

Doctor Jaime Tacher y Samarel
Director General de la DGTVE

C. Carlos J. González Morantes
Director del CETE

Salvador Camarena Rosales
Subdirector Académico

Ana Gabriela Espinosa Martínez
Jefa del Departamento de Planeación y evaluación
de servicios educativos

Teresita Rangel Albarrán
Jefa del Departamento de Diseño y producción
de publicaciones educativas e informativas

Lilia Castro Paredes
Producción Editorial

Compilación
Elva Rosa Morales Lara

Diplomado en Producción de TV y video educativos

MÓDULO V
ELEMENTOS DE GUIÓN
PARA TV Y VIDEO EDUCATIVOS

Coordinador del diplomado
Carlos Hornelas Pineda



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN GENERAL DE TELEVISIÓN EDUCATIVA
CENTRO DE ENTRENAMIENTO DE TELEVISIÓN EDUCATIVA
Ciudad de México, abril de 2003
2ª edición

Esta unidad contiene una
selección de textos inéditos y
editados. Es una producción
editorial no lucrativa, para
uso exclusivamente didáctico,
con base en el artículo 148,
inciso I, de la Ley Federal del
Derecho de Autor

Centro de Entrenamiento de Televisión Educativa

Av. Circunvalación s/n esquina Tabiqueros
Col. Morelos, Delegación Venustiano Carranza,
C.P. 15270, México, D.F.
Tel. 5329-7000, Fax 5329-7004
Lada sin costo: 01 800 718 8406
cete@sep.gob.mx
<http://dgtve.sep.gob.mx>

Índice

PRESENTACIÓN

7

LA CONFUSIÓN DE LAS PALABRAS

Alejandro César Rendón

9

PUNTOS DE ANÁLISIS O CREACIÓN DE UNA OBRA LITERARIA

Alejandro César Rendón

13

ORÍGENES DEL TEATRO

Alejandro César Rendón

37

LOS ESQUEMAS DE COMPORTAMIENTO Y DE CONOCIMIENTO

MÁS CORRIENTES EN LA VIDA COTIDIANA

Ágnes Heller

79

EDUCACIÓN Y MEDIOS AUDIOVISUALES: TELEVISIÓN EDUCATIVA,

GUIONISMO Y GÉNEROS TELEVISIVOS

Alicia A. Poloniato

129

¿HACIA DÓNDE PARECE ORIENTARSE LA EDUCACIÓN?

Guillermo Jaim Echeverry

97

ANÁLISIS Y CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRUCTURA INFORMATIVA

Maximiliano Maza Pérez y Cristina Cervantes

175

EL GUIÓN: CINCO PREGUNTAS

Simón Feldman

185

INTRODUCCIÓN

Silvia Seger

193

EL GUIÓN TELEVISIVO

Miguel Ángel Quijada

197

BIBLIOGRAFÍA

203

Presentación

Históricamente, quienes han usado los medios de comunicación con propósitos educativos se han enfrentado a un dilema: ¿cómo abordar la televisión con fines pedagógicos, constructivos, de formación educativa y de aprovechamiento social, sin chocar con la naturaleza del medio comunicativo? El hecho de que, por un lado, el acto de “ver televisión” forme parte de los hábitos culturales de la mayoría de los habitantes del planeta, y de que, por otro, la TV haya tenido una rápida penetración (si se le compara con los libros), hace que los educadores se interesen seriamente en este medio desde la perspectiva más abierta, a fin de que sus efectos negativos sean contrarrestados a través de una acción pedagógica más efectiva.

Más que llevar la escuela a los medios, el reto actual es producir una televisión a la vez formativa y recreativa, que no reproduzca el salón de clases, sino que haga uso de las potencialidades del medio en función de objetivos educativo-culturales, para ello se requiere de una concepción convergente acerca de la televisión y la educación. Esta convergencia implica necesariamente una visión holística no sólo de los procesos comunicativos, sino del propio proceso de aprendizaje, sobre todo en aquellos modelos educativos que incorporan a los medios audiovisuales entre sus recursos pedagógicos.

La materia prima con la que se hace la televisión educativa es el conocimiento científico, que no se contrapone con el conocimiento común, sólo lo supera, porque va más allá de la simple descripción y de las tendencias empíricas. Como guionista de televisión educativa será necesario echar mano del bagaje adquirido empírica y académicamente por cada uno, como también lo será seguir el camino lógico y metodológico de la ciencia, a fin de profundizar en el conocimiento del tema que aborda el guión. Es por tanto, condición previa, que el guionista comprenda y asuma su trabajo como resultado de una investigación y que tenga claro cuál es el proceso de elaboración de un guión de televisión educativa:

- estructura didáctica
- estructura literaria (en su caso)
- investigación

- escaleta
- guión

Tampoco hay que olvidar que la mayoría de los mensajes son polisémicos, es decir, que tienen más de un significado. Esto depende de la intencionalidad que el emisor imprima y de las condiciones y expectativas de los preceptores. Cualquier espectador tiende a tomar su propio contexto como marco de referencia al captar cualquier mensaje, pero los esquemas perceptivos de su medio suelen coincidir con los que proponen los emisores. Los mensajes adquieren entonces el significado que la experiencia permite leer en ellos, así como el que hemos aprendido a atribuirle en función del contexto en el que nos hallamos inmersos.

La presente selección de textos pretende propiciar en el lector la adquisición de esa perspectiva holística; alcanzarla dependerá del establecimiento de una adecuada relación dialéctica entre el lector y el texto.

Elva Rosa Morales

La confusión de las palabras*

ALEJANDRO CÉSSAR RENDÓN

¡Cuidado con las palabras! La tan traída y llevada *chingada* en Suramérica no significa sino “descompuesta, rota” o “desarreglada”, y palabras inocentes en México como *papaya*, *cajeta*, *concha*, *trastes* o *raja*, tienen significado de órganos sexuales en Cuba, Chile o Argentina. Ante esas peculiaridades se encontró un turista español cuyas aventuras lingüísticas describe el académico Arturo Roseblath en su libro *Nuestra lengua en ambos mundos*:

Ha dicho Bernard Shaw que Inglaterra y los Estados Unidos están separados por la lengua en común. Yo no sé si puede afirmarse lo mismo de España e Hispanoamérica. Pero de todos modos sí es evidente que el uso de la lengua común no está exento de conflictos, equívocos y hasta incompreensión, no sólo entre España e Hispanoamérica, sino entre los mismo países hispanoamericanos.

