

CAPITULO III.- EL PARADIGMA DEL SIGNIFICADO: TEORIA

Una presentación esquemática del paradigma del significado que resumiese el arduo camino recorrido en estos últimos años señalaría:

1. Los seres humanos actúan hacia los objetos orientados por los significados que éstos tienen para ellos.
2. El significado de tales objetos se genera en los actores sociales y se interioriza mediante un proceso de relación con esos objetos. En caso de ausencia de relación directa ésta se suple mediante el proceso de socialización.
3. La satisfacción de las necesidades y/o deseos mediatos o inmediatos de los actores es el impulso desencadenante de la acción hacia los objetos.
4. El sistema de significados de cada actor se modifica continuamente a través de la interacción social de los actores en el proceso diario de comunicación.
5. El proceso de construcción social de los significados (culturales y personales) de los actores de una sociedad se relaciona con el proceso de socialización, que se puede entender como un aprendizaje comunicacional de significados culturales sobre objetos previamente a la relación directa del actor con los objetos.
6. El sistema de significación (cuyos elementos son los diversos significados) ya sea personal o social, es el que legitima a esos niveles la forma de construcción práctica de la sociedad.

Este paradigma está abierto a tres grandes ejes: 1. El actor social es a la vez generador y producto cultural en un proceso continuo de relación con el entorno donde se mezcla lo individual y lo social en base a la construcción de significados y resignificación permanente de los objetos.

2. La cultura (compuesta por significados, elementos indivisibles, átomos) es vista como un proceso de construcción social y simbólico de la realidad, proceso de significación compartida sobre los objetos, proceso de comunicación social.

3. La estructura social (basada en posicionamientos sociales de los individuos y en los papeles sociales por ellos desempeñados) es vista como un proceso de construcción práctica de la so-

ciedad donde se integran los significados y las prácticas por ellos sustentadas. Al mismo tiempo esas prácticas generan un proceso de resignificación de los objetos donde se relaciona cultura y estructura social.

Esos tres ejes están en interacción. El proceso de construcción práctica de la sociedad se relaciona con subculturas, con la relación significados/praxis y con la legitimación de la estructura social imperante que hace el sistema de significación individual-social. El proceso de construcción cultural de la sociedad nos lleva a las ideologías, subsistemas de significación relacionados con las praxis reales, posicionamientos de los individuos en la estructura social y procesos de comunicación social e internacional. El proceso de socialización, de comunicación, nos lleva a la construcción social del individuo así como a la construcción individual de la sociedad. En este sentido el individuo, en cierta manera, es un reflejo del todo. En el individuo está presente: a) a nivel personal, el proceso de la cosmovisión cultural, b) el propio individuo refleja el proceso de construcción práctica de la realidad social (en su desempeño del rol y relación con el resto de los roles sociales) y c) finalmente es reflejo de su propio proceso de socialización, relación histórica con el mundo.

En este sentido nuestro paradigma supera y substituye la relación emisor-mensaje por la relación entre el SER (construcción social e individual del sujeto) y el DECIR (como epifenómeno del ser, como proyección del ser hacia los otros). El proceso de comunicación se redimensiona al proceso de interacción social donde los actores intercambian significados sobre objetos a través de las interpretaciones de los significados subyacentes a las praxis sociales de los otros actores de la situación como a través de los significados expresados en los discursos personales.

De esta manera el paradigma del significado se constituye en un paradigma sociocomunicacional, algo que se venía buscando en el capítulo anterior.

Al estar basado el paradigma en el proceso de significación, resulta muy enriquecedor retomarlo desde los momentos iniciales de la vida humana. En este sentido los estudios de Bruner Vygotsky, la escuela piagetiana y la rusa respecto a los años iniciales de la vida humana son una base para entender los momentos iniciales del proceso de significación, teniendo en cuenta que nuestro objeto de referencia, al señalar el actor social, se refiere al hombre adulto.²⁰

Los elementos que el propio paradigma exige que sean precisados, ampliados y detectados en el análisis de la realidad, para que el paradigma pueda ser utilizado en un proceso dialéctico entre el dato (comportamiento de la realidad social) y la teoría (anticipación de ese comportamiento), serán presentados a continuación teniendo en cuenta que dichos elementos están relacionados dinámicamente, es decir, aunque se presenten por separado se harán continuas relaciones.

1. Uno de los elementos más importantes del paradigma es el significado. Sobre el significado ha habido varias teorías a lo largo de la historia del pensamiento. Todas ellas tienen que explicar la relación entre una determinada cosa y el código que se utiliza para designarla. El problema es complejo, porque intervienen procesos de conocimiento de las cosas por parte de las personas, experiencia de las cosas, procesos de asignación de códigos lingüísticos, procesos de comunicación, en base a códigos, de experiencias subjetivas...., todos esos problemas anteriores abundan en el ya de por sí complejo legado de Kant sobre si existe la posibilidad de conocer la "realidad en sí" o simplemente se puede conocer la "realidad para mí", la mediatizada por las propias categorías del conocer. Respuestas a este problema han sido variadas. La propia pretensión personal de generar un paradigma teniendo al significado como elemento clave exige definir claramente lo que se entiende por significado y, lo que es más difícil, la forma de analizarlo en la realidad humano/social. Sólo así el paradigma podrá demostrar su utilidad.

Entre las muchas teorías sobre el significado de palabras y objetos se pueden citar las siguientes: a) nominalistas: las palabras en sí mismas son los significados de las cosas. Los nombres de las cosas significan las realidades significadas. En la cultura judía se aplica a los nombres propios identificando quienes así se llaman con la realidad significada. En la cultura griega nos remite al mito de la caverna de Platón. Las palabras están ligadas a las cosas en forma biunívoca, correlacionadas, y esas mismas cosas son los significados de las palabras. b) realistas: lo que existe es la realidad, hay algo en la realidad que los significados expresan de ella. Entre nominalistas y realistas se han hecho múltiples síntesis de conciliación. c) "mentalistas": el significado de cualquier palabra depende, en algo, de quien la usa o de los grupos de personas que la utilizan en base a que tienen estructuras neuronales o psicológicas similares.

Locke, Saussure expresan un proceso de comunicación a partir del significado mental de cosas, eso se hace mensaje físico (acústico), y procesado por el oyente se envía un significado en forma de mensaje físico correspondiente. Bertrand Russell, yendo más allá de que el significado de las cosas está en la mente o en la cabeza de las personas llegó a afirmar que cada palabra significativa tiene su imagen mental correspondiente²¹ Eso supone que la comunicación está basada en un proceso de decodificación biunívoco lineal y continuo de cada código verbal. d) hay quienes identifican significado y comportamiento. Lo que la persona dice tiene que ver con lo que hace. El problema es la relación rígida entre significado y comportamiento. El comprender una palabra se relaciona con una verificación conductual a ella implicada. e) la teoría del "no significado": se considera al significado como una función de relación entre símbolos. No entre una palabra y algo no verbal. En este caso el significado no tendría sentido en sí sino sólo en cuanto relación arbitraria cambiante por otra sinónima. El significado no es una palabra que aflore en la comunicación cuando ésta es fluida, sino cuando se torna problemática. Se induce, por tanto, que tiene un uso metalinguístico (usar el lenguaje para hablar sobre el lenguaje).

