere una cierta dignidad, pero implica demandas. No sabemos con certeza las características que tiene el rol de maestra en el barrio, y si se lo preguntáramos a las jardineras, posiblemente tampoco podrían decirlo con claridad. Pero si es presumible, que una de las características es, por lo menos, un manejo correcto del lenguaje escrito —al fin y al cabo, lo menos que una maestra debe enseñar es leer y escribir, y esto desde el jardín infantil— lo que requiere saber hacerlo bien. Eso es parte del saber popular sobre la Escuela —de la que el jardín forma parte de algún modo— y sobre la maestra.

Pero esa idea no está sólo en la gente ajena a las jardineras, sino también en ellas. No es lo mismo si una maestra ignora asuntos de construcción, que si comete un error de ortografía o de sintaxis en una cartelera que se coloca en la cantina, o en una lista que se hace en el jardín.

Tal como pensamos el trabajo inicialmente, esta problemática no estaba dentro de nuestras expectativas al iniciar el análisis, sino que resultó avanzando en él. Por eso no la tuvimos en cuenta al diseñar el levantamiento del material básico, ni disponemos de información suficiente para abundar en ella. No sabemos nada más que lo que nos ofrece la grabación de una situación que no es la vida diaria de las mujeres del grupo. Desconocemos en qué consiste su práctica cotidiana al respecto,

si leen y/o escriben, cuándo, para qué, qué lugar ocupa en sus actividades, y otros datos similares.

Durante alguna época de su trabajo, las jardineras escribían pequeñas tarjetas que entregaban periódicamente a la coordinadora de este taller, donde consignaban temas que durante su trabajo en el jardín se iban revelando como necesidades de capacitación; al final de esta reunión escribieron sobre lo que desearían que fuera la forma de la cartilla proyectada. A ninguno de estos productos nos hemos acercado durante nuestra investigación. No conocemos las cartas que no entregaron, los volantes que no distribuyeron, ni tuvimos acceso a sus notas durante la reunión ni a la utilización que luego hicieron de ellas.

En síntesis, es algo que está pendiente, y que suponemos importante. Tenemos un dato: acá se revela que el lenguaje escrito es algo que parece haber sido importante en relación con ciertas tareas. Atando cabos, suponemos que tiene incidencia en la disposición de ciertas capacidades intelectuales que se requerirían para el logro de los objetivos de esta reunión.

Lo anterior nos lo confirman algunos de los aportes teóricos a que hemos tenido acceso, y otros en los que trataremos de apoyarnos en este sentido.³⁸

Una vía de solución que reconozca esta interpretación, así fuera sólo parcialmente, tendría que contar con la necesidad de solucionar la inseguridad que sienten frente al lenguaje escrito, porque, además, sentirla implica un cierto grado de conciencia de las deficiencias que se tienen. Las medidas administrativas no resuelven el problema.

38. Bernstein 1985a, 1985b entre otros; Berger/Luckmann 1976, Vygotsky 1973 y 1978, Goody et al. 1986, Ong 1987, Mariño 1989.

6. VOLVER A LA CARTILLA

6.1. Buscando el tipo

El cumplimiento de este objetivo está estrechamente ligado con el recuento de la historia y el trabajo sobre ella. El recuento, según hemos dicho, se basa en la proliferación de anécdotas. Pero, ¿qué quiere decir esto en relación con el objetivo expreso de trabajar hacia la elaboración de una cartilla?

En primer lugar, no puede alcanzarse más que mediante la elaboración y decantamiento de los hechos particulares, para encontrar en ellos lo común significativo, una historia tipo. En la medida en que eso se logre, el resultado será significativo para otros, precisamente mediante la superación del carácter particular de cada anécdota.

El solo hecho de que una cartilla sea un objeto escrito implica un grado de abstracción mayor que el relato oral, por la misma naturaleza del lenguaje. Pero hay, además, una razón práctica: Por limitaciones de espacio es imposible reproducir en una cartilla la infinidad de anécdotas que son parte de la experiencia de un grupo durante un año.

El proceso de abstracción requerido no tiene nada que ver con la forma que asuma la cartilla o el material escrito del que se trate. Puede escribirse una cartilla en forma de anécdotas para ser analizadas, por ejemplo. Pero en relación con los relatos sobre episodios de la vida real, éstas serán un producto extractado de ellos y, por lo tanto, llegar a escoger los rasgos fundamentales que debería tener una historia ficticia, o las historias reales escogidas, requiere el mismo proceso de abstracción que cualquier otro recurso.