“Detengámonos en la visión del turista. Un español que ha pasado muchos años en los Estados Unidos lidiando infructuosamente con el inglés, decide irse a Méjico,” [nótese que escribe el nombre de nuestro país con jota, como se hace comúnmente en España y como se usó en muchas ocasiones aquí mismo antes de que se decidiera que legalmente se escribiera con equis. No era, sin embargo, falta de ortografía ni de patriotismo escribirlo con jota, y vemos que Benito Juárez lo escribió muchas veces con jota; en cambio Maximiliano lo escribió siempre con equis... quién sabe si sería porque Juárez se escribe con jota y Maximiliano con equis... En fin, esta x es hoy símbolo de orgullo nacional, y así lo canta el vate López Méndez en su *Credo*: México, creo en ti por que escribes tu nombre con la x, que algo tiene de cruz y de calvario..., equis que provocó el desprecio de Miguel de Unamuno quien dice que los mexicanos decidieron poner esa equis en su nombre por pedantería o por complejo de inferioridad, para darse a notar y ser el único país que lleva esa letra en su nombre. Pero volviendo a nuestro turista quien] decide irse a Méjico porque allá se habla el

* Tomado de: Rendón, Alejandro César. *Módulo II. Introducción al guionismo*, del Diplomado de guionismo en TV educativa. CETE-UTE, México, 1998, pp. 19-21.

español, que es, como todo el mundo sabe, lo cómodo y lo natural. Enseguida se lleva sus sorpresas. En el desayuno le ofrecen *bolillos*. ¿será una especialidad mexicana? Son humildes panecillos que no hay que confundir con las *teleras*, y aun debe uno saber que en Guadalajara se llaman *virotos* y en Veracruz *cojinillos* (y el autor no fue a Yucatán en donde se habría sorprendido que les llamen franceses). Al salir a la calle tiene que decidir si toma un *camión* (el *camión* es el *ómnibus* de España, la *guagua* de Puerto Rico y Cuba), o si llama a un *ruletero* (es el taxista, que en verdad suele dar más vueltas que una ruleta), a no ser porque le ofrezcan amistosamente un *aventón* (un *empujoncito* en España, una *colita* en Venezuela, un *pon* en Puerto Rico). Si quiere lustrarse los zapatos, tiene que recurrir a un *bolero*. Llama por teléfono, y apenas descuelgan el auricular, oye *bueno*, lo cual le parece una afirmación algo prematura. Pasea por la ciudad y le llaman la atención letreros diversos: *Prohibido a los materialistas estacionarse en lo absoluto* [los materialistas son los conductores de camiones que acarrear material de construcción]. Le invitan al *Zócalo* y se encuentra con una plaza que es una de las mayores del mundo y en la cual no hay ningún zócalo. Le dice a un *ruletero* que lo lleve a su hotel y le sorprende la respuesta:

—*Luego, señor.*

—¡Cómo luego! ¡Ahora mismo!

—*Sí, luego luego.*

Después comprenderá que *luego* significa “al instante”.

Le han ponderado la exquisita cortesía mexicana, y tiene ocasión de comprobarlo:

—¿Le gusta la paella?

¡Claro que sí! La duda ofende.

—Pues si no tiene inconveniente, comeremos una en *la casa de usted*.

No podía tener inconveniente, pero le sorprendía que los mexicanos se convidaran tan sueltos de cuerpo. Encargó en su hotel una soberbia paella, y se sentó a esperar. Pero en vano, porque los amigos también le esperaban a él *en la casa de usted*, que era la de ellos. La gente lo despedía: *Nos estamos viendo*, lo cual le parecía una afirmación obvia.

Nuestro turista se veía en apuros tremendos para pronunciar los nombres mejicanos: *Nezahualcóyotl*, *Iztaxihuatl*, *Popocatepetl*, *Tlanepantla* y muchos más, que le parecían trabalenguas. Y sobre todo tuvo conflictos mortales con la x. Se burlaron de él cuando pronunció *México*, respetando la escritura, y aprendió la lección:

–El domingo pienso ir a *Jochimilco*.

–No, señor, a *Sochimilco*.

Se desconcertó de nuevo, y como quería ir al teatro le dijo al *ruletero*:

–Al teatro *Sola*.

¿Qué no será el *Shola*?

¡Al diablo con la x! Tiene que ir a *Necaxa* donde hay una presa de agua y ya desconfiado dice:

–A *Necaja*, *Necasa*, *Necasba*, o como quiera que ustedes digan.

–¿Qué no será *Necasca*, señor?

Oh, entonces en Méjico la **x** también se pronuncia como **x**. No pudo soportar más y decidió marcharse. Los amigos le dieron una comida de despedida y sentaron a su lado, como homenaje, a la más agraciada de las jóvenes. Quiso hacerse simpático y le dijo, con sana intención:

–Señorita, usted tiene cara de *vasca*.

¡Mejor se hubiera callado! Ella se puso en pie ofendida. La *basca* es el vómito y tener *cara de basca* es lo peor que le puede suceder a una mujer, y hasta a un hombre.

Nuestro español ya no se atrevía a abrir la boca, y eso que no le pasó lo que según cuentan sucede a todo turista que llega a tierra mejicana, que le advierten enseguida:

–*Abusado, joven, no deje los velices sobre la banquetta, porque se los vuelan.*

Pero peor la pasó en Venezuela en donde en el aeropuerto de Caracas le dijo el chofer:

Musiú, por seis cachetes le piso la chancleta y lo pongo en Caracas...

Después de muchas aventuras, y como le dijeron que en Colombia se hablaba el mejor castellano de América, y hasta del mundo, allá se dirigió, pero tampoco logró entenderse y por curiosidad decidió irse a Buenos Aires, donde es fama universal que se habla el peor castellano del mundo, lo cual comprobó al escuchar una conversación entre dos jóvenes, al parecer estudiantes, por los libros que llevaban bajo el brazo:

–*Che, ¿sabés que me bochó en franchute el cusifai?* (¿Sabes que me reprobó en francés el maestrillo ése?)

–*¿Y no le tiraste la bronca?*

–*¿Para qué? Me hice el otario... en cambio me pelé un diez macanudo...*

–*¿En qué?*

–En casteyano.

Puntos de análisis o creación de una obra literaria*

ALEJANDRO CÉSSAR RENDÓN

Para el análisis o la creación de una obra literaria, debemos apoyarnos en los siguientes puntos:

- Tema
- Personajes
- Ambientes
- Mensaje
- Estructura
- Estilo

TEMA

El tema es el asunto principal que trata toda obra literaria.

Además de ese tema principal, puede haber varios subtemas.

La premisa es una frase que encierra las características del tema, lo define, lo aclara y lo enriquece.

Ejemplo: *Romeo y Julieta*, de William Shakespeare.

Tema: El amor.

Hay que aclarar que el amor es uno de los temas más recurrentes en la literatura y en todo el arte, en la premisa se va a aclarar más de acuerdo con las características de la obra:

Premisa: El amor vence al odio y a la muerte.