La postura personal, cada vez que se hable de significado se acerca, aunque no se identifica, a la de los mentalistas y a quienes lo relacionan con la conducta. Señalo explícitamente, en la línea de Weber y de los interaccionistas²² que los significados existen sólo dentro de las personas. No existen significados en los mensajes a no ser que alguien que lo esté escuchando lo interprete. Como los significados están en las personas y no en las palabras no se pueden transferir significados sin ruido. El modelo informacional es demasiado simplista. Se alude al significado en sus niveles connotativos (relación entre un símbolo, un objeto y una persona). Se está presuponiendo que las personas a lo largo de la vida, en su praxis de comportamiento, se relacionan con objetos. Se está afirmando que la construcción de la historia personal se hace en base a experiencias, positivas, negativas, neutras, de la relación habida con los objetos de la situación. Se está señalando que el significado, en cuanto historia de una relación con los objetos, tiene aspectos relacionados con los procesos cognitivos personales, con los procesos de socialización sociocultural, construcción social de la realidad, construcción práctica de la sociedad y, que por lo tanto están a la base del ser con el decir (comunicación interpersonal) y de la

comunicación social, tal y como se señaló explícitamente en el paradigma que figura al principio de este capítulo. Eso es lo que diferencia nuestra noción de significado de las tipologizadas anteriormente. El modo de analizar el significado en la realidad humano-social se abordará en la parte referente a técnicas. Los significados, por tanto, permanecen en la memoria. La amnesia queda considerada en el enfoque personal de este paradigma como un corte en el proceso de significación y un partir de cero ante un objeto. Este enfoque propio del significado es muy parecido a lo que otros autores señalan como significado privado. Basándonos en nuestras experiencias creamos los significados que relacionan los símbolos con los objetos. Implícitamente estamos señalando una función al lenguaje con el ámbito de la experiencia vivida y con los sujetos no experimentados. Esa relación entre el lenguaje, la acción o el comportamiento y los significados o pensamientos, memoria e intencionalidad estará latiendo a lo largo de lo que sigue. Negamos explícitamente que se tenga que dar la adecuación entre el significado de un objeto y el hallazgo de un código que lo exprese en base a una sola palabra, también se puede dar y se da en base a frases: a paquetes textuales. De esta manera se supera el rigorismo en que a cada elemento de una oración hubiese que buscarle una imagen mental correspondiente (Russell), ignorando que hay elementos con funciones sintácticas ejemplo "y" que no tienen por qué tener un significado definido en cuanto no aluden a la relación con ningún objeto. También se supera la "identificación" entre determinada palabra y comportamiento. Respecto al resto de las posturas: nominalista, realista y no significado, la nuestra se ubica fácilmente.

El proceso de significación en cuanto interiorización del mundo, nos hace pensar que, como todo proceso de pensamiento acerca de la realidad, tiene su punto de partida en actos perceptivos, donde lo que es un objeto no viene dado únicamente por sus características físicas objetivas, sino que el sujeto pone por sí mismo las estructuras en función de las cuales se captará el objeto. Estos actos perceptivos, donde el sujeto es activo y se relaciona con la realidad exterior son la base del proceso de interiorización del mundo externo o de significación. Generarán la futura cosmovisión del sujeto y, finalmente, si "la realidad en sí" a la hora de actuar coincide con la "realidad para mí" se está definiendo el significado de los objetos componentes de la situación, y por tanto, la orientación del actor en la situación.

La representación de la realidad, captada en base a la percepción de los objetos se da según tres sistemas complementarios y distintos: a) representación enactiva, que se establece en base a la experiencia obtenida por una determinada acción habitual con el objeto, que genera el código de la significación del objeto b) representación icónica que genera la imagen del objeto c) representación simbólica que representa el objeto mediante cualquier sistema simbólico estructurado, ya sea el lenguaje o cualquier otro. Esa representación de la realidad alude en su proceso de configuración o de reorganización a: a) un proceso de relación con el objeto del cual se obtiene una experiencia que puede ser modificada si se modifica el resultado de la relación percibida por el sujeto del objeto; b) una imagen del objeto tal que si se cambia ésta se podría hablar del comienzo "cero" en el nuevo proceso que se inciaría a nivel enactivo y simbólico con el nuevo elemento icónico emergente; c) un saber decir o nombrar o expresar lo que está ocurriendo de nueva cuenta en el interior de la persona. Conflictos en esa integración de los tres sistemas que constituyen la representación de la realidad generarán ruptura epistemológica o dinámica o desarrollo cognitivo, al romper el estado de equilibrio de adecuación, entre realidad y representación. Si pusiésemos el ejemplo de montar en bicicleta, el sistema de representación enactiva traería al presente todos los paseos en bicicleta tenidos así como la experiencia resultante. La representación icónica nos evocaría la imagen de montar en bicicleta. La representación simbólica sería conocer las palabras "montar en bicicleta". Todo eso se pone en juego ante una invitación o la mera posibilidad de montar en bicicleta un cierto día. La reorganización de la representación implica un nuevo dominio de esas tres formas de representación o la reorganización de la dinámica entre los tres sistemas. A la larga, con la edad, se relaciona lo que se dice con lo que se piensa y lo que se actúa sobre las cosas dentro de una lógica. El problema lingüístico radicaría en poner nombre a lo inexpressable y real hasta ese momento (sentimientos) y de resolver contradicciones entre el hacer, el decir y la apariencia de algo.

La representación enactiva ante lo nuevo o competencia interna para hacer algo antes ignorado alude a subrutinas de acción, control de resultados, retroalimentación. Se puede dar en el mundo de los objetos o en el de las representaciones del mundo real, ejemplo, resolver problemas. La representación del mundo real es más dúctil que la de los objetos, permite operaciones lógicas y lingüísticas que les libera de la unidireccionalidad, del espacio y del tiempo. La

escuela, el leer y escribir, da una autoconciencia. Los pueblos analfabetos no diferencian tanto la realidad de lo que de ella se percibe, lo viven como una misma cosa.

La cultura incide con el sistema de representaciones en cuanto una cultura específica puede favorecer o limitar el uso de un modo específico de representación. La cultura, desde esta perspectiva, puede ser definida como una representación de la realidad compartida por un grupo social con una tradición común. La cultura es una negociación continua del significado compartido mediante la representación simbólica fundamentalmente y la icónica. De ahí que el lenguaje es el principal medio para construir el mundo social y para regularlo. En ese proceso de negociación de significados transcurre gran parte de la comunicación personal (en su dimensión interpersonal y social). Las realidades sociales del tipo "justicia" "humanidad" son significados cambiantes y productos sociales compartidos por una sociedad de individuos basados en sus percepciones personales. Están en cuanto culturales, en el interior de las personas y en la colectividad. Hay otros objetos que tienen realidad espaciotemporal, los objetos físicos. Los objetos culturales correspondientes a las realidades sociales señalados anteriormente son más difíciles de significar en común por un grupo. Los desacuerdos originan pugnas y eliminaciones físicas de los interlocutores. Estamos en el campo de las ideologías, y sus determinantes sociales en el modo de conocer, en el campo de la relación entre la construcción simbólica de la sociedad y la construcción práctica ya aludida en nuestro paradigma. En este sentido cultura es algo más que la mera transmisión de conocimientos.

2. Otro de los elementos más importantes en nuestro paradigma es el que juega el lenguaje como sistema de representación simbólico y su repercusión en la comunicación.

La relación lenguaje y pensamiento se realiza a través de la función del lenguaje como expresión verbalizada del pensamiento a niveles de persona madura. El lenguaje viene a funcionar como amplificador del pensamiento. Por ser flexible y transformable, como el pensamiento, ofrece amplias posibilidades en procesos educativos o de desarrollo cognitivo o de dinamizar situaciones donde entra a formar parte la representación de la realidad.

La relación del lenguaje con la acción radica en que el uso inicial del lenguaje se liga a la acción. La sintaxis del lenguaje señala y representa la acción, hay un agente, una acción, un objeto, una situación, una atribución y una dirección. La clásica división de la oración en sujeto, verbo y predicado no es otra cosa que agente, acción y objeto. Cada vez que en las etapas iniciales el niño aprende una nueva acción tiene que encontrar forma de expresarla. En los adultos el lenguaje se va liberando progresivamente de la acción regresándose al pasado o proyectándose hacia el futuro. Eso se capta fundamentalmente en el lenguaje escrito donde las condiciones físicas en que se escribió el texto son irrelevantes. Se centra más en lo que se dice y menos en lo que se hace. Así una conducta lingüística, que comenzó siendo una variante del comportamiento intencional acaba centrándose en transmisión del conocimiento a lo largo del tiempo del actor.