6.2. Se suponen los supuestos

Las anécdotas y la proliferación de elementos que contienen no son, entonces, problema en sí mismos, pero requieren

tratamiento. Pueden señalarse a manera de ejemplo dos posibilidades extremas:

a. *Quien coordina facilita* un proceso pedagógico que conduzca a que las demás participantes logren la capacidad de, aun narrando la anécdota, *alejarse de ella y superar ese nivel* para llegar al de generalidad necesario, en orden al objetivo del material que se desea producir.

b. *Quien coordina se encarga de hacer la abstracción* que dará material para elaborar la cartilla, y presenta esa abstracción a las demás.

El primer procedimiento es dispendioso y lento, pero puede garantizar el cumplimiento del proceso implícitamente necesario en la elaboración de la propia historia para una producción escrita. El segundo posiblemente asegure llegar hasta la producción del material que se quiere, pero es un trabajo individual de quien, posiblemente, menos lo necesita. Es decir, coloca el énfasis en el logro del producto final y no en el proceso pedagógico del grupo para producirlo.

Desde el punto de vista comunicativo, la opción que se escoja puede asumir diversas modalidades. Señalamos las fundamentales:

a. (Para la primera posibilidad) Mediante preguntas problema, orientar el trabajo hacia encontrar en esa pluralidad lo que tiene de común, a manera de síntesis llevada a cabo por el grupo.

b. (Para la segunda posibilidad) Interrumpir el intercambio cuando se considere oportuno, cerrando el tópico con la síntesis, por parte de la coordinadora. El planteamiento del tópico siguiente puede hacerse a continuación o dejarse a la decisión del grupo.

Ahora bien, dentro de esta reunión *lo común es que la*

abstracción la plantee la coordinadora, ya sea que la vía de continuación se deje al grupo o no. Un esquema —paso a paso— de lo que frecuentemente sucede puede ser el que sigue:

- Pregunta
- Anécdotas (acontecimientos ligados a personas determinadas y con diálogos narrados en forma directa)
- Opciones de salida:
 - cambio de tópico.
 - síntesis —a veces en forma de pregunta: “O sea, hacen una lista de las necesidades que tienen, no?”— y cambio de tópico.
 - Entrada directa a formación.
 - (Cambio de tópico).

Luego de lo expuesto sobre los objetivos y la manera como se persigue alcanzarlos en esta reunión, podría decirse que se conciben como dos asuntos diferentes la elaboración de la cartilla y la formación del grupo.

De acuerdo con lo anterior, la elaboración de la propia historia del grupo, que es la de su trabajo, no es propiamente proceso de formación. Lo que en el trabajo sobre la historia podría ser objeto de reflexión y capacitación para quienes la han hecho se desperdicia, por lo menos en gran parte: La sistematización de lo que aportan las anécdotas es elaboración de la coordinadora.

Al mismo tiempo, el tratamiento de los problemas específicos de funcionamiento se deja para otro momento, posible-mente cuando haya más tiempo. Por ahora, se reviven y se exhorta a superarlos. En honor a la verdad, valdría la pena preguntarse por lo que luego de esta reunión haya sucedido tanto entre las personas que asisten, como en relación con el jardín mismo.

Las sugerencias sobre el funcionamiento interno de las jardineras: elección de coordinadora, redacción de reglamento

interno, definición de reunión semanal, quedaron todas para ser retomadas luego.

La cartilla, hasta donde conocemos, no se produjo. En caso de haberse hecho, tendría que ser producto solamente de algunas personas, y no se ve cómo podría el grupo de jardineras haber participado en ella.

Lo que se hizo fue, entonces, revivir problemas internos y exhortar a solucionarlos, proponer algunos mecanismos de funcionamiento y recordar conocimientos pedagógicos recibidos por el grupo en otros momentos. Y eso de carrera, porque el tiempo era escaso y los objetivos eran otros.

Uno se pregunta si al final las jardineras habrán avanzado en la comprensión de su historia y sacado enseñanzas para el trabajo futuro. No parece haber motivo para pensarlo. Tampoco habrán comprendido cómo puede trabajarse los acontecimientos para encontrar lo especialmente significativo. Esto, por lo que se puede apreciar.

Queda la duda sobre si el hecho mismo de volver a contar lo que han vivido produce algún proceso intelectual del cual no aparece constancia en el material. El hecho mismo de hablar sobre algo es una forma de estructurarlo. Pero no se necesita una actividad de educación popular para que se vuelva a hablar de lo mismo. Si de lo que se trata es de un trabajo sistemático y conciente que permita analizar los acontecimientos, comprenderlos, valorarlos, para encontrar en ellos lo más significativo, no parece haberse hecho acá. Al fin de la reunión la historia de su labor en el jardín será para las jardineras tan ajena como antes. Quien ha hecho un trabajo de decantamiento y de reelaboración han sido, al parecer, las dos personas que no pertenecen propiamente al grupo y quienes seguirán siendo para él tan necesarias como al comienzo.