Subtemas: El odio entre las familias, la autocracia del Príncipe, la costumbre de arreglar matrimonios en las familias, la obligación de casarse las

* Tomado de: Rendón, Alejandro César. *Módulo II. Introducción al guionismo*, del Diplomado de guionismo en TV educativa. CETE-UTE, México, 1998, pp. 23-46.

jóvenes casi niñas, la alcahuetería, la cultura que se ha refugiado en iglesias y conventos, etcétera.

PERSONAJES

Vamos a dividir a los personajes en varias clasificaciones:

Clasificación literaria

Principales

Son aquellos que cargan todo el peso de la acción y que son imprescindibles y/o insustituibles.

Ejemplo: siguiendo con la misma obra, serían Romeo, Julieta, los señores Montesco y Capuleto, fray Lorenzo, el príncipe, Mercuccio, Benvolio, fray Juan.

Secundarios

Son los que ayudan a la acción, pero que un momento dado son prescindibles y/o sustituibles.

Ejemplo: la nodriza, la madre de Julieta, los amigos de Romeo, sus contrincantes, Paris, el criado de Romeo, sepulturero.

Incidentales, ambientales o accidentales

Son aquellos que enmarcan la acción y que pueden o no aparecer.

Ejemplo: ciudadanos de Verona, criados de las dos familias, guardias del príncipe, asistentes al baile, amigos y familiares que asisten al panteón.

Los personajes, incluso los principales, pueden o no aparecer en la obra o bien tener una aparición fugaz, pero es principal si toda la obra gira en derredor de él. Lo mismo sucede con secundarios o con incidentales, sobre quienes hay menciones.

Ejemplo: *Godot*, en *Esperando a Godot*, de Samuel Becket.

Clasificación según su intervención en la obra

Protagonistas

Del griego *protos*, primero, y *ágonos*, agonía: los que sufren la agonía, los que tienen una finalidad dramática.

Ejemplo: Romeo y Julieta.

Antagonistas

Los que impiden o tratan de impedir que los protagonistas logren su objetivo.

Ejemplo: *Las dos familias rivales*.

Deuteragonistas

Los que pueden estar a favor de los protagonistas o de los antagonistas y, de acuerdo con su aparición, podrán ser *tritagonistas*, *tetragonistas*, *pentagonistas*, etcétera.

Ejemplos: A favor de Romeo o de Julieta, la nana, fray Lorenzo, fray Juan.

Clasificación de acuerdo con su forma de actuar o su psicología

Caracteres

Son todos aquellos que se comportan como seres humanos, únicos, irrepetibles e impredecibles.

Ejemplos: Romeo, Julieta, Hamlet, Otelo.

Tipos

Son los que tienen una sola línea de conducta y que no cambian jamás, o sólo llegan a cambiar al final.

Ejemplos: Don Juan Tenorio, El avaro, El viejo celoso (en teatro). Las telenovelas nos dan ejemplos constantes de personajes tipo, así vemos a *Simplemente María* y el personaje de Catalina Creel en *Cuna de Lobos*; en estas ocasiones los personajes son buenos como el pan caliente, o malos como la rabia sin posibilidades de cambio.

Clasificación de acuerdo con su función en las compañías teatrales (esquema tomado desde la commedia dell'arte)

Clasificación de acuerdo con sus participaciones en los modernos medios de comunicación

El nombre en los personajes

Sea cual sea la clasificación que escojamos en nuestros personajes, debemos escogerles un nombre apropiado. Un buen nombre nos va a dar mucho más que páginas y páginas de descripciones; el nombre se puede convertir en símbolo.

Esther Cohen, en su obra *Narrar los nombres*, nos dice, entre otras cosas... *“Carecer de nombre es pertenecer a la muerte: sin cualidades, ni sombra, ni sueño, ni imaginación, ni alma. Carecer de nombre propio es no poder ser idéntico a sí mismo, es enfrentarse inútilmente a un ‘tú’ que no logra devolver la imagen de ese ‘yo’ del que se padece porque el sujeto es siempre relación y no sustancia”*.

Decir “yo” y pronunciar nuestro nombre es ocupar un espacio en el mundo, el nombre propio es la casa más íntima de todo sujeto y el lugar desde donde se emite todo discurso. Las letras que lo componen son ventanas de acceso al universo del sentido, desde donde se observa al otro y en el que ese otro nos devuelve siempre —reflejada— nuestra imagen.

La cultura es como una gran ciudad: poblada de nombres propios que apuntan hacia diferentes direcciones; algunos son amplios y luminosos como casas ventiladas, otros son estrechos y altivos como alargados rascacielos, otros más se asemejan a construcciones oscuras y limitadas que apenas logran proteger del frío y del miedo, pero siempre, y sin excepción, el nombre propio es la fortaleza o el instrumento primario del refugio con que el hombre cuenta, incluso en el caso de aquellos nombres como barracas de lámina y cartón. Cada nombre propio hace vibrar con intensidad las cuerdas más íntimas y sutiles del pensamiento primitivo.

Conocer el nombre de un individuo es poner al descubierto sus más ocultos secretos y sus más íntimos deseos. Pronunciar el nombre es desnudar al otro y desarmarlo con la fuerza de una palabra.

El nombre es la primera piedra de nuestra particular mitología. Para burlar al destino muchos personajes cambian su nombre, y sí, con ese cambio llegan a ser otros, a veces a destruirse, otras a engrandecerse.

Hay una gran angustia cuando no se tiene nombre, cuando Kafka habla de *K*, en todo caso del *señor K*, apenas una inicial.

“Un número nos quita toda identidad, como en los campos de concentración nazis, cuando cada prisionero era solamente un número, no una persona. Con ello nos quitan el rostro, la vida, la imaginación. Y entonces los nombres se reinventan, se pronuncian en secreto, son para un pequeño grupo, porque se quiere volver a ser alguien”.

Ya dentro de la obra literaria, vamos a ver cómo un personaje, todavía sin nombre, se rebela ante su autor. Para ello tomemos un fragmento de la obra *Ramón Otero* del escritor Paco Pacheco.

“Ya me tienes a mí. Ya tienes escenario. Dame nombre. Pero piensa antes que nombrar es otorgar una entidad (aunque no, hay que ser justos: sólo es reconocerla porque ya existía; incontrastada, granítica. En todo caso, desprenderla del todo); que el nombre no sólo cohesionara rasgos, intereses, pensamientos, tensiones, aptitudes, acciones, pasiones, intenciones; también proyecta, diferencia, limita y relaciona; que el nombre es topos, imán, pozo sin fondo, llave de acceso a todo ese complejo que es la persona que lo lleva. Recuerda que toda actividad nominativa pone en juego nuestra capacidad de contrastar, conocer, comparar, reconocer; el nombre abstrae y, por lo mismo, distingue, concreta, certifica”.