Luria, respecto al papel del lenguaje y acción señala "la realización de una acción simple tras una instrucción verbal puede ser considerada como el eje de la conducta voluntaria regulada por el lenguaje"²³

La relación entre el lenguaje y la acción nos lleva a la pragmática del discurso con un planteamiento más cercano a la Escuela de Praga, (sujeto y predicado, tema y comentario, como categorías que son exigidas por el propio discurso y las necesidades de intercambio) que a las de Chomsky (las categorías de la gramática proceden de una lógica mental). La pragmática implica en el lenguaje procesos diferentes a los exigidos por la semántica y la sintaxis. Estos últimos se basan en el dominio de códigos semánticos y sintácticos dado que su función es la transmisión de información, por eso tales códigos de alguna manera "representan" el mundo de lo real. La pragmática nos enfoca al estudio de cómo se emplea el habla para lograr fines sociales como: prometer, humillar, calmar, advertir, declarar, pedir...y sus elementos no representan últimamente nada de la realidad porque son expresión de intencionalidades. Escapan a un análisis semántico y sintáctico porque son diferentes. La pragmática es un compromiso de interacción social mediante el uso del habla. En un discurso pragmático hay una suposición de tres elementos: a) conjunto de convenciones compartidas que relacionan la intención del hablante y la disposición del que escucha (anuncio de intención) b) regulación de la función deíctica (indigitación, señalar con el dedo) implícita al contexto temporal, espacial, de los objetos pertenecientes a la situación c) medios convencionales para establecer y recuperar presupuestos (control

de presuposición). De esta manera se refleja en el lenguaje lo que va a ocurrir a nivel de acciones: a) una acción preanunciada por un actor va a dinamizar o a entrar como un componente nuevo en el sistema de acciones de los actores en la situación. Se presuponen las probabilidades de respuesta (interacción social) de quienes escuchan a niveles de acciones anticipadas mediante su discurso b) se señalan los objetivos que van a intervenir o ser transformados en la acción intencionalmente preanunciada c) proceso de negociación preanticipado del curso de los acontecimientos. El tema de la pragmática se aborda, desde la perspectiva rusa mediante los conceptos de texto y subtexto, siendo el subtexto el sentido interno del texto, por ejemplo un texto que se formula como "¡Ya son las diez!" genera los siguientes tipos de subtextos: "es muy tarde"; "me tengo que ir"; "qué rápido pasa el tiempo", etc.

El lenguaje también se relaciona con la dinámica sociocultural o, con la percepción individual, a niveles semánticos y sintácticos. Las propiedades sintácticas se relacionan con la estructura lógica del pensamiento. Dinamizar un pensamiento personal o grupal se hará a base de cambiar sus estructuras lógicas de pensar. Pero solamente podrá influir el lenguaje en el conocimiento si hay una codificación lingüística, es decir sólo si hay una representación verbal, un código que lo una a un objeto o intención. Esa necesidad de codificación creciente se desarrollará más a niveles simbólicos que icónicos. Esa necesidad lleva a un ajuste cada vez más preciso entre la representación lingüística y la situación. En este sentido señalaba Vygotsky que el problema fundamental del pensamiento relacionado con el lenguaje es pasar "del sentido subjetivo no formulado aún verbalmente y comprensible solo para el sujeto, a un sistema de significación verbalmente formulados y comprensibles para cualquier interlocutor"²⁴

3. Otro elemento importante en nuestro paradigma es la socialización.

La escuela y/o cualquier agente de socialización que utilice símbolos en lugar de objetos está rompiendo tanto el nominalismo (la realidad está en la palabra, en el nombre de las cosas), como el realismo (sólo está la realidad fuera del individuo). El efecto, al manejar símbolos y así evocar objetos no presentes se refuerza que las palabras y sus significados están en la cabeza de las gentes y no en sus referentes, se separa código y objeto. El significado varía

con cada hablante particular y el individuo se capta en su individualidad y autoconciencia. Esa ruptura del nominalismo acaba rompiendo la solidaridad unitaria del grupo, en el sentido Durkheimiano. No son los códigos comunes las fuentes de solidaridad sino las significaciones comunes de esos códigos. En los pueblos analfabetos y niños privados de escolarización de países ricos se da una precocidad en su desarrollo intelectual seguida de un rápido estancamiento. Es debido a esa falta de proceso de separación entre el mundo de los objetos, con sus características espacio-temporales, y las posibilidades de funcionamiento del lenguaje, que posibilita un manejo evocador del mundo de los objetos que supera lo espacio-temporal, a lo largo de un proceso de abstracción. De esta forma el lenguaje puede guiar la dinámica del conocimiento. Si el niño conociera conceptualmente ciertas distinciones podría más fácilmente aprender la diferencia en la realidad de los objetos.

En esa tarea de dinámica cognitiva inducida señala Bruner²⁵, que la ampliación del conocimiento que se hace en la escuela se muestra eficaz si tiene los siguientes procesos: 1.El maestro realiza la tarea él mismo para mostrar al niño que es posible 2.Induce al niño para que lo intente él mismo, a nivel de juego, para minimizar el costo de los errores 3.Reduce la complejidad de la tarea a realizar 4.Dominada una parte de la tarea el adulto anima al niño a iniciar otra de orden superior 5.Solo cuando la tarea ha sido dominada de esta forma entra en juego la "instrucción" como tal: separación de lenguaje y acción, la incorporación del conocimiento adquirido a conocimiento verbalizado 6.A partir de ahí entra el discurso entre maestro y alumno, intercambio de conocimientos nuevos que van más allá de la tarea recién dominada, pero que es posible gracias a esos otros conocimientos que son compartidos por ambos, y que han sido proporcionados por la tarea misma. El alumno hace ahora preguntas que inician búsqueda de información que el maestro no poseía de antemano. Este tipo de aprendizaje exige la comprensión por parte de quien aprende y no la mera realización de acciones que no entiende. No se trata de enseñanza programada (Skinner) sino programas sobre cómo enseñar. El maestro se preocupará en mantener la atención del niño sobre cada componente de la acción para que pueda recomponer todos los pasos de la rutina en una integración personal. Se construye, de esta manera, un proceso de significación pretendido. Este proceso está relacionado con los procesos de socialización.

4. Otro elemento importante en nuestro paradigma es la acción.

Da la impresión que la intencionalidad hacia el objeto, en los primeros años de la vida humana, está presente como tensión incluso antes de que la actuación sobre el objeto sea posible. Un desarrollo precoz de los sistemas sensoriales, el sistema nervioso frente al sistema motor, lo origina. Probablemente también en el adulto se dé un desfase entre el deseo y sus satisfactores, de modo que el deseo supera siempre a los satisfactores.

Las consecuencias de la acción la van estructurando en el futuro. La repetición de actos por el mismo sujeto sobre el mismo objeto posibilita la anticipación de lo que va a ocurrir. Sin embargo no es la práctica en sí lo que perfecciona, sino la práctica cuyos resultados conocemos. Sin ese conocimiento del resultado de la praxis no se puede mejorar el proceso. Desde esta perspectiva se supera el simple esquema de estímulo-respuesta.

Se establecen como componentes de la acción: meta, medios para alcanzarla, persistencia en la consecución, corrección de la acción cuando se desvía de la meta y la finalización o paralización de la acción una vez alcanzada la meta. Parte del proceso de socialización es la transmisión de intencionalidades y lo que se puede esperar de las cosas, la relación entre intencionalidades y la forma de dirigir las hacia un fin. Hay que tener en cuenta la distinción entre acción sobre objetos y sobre personas. Las primeras dan lugar a repeticiones mecánicas y estereotipadas. Las segundas implican continuas variaciones debidas a la variación interpersonal.