V. EN CONCLUSION

Es difícil hablar de conclusiones en un material cuya razón de ser es presentar un avance de investigación. En este caso se tratará más de introducir las preguntas que siguen orientando el trabajo, de lo que puede ser el futuro, que de resumir lo que ya hemos expuesto o de extraer del conjunto afirmaciones de mayor amplitud que las permitidas por lo hecho.

Nos hemos propuesto el análisis de materiales empíricos levantados durante actividades de educación popular, con el fin de abrirnos una vía que permita comprender y valorar lo que pretendemos y alcanzamos en esas actividades, mediante la investigación de procesos específicos. Este es un avance.

Una pretensión como la nuestra plantea riesgos por el contexto y por sus mismas características. Por el contexto, porque nos movemos en un ambiente donde se considera importante nuestro objeto de investigación, y en una institución determinada, cuyo sentido de existir es la educación popular. Eso quiere decir que tanto para nosotros como para los demás es difícil desligar lo que digamos y pensemos de personas y proyectos personales concretos.

Desde el punto de vista de las características del trabajo, es riesgoso por diversas razones:

Si bien el tipo de actividad que hemos escogido —la forma taller— es determinable en sus características generales, como

lo expusimos en la primera parte, esa caracterización será siempre discutible.

El punto de vista básico, el análisis del proceso comunicativo como mediación, fundamentalmente verbal, es parcial. El estudio del lenguaje en funcionamiento, de procesos comunicativos verbales, es algo relativamente reciente y, por lo tanto, de escasa tradición dentro de la misma lingüística. En principio, esta circunstancia no tendría que representar mayor problema, dado que cualquier punto de vista que se asuma dentro de una disciplina es limitado. Las dificultades surgen al tratarse de un objeto respecto del cual se han hecho tan escasos intentos de estudiar procesos en pequeño, como ocurre entre nosotros con la educación popular.

Sin embargo, esta última circunstancia también representa ventajas: Casi todos nos sentimos en condiciones de participar y opinar, no sólo quienes creen conocer los misterios de la lingüística y de la educación popular o utilizan con cierta propiedad la jerga que les es propia. Siendo así, es posible que este trabajo represente un aporte a la sistematización y evaluación de prácticas y al debate en torno a la educación popular.

En términos metodológicos, tampoco existe un camino ampliamente establecido que hayamos podido seguir linealmente. Quienes hacen análisis de conversación se han dedicado básicamente a situaciones en contextos institucionales. A partir de una cierta comprensión de elementos básicos y del relativo conocimiento de esa tradición, de cuyas características la educación popular participa sólo escasamente, hemos ido construyendo nuestro propio camino.

Dentro de esta perspectiva presentamos las siguientes consideraciones.

1. EDUCACION POPULAR

Concebimos la educación popular como acciones por medio de las cuales debe darse pie o apoyo a procesos de transforma-

ción de la estructura social, a partir de avances en la comprensión y cambios en la práctica social de individuos y grupos, primordialmente de los sectores que menos se benefician del actual orden de cosas.

“Comprensión” significa, en este contexto, que no es posible ni tomar posición frente a lo que no se entiende, ni actuar en concordancia con la posición que se asume. Un aspecto de la actividad del educador popular es, entonces, motivar cambios en la percepción que los individuos tienen no sólo de “lo otro”, sino de sí mismos. No podemos escapar a las preguntas sobre conciencia y sentido de la actividad, pues queremos aportar elementos críticos y transformadores a la vida de las personas con quienes trabajamos.

Entendida la práctica social como origen y resultado de la cultura, y ésta como una realidad contradictoria, puede explicarse el trabajo en educación popular como uno que busca contribuir a la identificación y el fomento de las prácticas mediante las cuales los sectores populares resisten a lo que no les beneficia de una situación social dada, lo mismo que a identificar y combatir aquellas por las que se hacen cómplices de lo que les daña.

2. LA REPRESENTATIVIDAD

Hemos tomado como base para el trabajo una reunión educativa. Su pertinencia puede ponerse en cuestión, como efectivamente se ha hecho. Desde nuestro punto de vista, esta discusión gira en torno a las preguntas por la caracterización y la representatividad de la actividad escogida.

2.1. La importancia de llamarse taller

Habida cuenta de que nuestro objetivo es el análisis de la comunicación verbal como mecanismo de construcción de conocimiento en talleres, el que la muestra analizada no fuera taller constituiría un serio limitante.

Inicialmente hicimos una caracterización ideal de lo que llamamos taller. Hasta el momento podemos mantener la hipótesis de que el taller como tal tiene una existencia real.