Ahora bien... ¿Qué nombre tengo? ¿Cuál es el de mis padres, el de mis hermanos? ¿Por qué callas mi nombre? ¿He de salir a buscarlo en las plazas, los jardines, las aceras, los torvos edificios, basureros, mingitorios? ¿He de tratar de adivinarlo en las caras febriles, extrañadas, erráticas, de las negras y acerbas multitudes? ¿He de implorar mi identidad como un mendigo? Nombrar es convocar, invocar, involucrar. Si no tengo nombre seré olvido.

Algo, en el fondo de mí, comienza a perfilarse. ¿Letras? ¿Sílabas? ¿Palabras? Dos palabras. Me llamo... pero no... me llamo, me llaman, y respondo al nombre de Ramón Otero.

A veces, más conocido que el nombre, es el sobrenombre, mote o apodo. De la misma obra de *Ramón Otero* tomemos los siguientes párrafos:

“El apodo: ejercicio de humor, caricatura; aspecto corrosivo de toda actividad nominativa, el mote es ofensivo, sí, pero ingenioso. Para apodar hay que ser observador y conservar intacto el espíritu de juego. Aunque no nos pinta de cuerpo entero (a lo mejor por eso), el mote es tan riguroso como expresivo:

nos sintetiza en el rasgo regocijadamente exagerado. El procedimiento parece sencillo: visualizado y seleccionado el rasgo definitorio, se relaciona con otra realidad que tampoco tiene nada de gracioso. Ya está: simple connotación. Eje sustitutivo del discurso.”

Y sin embargo, el mote es fuente de cargas de profundidad porque suele calar en lo más íntimo, en lo que en sí debería permanecer ajeno a los demás. ¿En dónde nos coloca el apodo con respecto a lo apodado? El sobrenombre es el intento de corregir un desvío, de marcar un defecto, de reducir a la hilaridad pública y al desprestigio al apodado porque éste se nos opone, nos desafía, nos rebasa; porque no ha querido subordinárenos, en síntesis. El apodo es el alfiler de un coleccionista de insectos; insecto es el apodado.

Así, los nombres o sobrenombres van a ser puntal en nuestro trabajo literario. Lo han sido entre los grandes escritores. Ejemplos:

Pedro Páramo (Juan Rulfo), *Don Quijote*, *Sancho Panza*, *Dulcinea*, *Rocinante* (Miguel de Cervantes), *Doña Bárbara* (Rómulo Gallegos), *Doña Macabra* (Hugo Argüelles), *María la Voz* (Juan de la Cabada), *Ixca Cienfuegos* (Carlos Fuentes), *Damián Bicicleta* (Francisco Rojas González).

Y hay nombres que se han convertido en símbolos: Quijote, Lazarillo, Celestina, Otelio, Anfitrión, Romeo, Julieta, Don Juan o Tenorio, Job, Landrú, etcétera.

Y tenemos el pseudónimo, el nombre que voluntariamente se escoge para cambiar de identidad, porque el nombre propio no nos gusta o porque pensamos que no va con nuestra personalidad o nuestra actividad. Esto es común en el gremio artístico en todas sus ramas: sería muy común llamarse Yolanda Montes, y entonces mejor adoptar el de *Tongolele*, quien inició aquella época de las *exóticas* que llenaron las carteleras del teatro frívolo de México: *Kalantán*, *Tangaroa* “*La mujer del cabello verde*” o *Su Mu Key*. Y por supuesto los cómicos *Cantinflas*, *Borolas*, *Vitola*, *Clavillazo*, *La india María*, *Palillo*, *Resortes*, *Chabelo* o *Viruta*. Los mismos actores que buscan un nombre más sonoro, y así Arturo García se convierte en Arturo de Córdova y Dolores Azúnsolo adopta el apellido de su primer marido para convertirse en Dolores del Río, mientras que Ana María Martínez apocopa el apellido de su padre para adquirir fama como Ana Martín. Entre boxeadores y toreros es común tener siempre otro nombre: *Kid Azteca*, *El Púas*, *El Ratón Macías*, *Armillita*, *Manolete* o *Er Niño de la Copea*. Esto

también es muy común entre escritores. Lucila Godoy Alcayaga adopta el pseudónimo de *Gabriela Mistral*; Aurora Dupin, baronesa de Dudevant, el de *George Sand*; Juana de Asbaje el de *Sor Juana Inés de la Cruz*, y Cristina Romo Hernández prefiere el apellido de su esposo José Emilio Pacheco. Entre los dramaturgos, Fray Gabriel Téllez firmará sus obras como *Tirso de Molina*, y Jean Baptiste Poquelin como *Molière*. El novelista Juan Pérez prefiere utilizar el apellido materno: Rulfo, y otros cambian totalmente su nombre: Marié-Henri Beyle, por *Stendhal*; Ricardo Eliecer Neftalí Reyes por *Pablo Neruda*; Gérard Labrunié por *Gérard de Nerval*; Ricardo Arenales por *Porfirio Barba Jacob*; Don Ramón de Valle Inclán por *El Marqués de Bradomin* (uno de sus personajes). El pintor y escritor Gerardo Murillo decide llamarse *Dr. Atl*, y Domingo Theotocopuli es más conocido como *El Greco*. El poeta portugués Fernando Pessoa llega al extremo al adoptar tres nombres diferentes: *Alberto Caeiro*, *Ricardo Reis* y *Álvaro de Campos*.

Por un afán de originalidad, por pertenecer a una secta, por nacionalismo, por estética, por imitación de un modelo, estos personajes cambiaron su nombre y quizá con esto su suerte y su fama; quizá con el propio hubieran sido igualmente grandes, pero ese nombre quedó sepultado.

Debemos conocer perfectamente a nuestros personajes, aunque en la obra literaria no mencionemos muchas cosas de sus vidas, el escritor debe tenerlas en la mente. Es por lo que pugna Ramón Otero: “¿Quiénes son mis padres? ¿Tengo hermanos? ¿Dónde nací? ¿Quién soy? ¿De dónde vengo y adónde voy?”

Hay que recordar que nuestros personajes, como cada uno de nosotros, es *único, irrepetible e imprevisible*, esto es, que en la historia de la humanidad, no ha habido ni habrá otro igual, y que además, frente a una situación similar, nunca sabemos cómo vamos a reaccionar.