Con los cuatro primeros puntos creo que se ha explicitado los elementos del paradigma correspondientes a los ejes del actor social y al eje cultural. Explicitando más lo referente al eje de la estructura social y su relación con los anteriores señalaríamos, lo siguiente:

5. El posicionamiento del individuo en la sociedad hace que cada quien tenga un proceso de socialización desde un lugar de la estructura económica, social e ideológica diferente. El mundo es distinto visto desde la élite economicosocial que desde las masas de la autosubsistencia. A su vez la estructura social está legitimada dinámicamente por el proceso de significación interiorizado de la propia estructura social como un componente de la propia forma de vivir. El conjunto de roles desempeñados por las personas constituye la construcción práctica de la sociedad en cuanto genera significación sobre los objetos relacionados con la praxis de los sujetos. De esa manera la construcción práctica de la sociedad se relacio-

con cada hablante particular y el individuo se capta en su individualidad y autoconciencia. Esa ruptura del nominalismo acaba rompiendo la solidaridad unitaria del grupo, en el sentido Durkheimiano. No son los códigos comunes las fuentes de solidaridad sino las significaciones comunes de esos códigos. En los pueblos analfabetos y niños privados de escolarización de países ricos se da una precocidad en su desarrollo intelectual seguida de un rápido estancamiento. Es debido a esa falta de proceso de separación entre el mundo de los objetos, con sus características espacio-temporales, y las posibilidades de funcionamiento del lenguaje, que posibilita un manejo evocador del mundo de los objetos que supera lo espacio-temporal, a lo largo de un proceso de abstracción. De esta forma el lenguaje puede guiar la dinámica del conocimiento. Si el niño conociera conceptualmente ciertas distinciones podría más fácilmente aprender la diferencia en la realidad de los objetos.

En esa tarea de dinámica cognitiva inducida señala Bruner²⁵, que la ampliación del conocimiento que se hace en la escuela se muestra eficaz si tiene los siguientes procesos: 1.El maestro realiza la tarea él mismo para mostrar al niño que es posible 2.Induce al niño para que lo intente él mismo, a nivel de juego, para minimizar el costo de los errores 3.Reduce la complejidad de la tarea a realizar 4.Dominada una parte de la tarea el adulto anima al niño a iniciar otra de orden superior 5.Solo cuando la tarea ha sido dominada de esta forma entra en juego la "instrucción" como tal: separación de lenguaje y acción, la incorporación del conocimiento adquirido a conocimiento verbalizado 6.A partir de ahí entra el discurso entre maestro y alumno, intercambio de conocimientos nuevos que van más allá de la tarea recién dominada, pero que es posible gracias a esos otros conocimientos que son compartidos por ambos, y que han sido proporcionados por la tarea misma. El alumno hace ahora preguntas que inician búsqueda de información que el maestro no poseía de antemano. Este tipo de aprendizaje exige la comprensión por parte de quien aprende y no la mera realización de acciones que no entiende. No se trata de enseñanza programada (Skinner) sino programas sobre cómo enseñar. El maestro se preocupará en mantener la atención del niño sobre cada componente de la acción para que pueda recomponer todos los pasos de la rutina en una integración personal. Se construye, de esta manera, un proceso de significación pretendido. Este proceso está relacionado con los procesos de socialización.

4. Otro elemento importante en nuestro paradigma es la acción.

Da la impresión que la intencionalidad hacia el objeto, en los primeros años de la vida humana, está presente como tensión incluso antes de que la actuación sobre el objeto sea posible. Un desarrollo precoz de los sistemas sensoriales, el sistema nervioso frente al sistema motor, lo origina. Probablemente también en el adulto se dé un desfase entre el deseo y sus satisfactores, de modo que el deseo supera siempre a los satisfactores.

Las consecuencias de la acción la van estructurando en el futuro. La repetición de actos por el mismo sujeto sobre el mismo objeto posibilita la anticipación de lo que va a ocurrir. Sin embargo no es la práctica en sí lo que perfecciona, sino la práctica cuyos resultados conocemos. Sin ese conocimiento del resultado de la praxis no se puede mejorar el proceso. Desde esta perspectiva se supera el simple esquema de estímulo-respuesta.

Se establecen como componentes de la acción: meta, medios para alcanzarla, persistencia en la consecución, corrección de la acción cuando se desvía de la meta y la finalización o paralización de la acción una vez alcanzada la meta. Parte del proceso de socialización es la transmisión de intencionalidades y lo que se puede esperar de las cosas, la relación entre intencionalidades y la forma de dirigir las hacia un fin. Hay que tener en cuenta la distinción entre acción sobre objetos y sobre personas. Las primeras dan lugar a repeticiones mecánicas y estereotipadas. Las segundas implican continuas variaciones debidas a la variación interpersonal.

Con los cuatro primeros puntos creo que se ha explicitado los elementos del paradigma correspondientes a los ejes del actor social y al eje cultural. Explicitando más lo referente al eje de la estructura social y su relación con los anteriores señalaríamos, lo siguiente:

5. El posicionamiento del individuo en la sociedad hace que cada quien tenga un proceso de socialización desde un lugar de la estructura económica, social e ideológica diferente. El mundo es distinto visto desde la élite economicosocial que desde las masas de la autosubsistencia. A su vez la estructura social está legitimada dinámicamente por el proceso de significación interiorizado de la propia estructura social como un componente de la propia forma de vivir. El conjunto de roles desempeñados por las personas constituye la construcción práctica de la sociedad en cuanto genera significación sobre los objetos relacionados con la praxis de los sujetos. De esa manera la construcción práctica de la sociedad se relacio-

na con la construcción simbólica y cultural al generar significados. Se presupone que la construcción práctica de la sociedad es la que genera campos de significación diferentes en sus procesos de apropiación de las diferentes representaciones que los objetos significan para las personas (para quienes los tienen y para quienes ni los poseen ni los poseerán). Los códigos del lenguaje se hacen diferentes y mucho más los significados personales en el uso del lenguaje. Esas diferencias se dan entre personas al interno de un mismo país y entre personas de países distintos. En última instancia explica por qué los significados del tipo "enemigo" puedan ser asignados en lugar de "hermandad universal" a una misma persona por otra. Los roles determinan el proceso de significación en muchos ámbitos: trabajo, familia, política, religión, grupos sociales primarios, educación, habitat entre otros.

6. En nuestro paradigma se habla de actores y objetos en la situación. Conviene tener en cuenta una cierta división de los objetos. Siguiendo a Parsons (La Estructura de la Acción Social) los objetos se pueden dividir en: sociales (individuales, grupos) y no sociales. Los objetos no sociales a la vez se dividen en físicos (radicados espacio temporalmente que no pueden ser objetos de relación social por no poder interactuar con el actor) y culturales (leyes, ideas, refranes, valores). Con estos objetos el actor puede estar orientado de muchas formas: aceptación, rechazo, no tomar en cuenta, etc. Los elementos que entran a formar parte de la orientación del actor hacia los objetos son: cognoscitivo (forma relacionada con la inteligencia en que el actor percibe el objeto); catéctico (relación afectiva, gratificante o privativa del actor con el objeto); evaluativo (evaluación del objeto por parte del actor según experiencias anteriores).

7. Como uno de los elementos del paradigma es la parte de historia de vida que relaciona el objeto con la significación del mismo conviene tener un apartado para hablar de la memoria de la percepción. Se usa normalmente el concepto de memoria semántica para referirse a la constelación de información almacenada, a las estructuras y procesos usados para asociar símbolos externos con significados internos²⁶. Esas estructuras y procesos son importantes por el papel que juegan en la percepción, reconocimiento, comprensión del lenguaje y otras actividades complejas. La técnica que estudia la memoria semántica es la verificación de frases. Lo importante es que a partir de medidas de memoria se detectan modelos de estructura de la memoria semántica. Aparecen las categorías que ocupan como los nudos de una red de relaciones. Mediante ciertas medidas es posible determinar

las categorías (nudos) y las relaciones entre esas categorías (relaciones semánticas). Otro de los conceptos relacionados con la memoria y la percepción es el de memoria icónica ²⁷. El concepto de memoria icónica está en plena discusión. Se identifica la memoria icónica con un tipo de persistencia visible que hace posible el recuerdo, tiene que ver con el efecto posterior de la estimulación de la retina y con una representación precategórica llamada persistencia informacional. Se discute el fundamento empírico de la persistencia informacional. Como nuestro concepto de significado, apoyado en la percepción, tiene un componente icónico entramos en discusión con el autor del artículo citado. Señalamos que sus experimentos que discuten el concepto de memoria icónica, al estar basados en ordenaciones de letras del tipo "MEDHZIG" (cuya persistencia icónica se pretendía investigar) no son extrapolables a representaciones icónicas de objetos, unidos afectivamente al sujeto (por ejemplo la imagen de una madre como componente de su significado para un hijo, elemento que sustenta, a nuestro juicio, la conservación en fotografía de los seres queridos).