La pregunta está centrada en este momento del análisis en el encuentro entre la hipótesis de existencia y la descripción hipotética, deseo y realidad.

Es factible llevar a la práctica concreta la caracterización que hacemos de lo que llamamos "taller" y podríamos llamar también de otro modo? De quién o de qué depende? De quien orienta, de los asistentes o del medio en que se realiza la actividad?

El juicio sobre la posibilidad real de construir talleres depende de las personas que los orientan, pero no se agota allí. Es evidente que para llevar a cabo lo que se piensa que es un taller se requieren capacidades o habilidades específicas del llamado a orientar la ejecución de la idea. Es tarea de las organizaciones, instituciones y grupos que realizan actividades de educación popular facilitar a sus asociados la adquisición de esas condiciones, para que las actividades no fracasen por incapacidad de sus miembros.

Sin embargo, los verdaderos problemas comienzan cuando la práctica está coordinada adecuadamente, dentro de lo posible. Entonces se produce el encuentro de esquema real y esquema pensado, y se puede inferir conclusiones sobre la posibilidad o no de poner en práctica lo que se piensa.

El punto donde está el presente análisis es ese: No es tan interesante pensar cuáles deficiencias cometieron las coordinadoras en relación con los objetivos que se habían propuesto. Lo clave es analizar cuáles de ellas eran obvias y cuáles son imposibles de evitar por condiciones inherentes a la misma relación pedagógica que se crea en una tal situación.

Es en el sentido de la afirmación anterior como deben leerse muchas de nuestras observaciones sobre la orientación de la

coordinación. No es un juicio personal sino una búsqueda de las mediaciones que lo pensado tiene para hacerse realidad, una de las cuales es la gestión de quien coordina.

Lo que hemos avanzado se sintetizaría así:

Antes de iniciar una práctica es necesario tener en cuenta calidades o habilidades específicas en quien coordina. Así mismo, de acuerdo a lo que se espera que construyan los asistentes, se pueden requerir en ellos ciertas calidades. Por ejemplo: Si se fija una tarea cuya realización supone haber alcanzado un cierto grado de abstracción, es posible que sea necesario crear, previamente o dentro del taller mismo, las condiciones que preparen a la realización de la tarea mediante el logro de un nivel mínimo necesario.

En el desarrollo mismo de la actividad existen condiciones concretas que pueden dificultar que la idea de taller se desenvuelva de acuerdo a lo proyectado. Muchas de estas incongruencias derivan de la conducción: Los coordinadores o animadores no son concientes de que con frecuencia es su misma actuación —o sus omisiones— lo que impide el desarrollo coherente de lo que se planea.

Finalmente, pueden presentarse otros obstáculos en la relación entre lo pensado y las condiciones de su ejecución. Por ejemplo: inadecuación de la relación tiempo —actividad, espacio— actividad, objetivo - proceso que se lleva a cabo para lograrlo, teniendo en cuenta que los dos polos de la relación pedagógica están condicionados por diferencias, que si bien no son insalvables son reales, en cuanto a condiciones de vida y prácticas sociales que se derivan de ellas.

Trabajar con una categoría concreta de taller implica, entonces, partir de actualizaciones de estos elementos, lo que comúnmente llamamos "casos concretos". Ello hace que nuestro análisis no pueda restringirse a una construcción ideal de lo que debería ser un taller ni a lo (muy difícilmente) visible de sus resultados. Estamos obligados a mantenernos en el campo

de las mediaciones. Consideramos que esto es avanzar en la definición de una categoría operativa de análisis.

2.2. Y de la representatividad qué?

Nos ha llamado la atención el efecto que puede producir nuestro análisis tanto en quienes coordinaron la reunión como en lectores que se ocupan en actividades de educación no formal.

En términos generales, es frecuente el rechazo a asumir que la práctica represente lo que pretendía ser: un taller. O se piensa que se trata de una experiencia excepcional y atípica o se nos arguye que es imperfecta. En ambos casos, la conclusión equivale a decir que no es representativa porque no es buena. En consecuencia, los resultados de su análisis no serían aplicables a otras experiencias.

En estricto sentido, cada práctica educativa es única. Por lo tanto no cabrían análisis globalizadores, salvo por la existencia de recurrencias que permitan un cierto grado de generalización.

Para el caso que nos ocupa, el problema no estaría tanto en establecer si la práctica observada fue bien o mal concebida o realizada. Lo importante es buscar coincidencias con otras actividades.

Las orientadoras esperaban hacer un taller, crear un espacio de participación y creación colectiva para cumplir una tarea determinada. Esto exigía disponer la ocasión para que las jardineras aumentaran su comprensión de su propia historia y de lo que en ella puede guardar similitudes con otros proyectos.