Dos escritores orgullosos de su nombre

“TRECE LETRAS TIENE EL NOMBRE: Yo soy hijo y nieto de Eraclio Zepeda. Mi abuelo fue Eraclio Zepeda y mi padre fue Eraclio Zepeda. Hace aproximadamente unos 200 años éramos Cepeda con C, como debe ser, como la de su etimología que viene de cepa, como la de Santa Teresa de Jesús, Cepeda y Ahumada. Pero en mi país los Cepeda fueron conservadores, y entonces la parte de la familia que es la mía y que son liberales desde la fundación de la

República decidieron que no querían tener nada que ver con esos Cepeda, y se dijeron con Z. En lugar de C de casa, Zepeda con Z de Zeuría, de libertad en griego. Y mi abuelo que ya se llamó Zepeda así, ya nació Heraclio completo, es decir, con H, porque nació el 18 de junio, día de San Heraclio. Pero a él le tocó pelear con los franceses siendo coronel muy joven. Y en el sitio de Puebla que es donde las armas nacionales pudieron derrotar por primera vez a los franceses, mi abuelo, antes de empezar la batalla escuchó que el general le decía: ‘Qué suerte tiene usted, coronel Zepeda, acabo de contar las letras de su nombre: son 14’. ‘¿Y eso qué significa?’, preguntó mi abuelo. ‘Pues que si fueran 13 sería de mala suerte y lo friegan los franceses’. ‘Pues ahorita mismito me quito la H, y a ver qué hacen los franceses’. Y así pues es que quedamos deshachados. Y mi familia que lleva tantos años de historia en el sur de México siempre ha sabido echar su suerte de lado de los pobres, muchas veces en contra de sus propios intereses. Mi abuelo supo luchar contra los franceses, y mi padre estuvo contra los gringos en la Revolución del 14. Y a mí me tocaron otras trincheras. Siempre que estoy en un momento así pienso que por algo perdimos la H y ganamos la Z”.

“MI NOMBRE Y APELLIDO. Dios no tiene nombre porque no lo necesita. Es inenmbrable porque es infinito. Dios es sin tiempo y sin límite y sin forma, y así, no hay palabra que pueda señalarlo. Por eso en el viejo judaísmo ortodoxo dios es Adonay, ‘El Señor’, que no es nombre sino reverencial referencia. Y se dice que el NOMBRE, con mayúsculas, es secretísimo, impronunciable, desconocidísimo, y que el hombre que llegue a conocerlo se asimilará a la naturaleza divina. Y esto queda claro, espero, para poder decir que en cambio el hombre, que acaso sea pura o mera forma, tiene nombre por necesidad, la más principal de todas sus necesidades. Cada hombre tiene un nombre, y sin su nombre un hombre es nadie, nada, pues nadie podría dar testimonio de su existencia, de su ser. La entidad del hombre es su identidad y la identidad es su nombre. Pero del mismo modo que el nombre es la identidad personal del hombre, el apellido es la identidad histórica del hombre, es decir, cada apellido señala la estirpe a la cual pertenece cada hombre. Un hombre con su nombre propio tiene identidad e identificación, pero a solas, como huérfano, o casi como bien mostrenco. Un hombre, con su nombre y apellido tiene entidad y tiene estirpe, linaje, historia, obligada aristocracia de origen. Estirpe es raíz y tronco de un linaje. Linaje es descendencia de una familia. De este modo, por mi nombre, yo soy quien soy, y nada más, pero por mi apellido yo perte-

nezo a una estirpe, a una familia, a una extensa y rica casa que va desde mis más remotos ancestros y llegará hasta mis póstreros más remotos. No he estado, ni estoy, ni estaré solo. Muchos padres me acompañaron e innumerables hijos me acompañarán una vez que yo haya partido. Soy mucho más antiguo de lo que siempre he pensado y seré, hacia adelante, mientras dure el planeta, incuestionablemente ultramoderno. Mi apellido es mi eternidad.

Mi nombre es Ricardo, mi apellido Garibay.”

AMBIENTES

El lugar o los lugares en donde se desarrolla la acción van a ser también muy importantes. Para eso, el ambiente se divide en dos:

- Ambiente físico
- Ambiente psicológico

Ambiente físico

Se circunscribe a tiempo y espacio o sea situar la acción en una época (año o años, horario: amanecer, noche, día o concretamente hora exacta, o bien en el infinito) y el espacio (exteriores: campo, ciudad, bosque, estratosfera, etcétera), describiéndolos perfectamente. Ejemplo:

Romeo y Julieta. Está situado en Verona, al noreste de Italia, en la región del Véneto, a orillas del río Adige, zona eminentemente agrícola y con minas de mármol. Como toda ciudad medieval se encontraba amurallada y su entrada era por cuatro puertas que daban hacia cada uno de los puntos cardinales. La ciudad crece en derredor de una plaza con una iglesia principal, el palacio civil y una fuente. De allí suben calles estrechas y oscuras, la mayoría empedradas, por las que transitan no solamente los seres humanos sino toda clase de animales domésticos, ensuciándolas y dándoles un olor desagradable. Están flanqueadas por altos muros que dan a jardines, huertos y fachadas de casas y palacetes, en general sobriamente construidos al estilo gótico veneciano: amplios portones y ventanas ojivales minúsculas y muy separadas, casi ninguna al nivel de la calle. Se pueden divisar algunas torres. Los interiores se alzan en derredor de grandes patios

a la manera romana y tienen por lo general dos pisos de techos altos, con vigas y paredes sin revoco, dejando ver la piedra bien pulida. Los pisos pueden ser de loza y en algunos casos de madera. Pocos son los muebles, apenas los necesarios. Parcos los adornos, algún gobelino o algún tallado, generalmente religioso, en madera. Escasa iluminación diurna por las estrechas ventanas, y más escasa en las noches por la suministrada por lámparas de aceite y candelabros. Pasillos y corredores, barandales de hierro forjado. Generalmente al fondo huertos y jardines, que es donde se encuentra el famoso balcón de Julieta.

En este ambiente se desarrolla la acción: En la plaza, las calles, la recámara de Julieta, el salón donde se da el baile, el huerto y la celda de Fray Lorenzo en uno de sus muchos monasterios y en la cripta del cementerio, en un extremo de la ciudad.

Hay también dos escenas, fuera de Verona: en el camino a Mantua y en la plaza de ésta, que no difiere mucho de la anterior.

La acción se desarrolla —según los datos del que podemos entresacar del ambiente psicológico— hacia finales del siglo XIII o principios del XIV. Debe ser primavera u otoño cuando el clima es agradable. Las escenas transcurren a diferentes horas de los 7 días de la acción: amaneceres, mediodías, atardeceres, noches; y hay que notar que el autor las coloca en la hora precisa para crear la emoción que les corresponde.

Ambiente psicológico

Se refiere a todas las características culturales y de civilización de la época o el lugar: religión, política, arte, costumbres, forma de expresión, modas, economía, leyes, etcétera. Ejemplo:

Siguiendo la misma obra vemos que la acción se desarrolla en un momento de transición entre la época medieval y el renacimiento. Muchas de las costumbres pertenecen al primero pero ya el pensamiento de Fray Lorenzo es humanista y la misma rebeldía de los amantes nos hacen ver un avance hacia la libertad.