Conviene tener también clara la distinción entre memoria implícita y explícita. Se entiende por memoria explícita la que se basa en acontecimientos previos que han sido, de alguna manera, conocidos. Memoria implícita se manifiesta cuando experiencias previas o conocimientos previos ayudan a realizar una tarea nueva pero que de alguna manera está relacionada con otras anteriores. Lo "implícito" alude a que no se da una identificación aunque sí una ayuda para quien es capaz de detectar la conexión entre los eventos ²⁸. La memoria implícita, como por ejemplo el recordar en nombre de una persona "que no viene a la cabeza", está acompañada por dos fenómenos: a) la posibilidad de hacer uso de la información aunque no se la pueda nombrar b) el continuar funcionando por un cierto período de tiempo posterior al acto de hacer memoria (lo que hace que, por ejemplo, se recuerde el nombre de una persona en un momento posterior cuando a nivel de conversación ya no se necesita). Eso puede significar que los resultados olvidados no son una pérdida permanente e irreversible de información, sino inaccesibles temporalmente y, de algún modo, utilizables. Lo que sucede en ese período de búsqueda se le llama sensación de conocer que coopera utilmente rechazando respuestas mentales equivocadas ²⁹.

Finalmente de todo el planteamiento anterior, nacido de nuestro propio paradigma, se desprenden algunas conclusiones anticipadas de lo que sería la posición congruente respecto a una sociología del conocimiento. La realidad social, tal y

como ha estado considerada, compuesta por objetos sociales y culturales, es subjetiva. Es decir hay una construcción personal y social de la realidad social y por lo tanto, en cuanto construcción personal, es múltiple y variada, depende del proceso de significación personal. En este sentido es una realidad distinta de la realidad material, única para todos los que la investigan compuesta por objetos físicos, aunque también sea variable con el tiempo. Sin embargo, esta realidad social múltiple y variada, es objeto de investigación científica si se respeta un proceso de acercamiento a la realidad intersubjetivo.

En el capítulo siguiente veremos cómo se ha dejado interpelar este paradigma y qué ha generado.

CAPITULO IV.- EL PARADIGMA DEL SIGNIFICADO: DINAMICA DE INVESTIGACION

Después de haber expuesto los grandes rasgos que configuran el paradigma sociocomunicacional con el que estamos trabajando, una de las primeras cosas que hay que hacer es ver su potencialidad de investigación. De generar respuestas a preguntas hechas desde muy diversos ángulos y de establecer si el propio paradigma podía generar una estrategia coherente con él mismo tanto a nivel de diseño de investigación como de técnicas. En este momento conviene tener en cuenta que el propio paradigma, en cuanto se configura dialécticamente con la realidad que investiga, se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo. De esta manera la historia de las investigaciones coincide con la historia del propio paradigma.

Las investigaciones con las que el paradigma se ha confrontado en los diversos ámbitos son: 1. En el campo de la comunicación interpersonal: "La comunicación sexual como proceso de significación humana (febrero 1987). Los temas importantes, para el paradigma sociocomunicacional que se estaba configurando, eran: significado sexual determinado por el proceso de socialización y por la experiencia personal; la producción del significado sexual en la praxis sexual de la pareja; técnicas de obtención de significados sexuales. Los productos no esperados de la investigación fueron: campos semánticos relacionados con el significado, topologías o mapas cognitivos y un indicio para distinguir la palabra "significado" de la de "sentido".

2. En el campo educativo la elaboración de un instrumento de evaluación de maestros a partir de los significados expresados por los alumnos (1987-88). Se trataba de confrontar técnicas proyectivas, significados vividos y teoría sobre el desempeño magisterial, todo ello confluyendo hacia el producto solicitado por el cliente: elaboración de un instrumento apto para que ingenieros universitarios pudiesen evaluar sus propios maestros.

3. En el campo laboral: "el modo de producción mexicano en el contexto: persona-empresa-cultura-sociedad". La investigación unía un interés práctico (mejorar la estructura productiva) y un interés teórico (explorar la relación entre la producción simbólica cultural de la sociedad con la construcción práctica de la sociedad a través de la laboral). Un producto no esperado de la investigación fué encontrar en el "significado" un campo de confluencia entre las posturas de Carlos Marx y Max Weber. Se estudió el signifi-

cado laboral en el contexto de la vida. La investigación se comenzó en octubre de 1987 pero ahora, por diversos avatares del destino, duerme.

4. En el campo de la promoción agrícola (producción y organización campesina) el paradigma ha afrontado el desafío de encontrar una "metodología de la transformación social" alternativo al paradigma clásico de la planeación del cambio, que ha fracasado tanto a niveles de planeación económica (planes de desarrollo económico que no toman en cuenta el actor social, defecto imputable a todos los economistas, mientras no se demuestre lo contrario) como a niveles de extensionismo (esquema ingenuo de modernización tecnológica que supone que se pueden injertar ideas y tecnologías norteamericanas en los campesinos latinoamericanos sin ninguna dificultad). Esta investigación comenzó en enero de 1988 y actualmente está en desarrollo.

Una presentación más detallada, dentro de los límites de este artículo, de los campos anteriormente citados de forma que se explicita el proceso temporal de configuración del paradigma con el que se está trabajando, la estrategia metodológica que insinúa el propio paradigma, las propias técnicas de obtención de datos y el tipo de organización de los datos (estadística) coherentes con el propio modelo, es lo que a continuación se ofrece.

I. LA COMUNICACION SEXUAL COMO PROCESO DE SIGNIFICACION HUMANA. (1987).

A propósito de una investigación sobre el perfil psicosocial del universitario en Guadalajara, donde se trabajó con una muestra de 850 universitarios correspondientes a la Universidad de Guadalajara, Iteso, Univa, y un reducido número de jóvenes trabajadores de la misma edad, se comenzó a explorar una metodología alternativa al método científico tradicional (hipotético deductivo). Se ensayó una metodología en base a representaciones sociales. Las representaciones sociales que tenían los jóvenes respecto a diversos objetos (trabajo, metas, amistad, sexualidad, familia, droga, religión, ideología). Las representaciones sociales, nacidas del tardío Durkheim, puestas en boga por la Escuela de Psicosociología de Paris me abrieron la puerta al campo de los significados. Tal vez el embrión de lo que ahora llamo paradigma fué una reflexión que me hacía por entonces; "si representación social es el proceso y el contenido actual de un concepto que se formó a lo largo de la relación del actor con un objeto (social o no), entonces el significado de ese objeto interiorizado en una representación (mental o social) se puede deducir a base de conocer la relación que el actor mantuvo con

el objeto a lo largo de su vida, lo cual determina el momento presente". Recuerdo que me confortó aplicar lo anterior a un dicho popular "si cada uno habla de la feria según le fué en ella quiere decir que ese significado es diferente, subjetivo, para cada quien y que sabiendo como le fué a cada uno se puede deducir lo que contará a su regreso". La conclusión era sencilla, los biogramas abrían un amplio campo de investigación y de verificación de la certeza o falsedad de esas reflexiones.