Durante el desarrollo de la práctica actuaron como es común en la educación no formal: buscaron la democracia en la participación, hicieron preguntas que motivaran la reflexión

colectiva, disminuyeron la directividad expresa, se centraron en las jardineras y su propia historia, etc.

Desde esta perspectiva, y también por propia experiencia, lo que nosotros barruntamos es que lo que se presentó durante el "taller" o la "reunión" tiene rasgos similares a lo que pasa en muchas actividades de la llamada educación popular, tanto la agenciada por Cinep como por otras instituciones y grupos.

Si bien se trata acá del análisis de un primer material, pensamos que existen similitudes entre esta práctica y otras, en aspectos como los procedimientos de orientación del proceso comunicativo verbal hacia la construcción de nuevo conocimiento, los diferentes niveles de abstracción que entran en juego y los recursos que se emplean para alcanzarlos o actualizar sus posibilidades, la relación entre objetivos y medios para lograrlos, entre otros. En este sentido, existe la posibilidad de pensar en recurrencias propias o estructurales del tipo de práctica.

La mera posibilidad de que lo anterior sea cierto fundamenta la representatividad de la muestra. En otras palabras, la pertinencia no se da por el hecho de que una actividad se parezca a un esquema ideal, sino porque sus elementos se repitan en otras prácticas. Será necesario levantar y analizar otros materiales, en todo caso.

Lo importante no es, entonces, que la práctica analizada sea "buena" o "mala". Lo clave es que tenga elementos comunes a otras que se realizan con fines similares.

3. UNA TEORIA DE LA PRACTICA PEDAGOGICA?

Cuando pensamos en la posibilidad de hacer una contribución a una teoría de la práctica pedagógica en educación popular, pensamos en un camino intelectual que debe ser cada vez menos nebuloso.

No creemos que un cuerpo teórico útil para el diseño, la ejecución y evaluación de estas prácticas sea posible sin el examen detenido de lo que en ellas ocurre, es decir especulando sobre la relación entre lo que quisiéramos y lo que logramos. En estas condiciones, ordinariamente concluimos que nuestras prácticas son exitosas porque deseamos —y en cierto sentido necesitamos— que lo sean.

Tampoco concebimos que la descripción más o menos exhaustiva de prácticas pueda, por sí misma, conducirnos al producto teórico necesario.

Entendemos la contribución a una teoría de la práctica pedagógica en educación popular como un aporte para la estructuración de un conjunto coherente de nociones que, procedentes de variadas disciplinas, pueda dar razón de gran variedad de prácticas específicas y pie para la sustentación de nuevos desarrollos en este campo, ya sea en lo que tiene que ver con la planeación, ejecución y diseño, como con la investigación de los procesos a los que da lugar.

Nos referiremos en seguida, y finalmente, a lo que consideramos como posibles gérmenes de elaboraciones futuras hacia ese objetivo. Pero antes, dos observaciones necesarias:

En primer lugar, estamos seguros de que, además de éstos, otros elementos son necesarios para dar cuenta de los fenómenos relacionados con la educación popular. Estos son los que hasta ahora se nos han revelado importantes. Por otro lado, nos hemos impuesto explícitamente un límite, consistente en atenernos a las necesidades y posibilidades que el material empírico disponible ofrece, por muy importantes que puedan parecernos otras referencias.

En segundo lugar, no pretendemos la originalidad y la creación de categorías nuevas de análisis, a no ser que se revelen necesarias. Los elementos teóricos a los que hacemos referencia son, pues, tomados de contextos variados. Si algo de novedad hay en ellos, consiste en nuestra apropiación y aplicación a estas realidades.

Finalmente, la presentación de estos elementos por separado no debe indicar que así los concebimos. Precisamente su importancia tiene que ver con la medida en que cada uno de ellos puede representarse como un nudo de relaciones que convergen, con su carácter aglutinante.

3.1. El discurso de la educación popular

Dentro de nuestro plan de trabajo es fundamental el proceso comunicativo como puente a otras realidades ligadas a él.

3.1.1. Determinar la pragmática

En la educación popular se trata, al parecer, de un discurso que participa tanto de características de la comunicación cotidiana como de la institucional. Sin embargo, sería útil discriminar estos componentes y analizar con mayor precisión las modalidades que asume su funcionamiento, para acceder con mayor certeza al mundo de significaciones que se ocultan y expresan mediante ellos. Eso sería una pragmática lingüística, como aporte a lo que podría considerarse una pragmática comunicativa de la educación popular.