Seguramente ya se dejó la época de la comuna independiente y el príncipe ejerce la oligarquía personal, teniendo incluso la facultad de tener derecho de vida y muerte sobre sus ciudadanos y cambiando de parecer según los vientos que soplen. En materia de Religión domina el catolicismo y la cultura se halla refugiada en las iglesias y monasterios: la ciencia empieza a dar sus frutos. Dominada por los poderes político y religioso, la ciudadanía se ocupa más de las rivalidades entre las más poderosas familias, se respira odio e intranquilidad, y su lucha se va a reflejar en dos bandos que dividen a la ciudad. A pesar de que ya ha pasado el tiempo de miedo de las invasiones bárbaras, la ciudad conserva sus murallas por las guerras que se desarrollan entre los diversos estados italianos. Va a ser el amor de los protagonistas el que una a las familias contendientes. El pueblo, en general, es analfabeta, y guarda fidelidad a sus amos o a la facción que le simpatiza.

Para recrear estos ambientes, hay que recurrir a la historia de la cultura, que exista una lógica y la historia sea creíble, y hay que aplicarlos a nuestros personajes.

Por supuesto que ambos ambientes se correlacionan y se influyen uno al otro y van a tener que ver con nuestros personajes. Los personajes hacen el ambiente y el ambiente forma a nuestros personajes. En un momento dado el ambiente puede llegar a ser nuestro protagonista: Habla la ciudad, hablan el desierto y el bosque, el palacio y el jacal, la democracia y la religión.

La descripción de los ambientes en un guión no son muchas veces parte de *lo literario* y se toman como *guión técnico*. Sin embargo el buen escritor sabe hacer de esta descripción un texto literario. Vaya un ejemplo de una de estas descripciones que el público no va a conocer jamás como lo escribió el autor, pero que recreado en la escenografía y en los personajes, va a ser de gran utilidad.

Ejemplo: si bien *Romeo y Julieta* carece de todo este estudio de ambientes, vamos a tomar a otro autor que sí los describe en forma minuciosa en su obra:

Cándida **de George Bernard Shaw**

Una hermosa mañana de octubre en la parte nordeste de Londres, vasto distrito a varias millas de Londres de Mayfair y Saint James, y mucho menos angosto, sórdido, fétido y ahogado en sus callejas pobres que las de estos barrios de moda. Pletórico de la vida llana y sencilla de la clase media, tiene calles anchas y populosas, bien provistas de feos urinarios de hierro, clubes radicales y líneas de tranvías, por las que pasa de continuo una corriente de coches amarillos. En sus vías principales se disfruta del lujo de esos jardincitos delanteros de césped, sólo hollados por el pie del hombre en la vereda que lleva de la verja a la puerta de entrada. Una monotonía, soportada con indiferencia, de millas y millas de casuchas de ladrillo, de verjas negras, de pavimento adoquinado, de tejados de pizarra y de gente peor o mejor vestida, acostumbrada al panorama y en su mayoría afanada en un trabajo que ni le beneficia ni interesa, afea el lugar y constituye su plaga.

La poca energía y vivacidad que allí crecen se manifiestan en la codicia y el mercantilismo del pueblo bajo. Ni siquiera los policías y las capillas son lo suficientemente escasos para romper la monotonía. Por otra parte, el sol luce alegremente, no hay la menor niebla, y aunque el humo de las chimeneas impide que haya nada, sean caras y manos, o ladrillos y revoco, que presente un aire de limpieza y lozanía, no forma, sin embargo, un velo lo bastante espeso para molestar a un londinense.

Este desierto inatractivo tiene, no obstante, su oasis. Casi el final de la calle de Hackney hay un parque de 217 acres, cercado, no por una reja, sino por una valla de madera, que contiene anchos prados, una porción de árboles, una piscina de natación, macizos de flores, verdaderos triunfos de la tan admirada jardinería londinense, y un cajón de arena importada en un principio de una playa para recreo de los niños, pero pronto abandonado por haberse convertido en un criadero natural de toda la fauna menor de Kingsland, Hackney y Hoxton. También cuenta entre sus atracciones un tablado para la banda de música, una tribuna para oradores religiosos, antirreligiosos y políticos, un espacio para jugar al cricket, un gimnasio y un kiosko anticuado de piedra. Donde quiera se encuentra limitada la vista por árboles o verdes matorrales; el paraje resulta agradable, pero allí donde el terreno llano se extiende hasta tropezar con las vallas

grises, detrás de las cuales sólo se divisan ladrillos y revoco y bosques de chimeneas humeantes, el aspecto (al menos en ese 1894) no puede ser más desolado y sórdido.

La mejor vista del Parque Victoria la tienen las ventanas de la fachada de la rectoría de Santo Domingo, de las que no se ve ni un ladrillo. La rectoría está medio aislada de las demás edificaciones, con un jardincito delante y un pórtico. Las visitas suben los escalones que conducen al pórtico mientras los de la casa y los proveedores entran en el sótano por una puerta que hay bajo la escalera. Este sótano tiene delante un corredor y detrás la cocina. Arriba, al nivel de la puerta del vestíbulo, está el salón, con su ventanal de cristales biselados sobre el parque. En esta habitación, la única a salvo de los niños, trabaja el reverendo James Mavor Morell. [Hasta este momento se ha hecho la descripción de los ambientes que rodean el salón donde se va a llevar a cabo la acción. Todo lo que antes se apuntó nunca va a ser conocido por el espectador de teatro, sin embargo, el autor siente necesario que se conozca, que en algún diálogo se haga mención, quizá sutil, de esto, que no quede nada sin justificar —Habría que apuntar que en una adaptación para cine o televisión sí veríamos estos ambientes, y que para radio, sólo podríamos hacer referencia a ellos—. Y entonces, sólo entonces, viene la descripción de la escenografía única de la obra].

Aquí, justamente, tenemos al reverendo Morell sentado en un sólido sillón giratorio, de respaldo curvo, al extremo de una larga mesa situada junto a la ventana, de modo que, volviendo la cabeza hacia la izquierda, puede gozar de la vista del parque. Al otro extremo de la mesa, y adosada a ella, hay otra mesita, la mitad de ancha que la otra, con una máquina de escribir. La mecanógrafa del reverendo aparece sentada también ante su máquina, de espaldas a la ventana. La mesa grande se encuentra abarrotada de folletos, periódicos, cartas, carpetas, un libro de apuntes, un pesacartas, pisa-papeles, etcétera. En medio de la habitación, una silla reservada para las personas que vienen a hablar con el párroco, vuelta hacia él. Al alcance de la mano de éste, un juego de plumas y una fotografía de pie, enmarcada. La pared, detrás de Morell, aparece forrada de librerías, en las que un ojo avezado podría evaluar la casuística y teología del párroco por los *Ensayos teológicos* de Maurice y una edición completa de los poemas de Browning, así como la política del reformador por un ejemplar de lomo amarillo de *Progreso y miseria*, los *Ensayos Fabianos*, *Un sueño de John Ballo*, *El capital* de

Marx, y media docena más de hitos literarios en el Socialismo. [Nótese con qué precisión el autor describe esta biblioteca para establecer las lecturas que tiene el párroco, por supuesto que los títulos en los lomos jamás van a ser apreciados por el público, pero quiere que se sepa que están allí].