La sexualidad ofrecía un campo de aplicación de lo anterior estratégicamente sencillo. A primera vista se trataba de un actor interactuando con otro en una sola dimensión (sexual). Como la universidad es una época donde algunos suelen tener sus primeras relaciones sexuales con coito se podría comparar el grupo de vírgenes, coitos ocasionales y relaciones sexuales estables. Se presuponía que la práctica de la sexualidad resignificaría ese concepto al legado del proceso de socialización. Se presuponía también que la historia sexual de cada quien coincidiría con el significado dado a su sexualidad. Me sorprendió observar, a través de los biogramas, que el proceso de significación sexual se da al interno del grupo juvenil, en su gran mayoría, sin una relación con el grupo de adultos. Cada universitario o universitaria digiere en la soledad sus experiencias o tal vez las comente con algún igual (que está exactamente en el mismo periodo de confusión) hasta que al cabo de los años, maravilla de la cibernética humana, acaban teniendo sus propios valores, significados y conductas.

Los biogramas comenzaban con una pregunta proyectiva sobre la sexualidad vivida, hecha por universitarios ayudantes de investigación, en medio de una conversación informal sin sospechar de ser sujeto de obtención de biograma.

Recolectados los biogramas comenzaron las angustias del "ahora por donde". Analizados históricamente comprobaron que, en efecto, las experiencias van dejando huella en el significado actual del concepto. Según ellas se organiza el juicio moral de "bueno/malo". Una correlación entre el juicio moral sobre la relación sexual fuera del matrimonio y los porcentajes de vírgenes-no vírgenes entre universitarios (obtenidos a partir de otra investigación cuantitativa) dió como resultado que los vírgenes señalan ser "mala" moralmente la relación. Esta relación entre juicio moral y comportamiento resulta enormemente importante para establecer puentes entre test proyectivos y "procedimientos objetivos" de obtención de datos. El mismo resultado se obtuvo respecto al comportamiento con drogas y juicio moral.

Un error cometido en ese primer momento fué el de no tomar en cuenta biogramas de vírgenes. En una segunda redada se confrontaron los significados de estos biogramas con los anteriores y se captó la diferencia entre lo recibido por el proceso de socialización a nivel de significado sexual y la transformación, resignificación, debida a la práctica. No se pudo obtener significados sexuales de ambos elementos de la pareja a lo largo del proceso de pareja, pero varios asociaban la relación sexual al significado de una comunicación interpersonal profunda. En otra redada posterior se constató que, en efecto, así era pero en forma más compleja de la inicialmente prevista.

Tras meses de intentos de comprensión de los biogramas y de relacionar el embrión del futuro paradigma con el comportamiento de las personas se constataron los errores reduccionistas en los que se había caído inicialmente. Los biogramas señalaban que el significado sexual no seguía un proceso temporal de desarrollo individual, sino que formaban parte de una red de significados asociados, por eso los individuos a la plática de la sexualidad unían toda una serie de significados asociados con respecto a los cuales, y a la propia sexualidad, orientaban su conducta. Los dos significados más reiterativamente relacionados con el de sexualidad eran el de amor y proyecto de vida que se ponían de manifiesto a lo largo de la relación con la pareja. Estableciendo las 16 tipologías resultantes de dicotomizar cada uno de los tres significados fundamentales se pudo explicar el comportamiento en base a los significados presentes en la relación. Pero como el lenguaje humano también sirve para engañar hubo que construir las 16 correspondientes al engaño. Desde ese momento se pudo precisar el distinto comportamiento del grupo masculino y femenino en base a (amor/sexualidad/proyecto de vida); los textos culturales que orientaban en el pasado el comportamiento sexual del hombre y la mujer; la crisis de los mismos; el nuevo formato actual emergente de textos y la mezcla de los dos en este momento de crisis y transición. Pero a niveles de descubrimiento el paradigma se amplió respecto a los mapas de significados o topologías de significados relacionados que funcionan algo así como la estructura subyacente que está influyendo en un determinado significado aunque no se detecta en forma manifiesta. Mediante correlaciones entre las variantes de las representaciones sociales del cuestionario amplio (850 universitarios) nos pudimos hacer una idea de la determinación existente entre los núcleos de significación y conducta. Otro descubrimiento no esperado, y que imponía asignar la palabra "sentido" a una realidad distinta del "significado" fué que existía una relación, a nivel de conducta,

entre la comunicación interpersonal, base del proceso de resignificación a lo largo de la vida, y otro tipo de comunicación intrapersonal, lenguaje interior, que pareciera tener la función de integración, coherencia de la estructura de significados particulares en una especie de metasignificado "sentido" relacionado últimamente con el sentido de la vida. El diferenciar esas dos palabras "significado" y "sentido" permitió explicar los casos de ruptura de la relación sexual, amorosa o de proyecto de vida, cosa que, por cierto, también aparece en los divorcios entre adultos cuando alguien hace algo al otro o se comporta de tal manera que el otro comunica "eso no lo tolero". Aseguramos que el "tolerar" o no, apunta a un resultado del lenguaje interno, comunicación intrapersonal, integración de los diversos significados en un todo y, finalmente al sentido de la vida. Usar la palabra sentido como integración de significados en un metasignificado no es algo desacabellado sino de uso común, a niveles de diagnóstico médico, cuando el enfermo recuperado de dolores varios afirma al médico "ya me siento bien".

De esta forma, la intuición originaria, el embrión de paradigma se enriquecía en relación dialéctica con la realidad, marcaba una coherencia de estrategia metodológica y de técnicas para poder desarrollarse. Un segundo paso en su constitución fué un encargo educativo.

2. ELABORACION DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACION EN MAESTROS A PARTIR DE LOS SIGNIFICADOS EXPRESADOS POR LOS ALUMNOS (1987-88).

Pensé que si los alumnos habían estado a lo largo de un semestre en relación con cada maestro allí se habrían, por fuerza, generado significados. Si esa premisa de mi paradigma se demostraba cierta, como se demostró en la producción del significado sexual se podrían obtener esos significados mediante preguntas proyectivas y aparecería el significado "maestro" a partir de una integración de lo que había sido cada maestro aislado. También se pondrían de manifiesto las estructuras semánticas asociadas al concepto. En el fondo se estaba obteniendo, a niveles útiles, una precisión de lo que se entiende por buen maestro (en abstracto) a partir de lo que cada uno de los maestros reflejó de "bueno" y "malo" en la mente de sus alumnos como integrante de una cadena de maestros que cada alumno había tenido desde que nació hasta la fecha.

La pregunta desencadenante fué "escribe cinco ideas sobre lo que significó para tí este maestro y/o el curso". La contestaron algo más de mil alumnos de ingeniería del Iteso en mayo 1987, sobre cada maestro que les había dado clase en ese semestre. Como ya había una tradición de evaluación de maestros, las respuestas eran claramente evaluativas. Se reflejaba lo que cada maestro tenía de "bueno" y "malo".

Ese producto, a mi parecer, superaba el clásico diferencial semántico de Osgood de pares adjetivales en cuanto que se obtenían rasgos, no adjetivos, a partir del arquetipo y de la práctica de lo que inconscientemente se expresa por "buen maestro". Se estaba así haciendo una determinación pragmática del rol de maestro. El esquema de Osgood posibilitaba ofrecer el producto en forma isomórfica al diferencial semántico.

Por suerte, a nivel de comparación, Secretaría Académica del Iteso en el semestre siguiente (noviembre 1987) publicó un escrito titulado "Criterios de evaluación del desempeño académico de los profesores del Iteso". Como salió a la luz pública unas semanas antes del procesamiento final de la descripción de los significados del rol que estábamos haciendo nos permitió estructurar en los mismos apartados nuestro material. La mera comparación entre los dos procesos de hacer lo mismo (de la teoría del buen maestro a los rasgos que lo definen versus de la experiencia vivida por cada estudiante hacia la teoría de lo deseable en un maestro) a partir de los dos materiales obtenidos habla por sí sola de la potencialidad de nuestro paradigma.

Presentaré primero los resultados, elaborados en la estructura de diferencial semántico, de nuestro trabajo y luego los criterios de Secretaría Académica.