El grado de familiaridad con ciertas prácticas sociales y las formas comunicativas que les son más propias implica diferencias en la actuación de las personas. No creemos, por ejemplo, que todos los grupos manejen con la misma propiedad los esquemas comunicativos propios de las prácticas de educación popular. Pensamos, además, que el grado de familiaridad alcanzado incide en los resultados del trabajo y debe tenerse en cuenta al planear.

3.1.2. Relaciones y contenidos

Toda expresión verbal dentro de procesos comunicativos tiene dos aspectos: el de su contenido, lo que dice, por un lado.

Por otro, un sentido que define un tipo de relación con quienes tienen que ver con la situación, más de carácter emocional, afectivo, entendido en sentido amplio.

Este juego de lo que podemos llamar nivel de relación y nivel de contenido se nos ha revelado como muy importante durante el análisis. Creemos que puede contribuir a dar cuenta de la difícil relación entre el objetivo de producir una cartilla a partir de la historia del grupo, la orientación de la coordinadora mediante preguntas y las respuestas de las demás, básicamente anecdóticas. Dentro de este marco, realizar la tarea significa pasar del predominio de lo relacional, emocional, en la revisión de los hechos, al predominio de los contenidos, expresado en síntesis que pueda convertirse en el material que se quiere.

Igualmente, está en la base del recurso al humor, que hemos analizado ampliamente. Quien introduce el recurso lo hace desde el predominio del nivel de contenido, y con él pretende hacer valer aquello que el predominio del nivel de relación oculta a su(s) interlocutor(es). Por supuesto, también en su expresión se encuentra el aspecto complementario: su expresión no sólo manifiesta un contenido sino una relación frente a aquello sobre lo que se expresa.

3.2. El conocimiento y la conciencia

Arriba dijimos que no escapamos a las preguntas sobre la conciencia. Tampoco a su relación con procesos de conocimiento y comprensión.

El conocimiento profundo y la comprensión de su situación puede llevar a los grupos a asumir posiciones concretas frente al cambio de las circunstancias que les son perjudiciales. Pero igualmente puede no ir más allá. Al parecer, la diferencia depende de otra clase de factores, dentro de los que la voluntad juega un papel importante, lo mismo que las posibilidades reales de adelantar las transformaciones pertinentes.

Es frecuente encontrar grupos y organizaciones cuyos miembros, en su totalidad o parcialmente, manifiestan haber comprendido su situación y las acciones pertinentes para transformarla, sin que esa comprensión se manifieste en los hechos.

Poder evaluar las condiciones que posibilitan que esos reconocimientos se conviertan en hechos, y la incidencia de la educación popular en esos procesos es una de las necesidades de la investigación para quienes tenemos que ver con ellos.

Igualmente, puede decirse que es una necesidad aclarar en qué medida la expresión verbal de grupos y personas es indicio de comprensión, lo que, a su vez, guarda relación con el punto 3.1. de este mismo capítulo. No basta con afirmar que los sectores populares hablan más o hablan menos que otros, que le dan más o menos importancia a la expresión verbal. Las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje son algo mucho más complejo: sin lenguaje no existe conocimiento humano de ningún tipo, así no siempre surja a través de signos externos.

3.3. La abstracción como meta o como dependencia

Por lo menos en prácticas como las descritas, parece de gran importancia la estructuración de abstracciones que aumenten la posibilidad de comprensión, como mínimo, de la propia vida y entorno de los participantes. Ello es un elemento básico para hablar de transformaciones posteriores de la práctica de los individuos y grupos dentro de estructuras de la sociedad.

Se requiere haber alcanzado un determinado nivel de abstracción para identificar lo que es necesario transformar o fortalecer, y también para encontrar las formas particulares de hacerlo en una determinada situación social. Se requiere comprender las instituciones reinantes para buscar poder y autogestión, ya sea dentro o por fuera de ellas. De lo contrario se será siempre tributario de agentes externos o de iluminadas vanguardias que nos revolucionarán el mundo.

Pero nuestras actividades atañen a individuos que actúan en medios sociales específicos y nuestra tarea nos compromete con el apoyo a procesos de cambio en los medios. Esto implica una doble vivencia: No nos basta con promover la creación de mejores individuos. Necesitamos mejores individuos que se comprometan con la suerte de sus allegados y tengan condiciones para hacerlo efectivamente.

La referencia a la capacidad de abstracción, por sus consecuencias, puede resultar odiosa. La libre espontaneidad del pueblo queda atrapada en requisitos pragmáticos. Los talleres no son un mero espacio de la recreación y la imaginación sino que se convierten en escalones de una estrategia calculada: la conquista de la comprensión. Los asistentes tienen que salir no sólo contentos sino entendiéndose más a sí mismos y a su entorno. Esto no quiere decir, en todo caso, que supongamos un paso inmediato de la comprensión a la acción, como ya lo observamos arriba (3.2.).