Enfrente de él, al otro lado de la habitación, cerca de la máquina de escribir, se halla la puerta que comunica con el interior. Más abajo, frente a la chimenea, otro librero y, junto a él, un sofá. En este momento se halla encendido el fuego, un hermoso fuego, por cierto, y el hogar, con su cómodo sillón y la carbonera de esmalte negro con flores pintadas a un lado, y una sillita de niño al otro, con su chimenea de madera barnizada, sobre cuya ménsula se ve un reloj de viaje en su funda de cuero (el regalo inevitable de boda) y encima, colgando del muro, una amplia reproducción de la figura principal de la *Asunción de la Virgen* de Tiziano, resulta verdaderamente atractivo y acogedor. En general la habitación es la de una mujer de su casa, vencida, por lo que a la mesa de escribir se refiere, por un marido un tanto desordenado, pero, en lo demás, dueña de la situación. El mobiliario, en su aspecto ornamental, delata el estilo de los *juegos de salón* anunciados en los periódicos por los fabricantes al por mayor de los suburbios, pero, siquiera, no hay nada inútil ni pretencioso. El papel tapiz y los zoclos de madera en las paredes son oscuros y ponen de realce el amplio ventanal y la vista del parque.

[Así, hasta el más mínimo detalle está enunciado en una narración bastante literaria, casi de novela, pero es teatro, y tras esta descripción y la también detallista de los personajes empieza la acción].

MENSAJE

Toda obra literaria (o más aún, artística) tiene un mensaje.

Son falsas las afirmaciones como ésta: *La obra es muy bonita, lástima que no tenga mensaje*, o bien, *lástima de ese mensaje tan inmoral*.

En realidad cada obra, cada capítulo, cada párrafo, cada frase o cada verso de un poema tiene mensaje... si no es que varios mensajes.

Los mensajes –según el lugar, las costumbres y la época– pueden ser positivos o negativos, destructivos o positivos. Pero hay que recordar que Oscar Wilde dijo: “No hay obras morales o inmorales, lo que hay son obras bien o mal escritas.”

Pueden ser directos (moraleja) o estar escondidos en el contexto de la obra, ser obvios o contrarios a lo que se dice (*Los malditos* o *La indagación*).

Ejemplos de mensajes directos:

- En *Fuenteovejuna* de Lope de Vega, el penúltimo parlamento:
REY: ...aunque fue grave el delito,
por fuerza ha de perdonarse.
Y la villa es bien se quede
en mí, pues de mí se vale,
hasta ver si acaso sale
comendador que la herede.
- En *La Celestina*, de Fernando de Rojas, concluye el autor aplicando la obra al propósito porque la acabó:
No dudes ni hayas vergüenza, lector,
Narrar lo lascivo que aquí te se muestra
Que siendo discreto verás que es la muestra
Por donde se vende la honesta labor.
- En *Romeo y Julieta*, el mismo prólogo nos alerta del argumento de la obra.
CORO: En la bella Verona, donde situamos nuestra escena, dos familias,
iguales una y otra en abolengo, impulsadas por antiguos rencores, desencadenan nuevos disturbios, en los que la sangre ciudadana tiñe ciudadanas manos.
De la entraña fatal de estos dos enemigos cobraron vida bajo contraria estrella dos amantes, cuya desventura y lastimoso término entierra con su muerte la lucha de sus progenitores.
Los trágicos pasajes de su amor, sellado con la muerte, y la constante saña de sus padres, que nada pudo aplacar sino el fin de sus hijos, va a ser, durante dos horas, el asunto de nuestra representación.
- *El Coloquio segundo* de Fernán González de Eslava termina:
PAZ: Pedistes en la oración
entrambos como cristianos,
teniendo gran devoción,
las armas siempre en las manos
y a Dios en el corazón.
Teniendo en Él confianza
los contrarios venceremos.
Con buena vida y templanza

hacia la gloria marcharemos
al paso de la ordenanza

- La *Loa para el cetro de José*, de Sor Juana Inés de la Cruz, termina diciendo:
FE: Y así conmigo repitan
vuestras voces concentradas
que cuando se venera
la Eucaristía Sacra, los padrones de Fe
se erigen en las Almas

Los mensajes se dan a través de dos formas:

- Ideas (obras de tesis, farsas) y
- Sentimientos (melodramas, novelas rosas, poesía romántica)

ESTRUCTURA

Es la manera de organizar y construir la obra literaria, aglutinando los puntos anteriores: tema, personajes, ambientes y mensaje, para provocar un efecto determinado en lectores, espectadores u oyentes.

Es el esqueleto que va a sostenerla al igual que lo hace con el cuerpo humano o con un edificio.

La estructura en forma clásica debe de tener tres elementos: principio, medio y fin, aunque las modernas teorías nos dicen que no tiene que ser precisamente en ese orden; sin embargo, no se puede prescindir de ninguna de ellas.

Para el guionista sigue siendo aplicable la estructura aristotélica, que consistiría en:

- antecedentes
- conocimiento de personajes
- conflicto
- trama (con altas y bajas pero siempre ascendente)
- clímax
- desenlace
- conclusión

En las teorías modernas, aunque todos estos elementos prevalecen, el clímax, por ejemplo, puede estar dado con el conocimiento de los

antecedentes o de cualquier otro elemento de la trama. El final de la obra puede darse también con el clímax o bien, el final puede quedar abierto sin desenlace ni conclusión, los cuales, en realidad, antecedieron al gran final.

Vamos a estudiar la estructura clásica con un monólogo representativo de esta tendencia.

Primer monólogo de Segismundo, primer acto, segunda escena de La vida es un sueño, de Calderón de la Barca

SEGISMUNDO

¡Ay mísero de mí, ay infelice!	Tono y volumen bajos	Tirado en el piso
Apurar, cielos, pretendo	Suben paulatinamente tono y volumen	Alza la cabeza
ya que me tratáis así, ¿Qué delito cometí contra vosotros naciendo?	Angustiado, acusador	Se dirige al público
Aunque si nació, ya entiendo qué delito he cometido. Bastante causa han tenido vuestra justicia y rigor pues el delito mayor del hombre es haber nacido.	Reflexivo, baja volumen	Para sí mismo
	Contundente, resignado	Al público, de soslayo
Sólo quisiera saber, para apurar mis desvelos –dejando a una parte, cielos, el delito de nacer–	Suben tono y volumen	Se va incorporando Sigue incorporándose
¿Qué más os pude ofender para castigarme más?	Desafiante, más alto	Se levanta. Va al público
¿No nacieron los demás?		