Nuestro instrumento se presento así:

Califica al Maestro poniendo una "X" en cada renglón entre el 1 y el 7, de forma que si la sitúas a la izquierda se supone que estás muy de acuerdo con lo que allí se expresa, lo mismo si la sitúas totalmente a la derecha. Ejemplo una "X" en el primer renglón y debajo del "7" se interpreta que el maestro no domina su materia.

I.-CONOCIMIENTOS:

El maestro domina la materia:

1	2	3	4	5	6	7	

El maestro no domina la materia

II.-DESEMPEÑO DOCENTE

Se preocupó por enseñar

Hizo la clase amena y dinámica

Su método de evaluación es justo

El curso estuvo bien estructurado

Aprendí mucho con el maestro

El maestro explica claramente, es didáctico

El maestro presentó la materia en forma útil y aplicable

Como maestro le daría la máxima calificación

No se preocupó por enseñar

No hizo la clase ni amena ni dinámica

Su método de evaluación es injusto

El curso no estuvo bien estructurado

No aprendí nada con el maestro

El maestro no explica con claridad, no es didáctico

El maestro no presentó la utilidad o aplicabilidad de la materia

Como maestro le daría la mínima calificación

III, CARACTERISTICAS PERSONALES

Se mostró accesible en todo momento

Responsable y puntual en llegar al salón y hacer exámenes

Pudo controlar al grupo (se impone y tiene carácter)...

Responde las preguntas (sabe, seguro de sí)

Es congruente consigo mismo, integro

Se mostró inaccesible en todo momento.

Irresponsable e impuntual en llegar al salón y hacer exámenes

No pudo controlar al grupo (ni se impone ni tiene carácter)

Evade las preguntas (duda, inseguro)

Es incongruente, cínico

IV.-LA MATERIA EN SI

Sobran horas de clase para ver toda la materia

(caso de necesitar prácticas) la materia tiene excesivas horas de practicas

El material e instalaciones para las prácticas está subutilizado

En el salón estamos un grupo excesivamente pequeño de estudiantes

Faltan horas de clase para ver toda la materia

(en caso de necesitar prácticas la materia tiene insuficientes horas de prácticas

El material e instalaciones para las prácticas es insuficiente

En el salón estamos un grupo excesivamente grande de estudiantes

La reflexión de Secretaría Académica señala:

I. NIVEL DE CONOCIMIENTOS Y EJERCICIO PROFESIONAL.

1. Actualización de conocimientos: realización de actividades y/o estudios encaminados a la actualización continua y permanente de conocimientos relativos al área de formación profesional que transmite a los alumnos y/o base de su actividad profesional.
2. Competencia académica: ayuda significativa a través del desarrollo de las propias actividades en la universidad (docencia para T.V., asesoría de tesis, trabajo interdisciplinar, investigación, etc. para T.F.), a la formulación del proyecto profesional de los alumnos.
3. Calidad profesional: ejercicio de la profesión y contacto con el medio profesional concreto. Ubicación significativa en el medio. Calidad reconocida por los alumnos.

II. DESEMPEÑO DOCENTE.

1. Que el profesor TENGA UN METODO apropiado para impartir sus clases: capacidad didáctica para transmitir experiencias y conocimientos a los alumnos.
2. Que el profesor PRODUZCA UN METODO en los alumnos: que a través del impulso al aprender haciendo, los alumnos se apropien de un método de trabajo y de pensamiento coherente con la realidad.
3. Que el profesor "USE" LA REALIDAD PROFESIONAL es decir, que ésta se encuentre significativamente incluida en el proceso educativo del alumno. Llevar al aula la realidad profesional para que los alumnos la conozcan y puedan así obtener elementos que posteriormente les permitan transformarla.
4. Que sea INNOVADOR del y en el proceso educativo que lleva a cabo con los alumnos.
5. Que favorezca LO INTERDISCIPLINARIO en la formación: despertar interés de los alumnos por temas directa o indirectamente relacionados con la profesión que faciliten la formación integral de los estudiantes; que conozca la(s) relación(es) de la(s) materia(s) que imparte, con el curriculum general de la carrera.

III. CARACTERISTICAS PERSONALES:

1. Apertura: ser una persona abierta, respetuosa, comprensiva, atenta a los demás, accesible, sincera, justa. Ofrecer posibilidades de establecer relaciones cordiales con alumnos y profesores. Aceptación de los propios defectos.

2. Autenticidad: ser una persona coherente con lo que se piensa, se declara y se vive. Ser íntegro.
3. Compromiso Social: que a nivel del discurso personal se fortalezca la imagen y la idea del compromiso que tiene todo profesional ante la sociedad; ubicar la profesión como un servicio de alta calidad a la comunidad y a los más necesitados.
4. Sentido Crítico: hacer crítica constructiva que aporte elementos significativos al desarrollo del área, de los profesores y de los alumnos mismos.
5. Disponibilidad de tiempo para: A) realizar actividades tendientes a elevar el nivel académico del área (revisión curricular, revisión de metodologías, talleres y seminarios, etc.); B) acompañar al alumno en su proceso de formación; C) colaborar en proyecto del área; D) para participar en actividades de apoyo organizacional y de extensión. (T.V.: es necesario considerar las limitaciones de tiempo; T.F.: estas actividades forman parte de su trabajo en la universidad).
6. Conciencia del alumno real con el que se trabaja; capacidad para elaborar políticas y acciones adecuadas a ellos.
7. Capacidad de Autogestión: disposición a la reflexión para recuperar la propia práctica docente, modificarla, aprehenderla e innovarla. (T.V.: considera limitantes de tiempo)
8. Dispuesto a discutir abierta y académicamente la propia postura tanto con profesores como con alumnos. Madurez personal y profesional.
9. Relaciones abiertas y de diálogo con profesores (capacidad para insertarse en el cuerpo de profesores del área) y con alumnos.

IV. ACTIVIDADES.

1. Investigación: participación y desarrollo de tareas de investigación dentro y/o fuera del ITESO.
2. Involucración: en el proyecto del área en la cual labora.
3. Producción: libros, artículos y/o apuntes escritos, cursos especiales, conferencias, producidos como resultado de sus actividades reflexionadas y apropiadas.

Omitiendo comparaciones entre los dos instrumentos, que son ovbias, se constata que en el primero se obtienen cosas del tipo "el maestro domina la materia", lo cual alude a un proceso empírico de decodificación mental de acciones del maestro. Ahí le paramos, si hubiésemos tenido el encargo de continuar la investigación la siguiente pregunta habría sido por los rasgos, indicadores, proyectados por el maestro que hace que el alumno los decodifique como "sabe la materia" y lo mismo en cada uno de los otros rasgos aludidos.

3. EL MODO DE PRODUCCION MEXICANO EN EL CONTEXTO: PERSONA-EMPRESA-CULTURA-SOCIEDAD (1987).

Esta investigación, desde el punto de vista del paradigma explícito al que estamos aludiendo, se benefició de las dos anteriores. El paradigma ya había sido explicitado lo suficiente, y presentado en un congreso sobre investigación empresarial (Chapala 1987). Ya se había tenido un acercamiento previo a la temática de la empresa en Guadalajara (cfr. CAMARENA, J., y LASSO, P., Hacia un estilo propio de dirección de empresas, BID, Washington, 1984). Ahora se buscaba regresar al tema empresarial, pero a partir de un paradigma explícito. El extraño divorcio entre empresa y universidad, así como los canales de amistad que determinan este tipo de relaciones, hicieron que algo que se había pensado realizar en tres industrias de la construcción y cinco empresas zapateras quedara reducido a una sola industria de la construcción.

El objetivo de la investigación era aplicar el paradigma de investigación a la empresa detectando como influyen en el modo de producción: a) la construcción simbólica-cultural de los diversos actores que intervienen en el proceso productivo, concretando, la red de significados asociados con el significado laboral que tiene cada una de las personas que interviene en el proceso productivo (propietarios del capital, gerentes de alto nivel, cuerpos intermedios, obreros y empleados de bajo nivel). b) la construcción práctica del significado laboral en la empresa tomada como una red de significados laborales de cada uno de los participantes. c) la relación entre el significado laboral, red de significados asociados y el sentido de la persona, la vida global del sujeto.