Lo que sí se deriva de lo anterior es la necesidad de buscar los medios apropiados para lograr lo que se acepta como necesario. Desde dicha perspectiva es posible orientar todo el proceso, pero no a partir de la idealidad sino del análisis pormenorizado de la experiencia y de las recurrencias que en ellas se encuentren.

3.3.1. Otra vez el anecdotario

Antes nos hemos referido a la difícil relación entre la tendencia anecdótica y la generalización a partir de esas historias particulares. Frente a esta comprobación son posibles dos posiciones, por lo menos:

- Si aceptamos que la comunicación predominantemente en forma de anécdotas pertenece a un nivel de escasa elaboración de abstracciones, tendríamos dos caminos:
 - a. Potencializar las anécdotas con la esperanza de que den

salida a una comprensión del mundo y sus relaciones diferente a la que ofrece la racionalidad dominante. Se trataría, quizás, de recrear un universo cultural o vivencial de diferente riqueza imaginativa o representativa.

El discurso de esta vía es sugestivo e imaginativo desde quienes manejan complejas abstracciones y lo pueden pensar. Pero es difícil comprender o prever sus resultados en relaciones sociales donde la razón instrumental es un elemento constitutivo de poder.

b. El segundo camino implica aumentar las capacidades de abstracción racional: es decir facilitar el establecimiento de relaciones entre experiencias y vivencias cada vez más complejas. Pasar de la anécdota al ejemplo.

Habida cuenta de que estamos o vivimos en un mundo cifrado por la razón, orientar hacia allí el proceso implica un reconocimiento de niveles de minusvalía en los sectores populares. Algo les falta, y por ese algo también son sometidos. La opresión no es un accidente sino el producto de específicas relaciones sociales de poder.

Probablemente esto signifique también una reevaluación del coordinador de las prácticas: El no tiene necesariamente el saber que necesitan los talleristas pero sí parece conocer la "magia" (pedagógica) que les permitiría colocarse en la vía de acceder a él. En este sentido tiene algo que aportar y tiene un poder que debe o puede utilizar.

Colocar el énfasis en aumentar las posibilidades de abstracción y comprensión puede ser un esquema muy racionalista. Pero no encontramos otro que permita acceder eficazmente a objetivos como los propuestos.

— Si afirmamos que la comunicación predominantemente en forma de anécdotas no indica escasa elaboración sino una forma diferente, es necesario entonces explicar la constitución de esa forma y sus virtualidades en el manejo de situaciones diferen-

tes de las que inmediatamente plantea el medio próximo. Es decir, superar la exaltación romántica de formas “populares” de pensamiento, de saber —culturales, en síntesis—, o su afirmación indiferenciada, para analizar y mostrar las posibilidades ocultas en ellas y minusvaloradas en medio de la lucha cultural.

3.3.2. “Uno no es un sabio”

Antes nos hemos referido a datos que parecen mostrar un problema con relación al manejo del lenguaje escrito por parte del grupo.

Por un lado, parece ser causa, junto con otras, de dificultades para el cumplimiento de ciertas tareas. Por otro, es importante para obtener y mantener una determinada posición de prestigio dentro del grupo, o puede ser utilizado en ese contexto: En la primera parte de la reunión, hablando sobre los problemas con Pepa en relación con el posible viaje a los Estados Unidos, una razón contra ella es que: “Ella, ella no sabe casi leer.”(58), “Ella no sabe ni leer ni nada y si..”(59). Además, no sólo no sabe leer sino que no lo aprendió con facilidad: “Ella, a Jaime le tocó bregar muchísimo para que ella aprendiera, aprendiera, Jaime fue el que..No es que yo esté vulgarizando ni nada de eso, pero esa fue la realidad: Jaime le enseñó para que ella pudiera tener la presidencia de la junta de acción comunal”(60). Eso la desautoriza para pelear por el viaje.

Recordamos acá estas circunstancias, porque dentro de contextos investigativos de asuntos culturales es frecuente atribuirle al aprendizaje y la práctica cotidiana del lenguaje escrito consecuencias dentro del desarrollo de las capacidades de abstracción de las personas. Estas consecuencias tienen que ver con la capacidad de análisis, previsión, planeación de situaciones importantes en la vida cotidiana.

Mucho más importantes parecen ser estas consecuencias cuando ya no puede hablarse de sociedades propiamente orales,

sino en donde la práctica del lenguaje escrito y las actitudes intelectuales que a través de ella se crean determinan el acontecer social en gran medida.