Me resultó muy importante el haber conocido en el congreso de Chapala los trabajos del Dr. Sergio Ramos Galicia quien aplicaba al mismo tema un paradigma relacionado con el leninista.

Se hicieron entrevistas a todos los niveles de la empresa, desde los propietarios hasta los peones de obra. La investigación se tuvo que interrumpir en el momento del análisis de datos. No se pudo ofrecer un modo de producción acorde con lo cultural, ni una terapia de mejora a los efectos no queridos del actual modo de producir. Mis recuerdos subjetivos como entrevistador me confirman que el significado del trabajo era diferente para cada una de las diversas categorías de participantes señaladas. Eso implicaba una ruptura en el proceso de comunicación (consensos culturales respecto a los significados culturales de los objetos de la comunicación al interno de la empresa). Implícitamente se está entendiendo que el proceso de producción implica un proceso de comunicación entre quienes intervienen en el proceso productivo. Es decir, el paso de materia prima a producto acabado implica un proceso de comunicación-transformación de la materia por parte de un elemento técnico, las máquinas, y un elemento humano la estructura de roles. Otro elemento, importante para el paradigma, era la producción práctica de la realidad que se relacionaba con la producción simbólica. Los datos apuntaban a una relación entre los dos sistemas, pero no se pudo analizar la relación debidamente. Una intervención posterior sobre un modo de producción coherente con el modo de significación era algo que se esperaba realizar. El intento era que la teoría de administración y dirección de empresa se amoldase a la realidad obtenida. Se espera terminar este proyecto en los próximos años.

4. METODOLOGIA DE LA TRANSFORMACION SOCIAL (1988)

Dos problemas graves, a nivel nacional, producción y organización campesina hicieron que esta posibilidad de aplicación del paradigma fuera considerada como muy importante. Por una parte se relaciona con el proceso de autosuficiencia alimentaria, la producción campesina, por otra parte tiene que ver con el intento de parar la desintegración campesina cuyos efectos emigración hacia la ciudad es de todos conocido, junto con la pérdida de potencial de cultivo y envejecimiento de las comunidades, jóvenes que vienen a la ciudad en busca de trabajo y no hay.

El reto al paradigma es la interpelación de producción, nivel de vida y organización campesina. La aplicación del paradigma se está realizando a través del rol del promotor. El proyecto de investigación se encuadra a través de Cecopa (Centro de cooperación agropecuaria) que existe en el Iteso.

La estrategia metodológica sugerida por el paradigma difiere bastante del modelo de "planeación del cambio" clásico basado en el análisis de actores, objetivos y potencial de cambio, donde al final el problema era detectar los obstáculos que el sistema cliente plantearía a los objetivos y mediante eso establecer las estrategias. La mayoría de los planes de desarrollo económico fallan no porque los objetivos no esten claramente especificados ni el financiamiento ni los procesos, sino porque los obstáculos reales a la hora de llevar el cambio adelante nacen de la cultura (cosmovisión campesina) o de la estructura social, cosas que de antemano no se habían previsto, ni se podían prever a partir de cuestionarios como técnica de obtención de datos.

Los tres ejes del paradigma, construcción social del sujeto, proceso de construcción simbólica de la realidad y proceso de construcción práctica de la sociedad orientan el trabajo del promotor en una estrategia de desarrollo auto-dirigido de la siguiente manera: el promotor con su universo simbólico y su praxis en la comunidad entra en comunicación con los campesinos (sus cosmovisiones y estructura social). El promotor ejerce, lo quiera o no, una función dinámica, muchos procesos que estaban latentes se asocian a su imagen y se expresan como necesidades sentidas que se catalizan entorno a su persona y acción. Dado que pensamiento y acción se exteriorizan en el lenguaje el proceso de cambio social se detecta a través del lenguaje y, finalmente, consiste en canalizar cambios en el sujeto a nivel de cosmovisiones y praxis, lo mismo que en la comunidad a nivel de cultura y roles. La estrategia de obtención es a base de reflejar en la comunidad el momento por el que atraviesa y ponerles en condiciones de optar hacia el futuro. El elemento que posibilita todo el proceso es el análisis continuo del lenguaje. Una visión pormenorizada de este proceso concreto se espera lograrlo en diciembre 1988, fecha esperada de finalizar este proyecto piloto.

Pablo Lasso Gómez

Junio 1988.

Notas

- 1.- Cfr. AJS 90 (enero 1985): 697-728
- 2.- Cfr. AJS 90 (enero 1985): 697-728
- 3.- Cfr. AJS 92 (julio 1986): 164-181
- 4.- Cfr. AJS 91 (mayo 1986): 1309-35
- 5.- Cfr. AJS 93 (enero 1987): 167-171
- 6.- Cfr. AJS 93 (enero 1987): 175-179
- 7.- Cfr. Estudios Sociológicos V: 13 (1987): 215-225
- 8.- Cfr. Rethinking Macrosociological Theory, en American Sociological Review, 53 (abril, 1988): 163-171
- 9.- Cfr. Kuhn, opcit., Fondo de cultura económica, México, 1975, pg. 13
- 10.- Cfr. WOLF, M., La investigación de la comunicación de masas, Paidós, Barcelona, 1987.
- 11.- Cfr. ECCO, U., y FABBRI, P., Progetto di ricerca sull'utilizzazione dell'informazione ambientale, en: Problemi dell'informazione, n.4 pp.555-597)
- 12.- Cfr. WEBER, M., The Theory of social and economic Organization, (1947), pg.118).
- 13.- Cfr. COLEMAN, S., Social Theory, Social Research, and Theory of Action, en: American Journal of Sociology 6 (mayo 1986): 1321
- 14.- Cfr. MARX, K., Contribución a la crítica de la economía política, Berlín, 1859. cfr. prólogo)
- 15.- Cfr. MARX, C., y ENGELS, F., Obras escogidas, Progreso, Moscú, 1976, vol.1, pg.405)
- 16.- Cfr. Idem, pg.407
- 17.- Cfr. Idem pg. 498)
- 18.- Cfr. las actas de la IV reunión nacional de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación AMIC. tenida en Guadalajara U.deG. 1987).
- 19.- Cfr. IX congreso mundial de sociología, Nueva Dehli 1986 en agosto).
- 20.- Cfr. De la obra de Bruner nos inspiramos, para las páginas que siguen, en su libro Pensamiento, acción y lenguaje, detectando los elementos que intervienen en el proceso de significación señalado.
- 21.- Cfr. SILVERSTEIN, A., Comunicación Humana, Trillas, México, 1985, pg.98
- 22.- Cfr. STEINFATT, Th., Comunicación Humana, Diana, México 1983
- 23.- Cfr. LURIA, A.R., El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta, Cartago, México, 1988, pg.36
- 24.- Cfr. LURIA, A.R., Conciencia y Lenguaje, pg.173

- 25.- Cfr. BRUNER, J., Acción, pensamiento, lenguaje, Alianza Psicología, Madrid 1984, pg.20-21
- 26.- Cfr. KOUNIOS, J., et al., Structure and Process in Semantic Memory: New Evidence Based on Speed-Accuracy Decomposition, en: Journal of Experimental Psychology: General 116(1987):3-25
- 27.- Cfr. CHOW, S.L., Iconic Memory, Location Information, and Partial Report, en: Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance 12 (1986): 455-465
- 28.- Cfr. GRAF, P., y SCHACTER, D.L., Selective Effects of Interference on Implicit Memory for New Associations, en: Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition 13(1987):45-53
- 29.- Cfr. YANIV, I., y MEYER, D.E., Activation and Metacognition of Inaccessible Stored Information: Potential Bases for Incubation Effects in Problem Solving, en: Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition 13 (1987): 187-205