Tal como ya dijimos, no tenemos información suficiente para profundizar ahora en este aspecto. Sin embargo, creemos que debe ser un asunto a tener especialmente en cuenta en próximos análisis.

En últimas, lo que está en juego es la necesidad de crear una teoría de la práctica pedagógica. Y dentro de ella tienen cabida experimentos como el presente.

Creemos que en el presente documento hemos apuntado a algunos elementos que hacen parte de lo que ordinariamente acontece en muchas de nuestras prácticas. Si estuviéramos de acuerdo en el sentido que les queremos dar, sería posible acercarnos colectivamente a un análisis que mejore nuestra capacidad de previsión y orientación.

En ningún caso se tratará de lograr un manual de fórmulas. Lo que está en juego es el desarrollo de percepciones y habilidades que disminuyan el riesgo de nuestras equivocaciones y combatan en lo posible las limitantes estructurales de los espacios pedagógicos.

Bibliografía

- APPLE, Michael (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- ARAÚJO, Leonor MEJIA, Jorge J./BALBIN, Jesús (1988). *Lenguaje Popular*. Bogotá: Cinep, D.O. 44.
- BERGER, P./LUCKMANN, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- BERNSTEIN, Basil (1985a). "Clases sociales, lenguaje y socialización". En *Revista Colombiana de Educación*, No.15:25-44.
- _____ (1985b). "Relación entre los códigos sociolingüísticos". En *Revista Colombiana de Educación*, No.15: 153-161.
- CONDE, Alfonso/CASTELLANOS, Jorge (1985). *Educación sindical. La experiencia educativa de Usitras*. Bucaramanga y Bogotá: Funprocep y Cinep.
- DIAZ, Mario (1985). "Introducción al estudio de Bernstein". En *Revista Colombiana de Educación*, No.15:7-23.
- EGGS, E. (1979). "Eine Form des 'uneigentlichen Sprechens': Die Ironie". *Folia Linguística*: 413-435.
- EHLICH, Konrad/REHBEIN, Jochen (Hrsg.) (1983). *Kommunikation in Schule und Hochschule*. Tübingen: Gunter Narr.
- FORYTTA, Klaus/LINKE, Jürgen (1981). *Ist Unterricht gestörte Kommunikation?*. München: Minerva.
- FOUCAULT, Michel (1983). *Historia de la Sexualidad. I-La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- GOODY, J. et al. (1986). *Entstehung und Folgen der Schriftkultur*. Frankfurt/M: Suhrkamp.

- GOODY, J./ WATT, I. (1981). "Die Konsequenzen der Literalität". En Goody (Hg.) *Literalität in traditionellen Gesellschaften*. Frankfurt: Suhrkamp. 45-104.
- GROEBEN, Norbert/SCHEELE, Brigitte (1984). *Produktion und Rezeption von Ironie. Pragmalinguistische Beschreibung und psycholinguistische Erklärungshypothesen*. Tübingen: Gunter Narr.
- HASS, H.E./MOHRLÜDER, G.A. (Eds.) *Ironie als literarisches Phänomen*. Köln.
- JUNG, Ingrid/SERRANO, Javier/URBAN, Christianne (eds.) (1989). *Aprendiendo a mirar. Una investigación en lingüística aplicada y educación*. Lima-Puno: Universidad Nacional del Altiplano-Puno y Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- KNOX, N. (1973). "Die Bedeutung von 'Ironie': Einführung und Zusammenfassung", en Hass, H.E./Mohrlüder, G.A. (Eds.): 21-30.
- MARINO, Germán (1989) *Escritos sobre escritura*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- MEJIA, Jorge Julio (1989). *Sistematizar nuestras prácticas educativas. Descripción de un método para sistematizar*. Bogotá:Cinep, Materiales 10.
- ONG, W.J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de cultura económica.
- SAGNE, Jean Claude (1973). "Pouvoir et Autorité dans les Groupes Restreints". Centre Thomas More, Document 73/5.
- SCHORB, Alfons Otto (1983). "Globalanalyse des Unterrichts als Bezugsrahmen für spezielle Unterrichtsanalysen". En Ehlich/Rehbein (Hrsg.) 1983:326-332.
- SERRANO, Javier (1987). *Señorita, señorita, yo también sé!*. Bogotá: Cinep, D.O. 40.
- (1989). "Lenguaje y cultura en la Educación Popular". En *Cuadernos académicos "Quirama"*, No. 7:55-57. Medellín: Instituto de Integración Cultural Recinto de Quirama.
- VYGOTSKY, Lev (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- WILLIS, Paul (1982). *Spas am Widerstand*. Frankfurt/M: Syndikat (Ed. Ing. Learning to Labour. Westmead: Saxon House, 1977).