Pues si los demás nacieron, ¿qué privilegios tuvieron que yo no gocé jamás?	Sube más Alcanza un clímax parcial	Se desplaza. PAUSA
Nace el ave, y con las galas que le dan belleza suma, Apenas es flor de pluma o ramillete con alas, Cuando las etéreas salas corta con velocidad, negándose a la piedad del nido que deja en calma. ¿Y teniendo yo más alma tengo menos libertad?	Baja ritmo, volumen y tono Muy lírico y tierno Sube ritmo, anhelante Rebelde, clímax parcial	PAUSA
Nace el bruto, y con la piel que dibujan manchas bellas, apenas signo es de estrellas —gracias al docto pincel— cuando atrevido y cruel, la humana necesidad le enseña a tener crueldad, monstruo de su laberinto. ¿Y yo con mejor instinto tengo menos libertad?	Tono grave, baja volumen Suben ritmo y volumen terrible Sube. Reclama Alcanza clímax parcial	Se desplaza PAUSA
Nace el pez que no respira aborto de ovas y lamas, y apenas bajel de escamas sobre las ondas se mira,	Baja volumen. Crece ritmo	

cuando a todas partes gira midiendo la inmensidad de tanta capacidad como le da el centro frío. ¿Y yo con más albedrío tengo menos libertad?	Más rápido Desafiante. Sube Alcanza clímax parcial	PAUSA
Nace el arroyo, culebra que entre flores se desata y apenas sierpe de plata entre las flores se quiebra, cuando músico celebra de las flores la piedad que le da la majestad del campo abierto a su huida; ¿Y teniendo yo más vida tengo menos libertad?	Baja pero gana en grandiosidad paulatina Majestuosamente	PAUSA
En llegando a esta pasión un volcán, un Etna hecho, quisiera arrancar del pecho pedazos del corazón.	Siguen subiendo ritmo, tono y volumen Sigue subiendo Llega al grito	Crece en escena Está al frente, inmenso frente al público
¿Qué ley, justicia o razón negar a los hombres sabe privilegio tan suave, excepción tan principal, que Dios le ha dado a un cristal, a un pez, a un bruto y a un ave.	Bajan tono, ritmo y volumen Siguen bajando Apenas se oye final	Afloja el cuerpo Suelta el cuerpo

Este monólogo fue escrito para teatro (guión dramático), por lo que va a tener dos tipos de expresiones que obedecerán a su estructura.

Expresión oral

- de tono grave a tono alto
- de volumen bajo a volumen alto
- de ritmo lento a ritmo rápido
- de baja emotividad a alta emotividad

Expresión física

- de la horizontal a la vertical
- de las áreas débiles a las más fuertes

40 Del pecho pedazos del corazón
qué ley, justicia o razón

35 en llegando a esta pasión
y teniendo yo más vida

30 y a un ave

25 y yo con mejor instinto
nace el arroyo

20 y teniendo yo más alma
nace el pez

15 nace el bruto
qué privilegios tuvieron

10 nace el ave

5 qué delito cometí

3 aunque si nací ya entiendo

0 ay mísero de mí, ay infelice

En el índice semántico (estudio de la gramática que interpreta la significación de los enunciados generados por la sintaxis y el léxico) hay siempre un crecimiento.

En el índice filosófico habla de la pérdida de libertad frente a otros entes que sí la tienen: otros hombres, seres no racionales y cosas, y va desde:

	ave	cielo	alma
vida	bruto	tierra	instinto
	pez	subacuático	albedrío
no vida	arroyo	horizonte	vida (destino)

En cuanto al léxico y letras utilizadas en sus cuatro ejemplos:

ave (suavidad)	l, m, n	nace, galas, suma, pluma, alas
bruto (fuerza)	r, j, ch, g, k, t	bruto, manchas, estrellas, docto, atrevido, cruel, monstruo
pez (rapidez)	s, z, c	lamas, escamas, inmensidad, capacidad
arroyo (grandiosidad)	d, p, t	desata, sierpe, plata, piedad, majestad, huida

ESTILO

Es la forma de expresión, oral o escrita, por medio de la cual un autor, un grupo, una época, una escuela o tendencia o una obra, nos entrega su cosmovisión.

El estilo va a ser el punto más importante dentro de la creación literaria y va a darle a un artista la facultad de serlo. Por el estilo el escritor se hará grande o pequeño, creará la obra maestra o se quedará en una repetición constante. El estilo es la literatura y será cada uno de los escritores quienes escogerán su género, su ritmo, su medida, etcétera, y habrá así quien opte por la poesía, la narrativa, el ensayo, la dramaturgia, el periodismo, el guión, etcétera, de una manera especial y dentro de cada uno de estos géneros.

Tradicionalmente, según la división aristotélica, la literatura se dividía en prosa y verso. La prosa abarcaba novela, cuento, oratoria, historia y

algunos tratados filosóficos. La poesía se dividía en un principio en épica y lírica, y tardíamente, aglutinando a las dos anteriores y con influencia de la prosa convertida en verso, en la poesía dramática (que posteriormente pasó también a ser prosa).

Un tema puede expresarse en diversos géneros, tendencias o para diversos medios de comunicación. *Romeo y Julieta* fue primeramente poema en Grecia, se narró después en prosa (cuento-leyenda), atravesó por toda la Edad Media y ya en el Renacimiento se convirtió en la célebre novela de Bandello. Para teatro escribió su versión Lope de Vega, pero es la versión de Shakespeare la que ha alcanzado fama universal. De ella se han hecho adaptaciones y versiones para teatro, cine, radio, televisión, historieta, etcétera.

Ejemplo: tomando un tema, éste se puede desarrollar de tres formas diversas, en poesía (décima), en prosa elegante y en caló. Para esto habrá que conocer las reglas poéticas a las que se sujeta la décima en diversas épocas, aquellas que rigen a la prosa y al caló.

Décima

La estrofa de diez versos aparece por vez primera en castellano bajo la forma de *copla caudata* en “La profecía de Casandra” de la *Historia troyana* en el siglo XIII. Consta de dos semiestrofas simétricas con rima **ababc; dedec**.

Los siglos XIV y XV la formaron con dos cuartetos y una sexteta con rima **abba; cddcde**.

A fines del siglo XV se estableció lo que hoy es la décima clásica, con dos semiestrofas de cinco versos cada una y dos rimas variantes cada semiestrofa.

En el siglo XVI se consolida como una forma popular, siempre en octosílabos y con rima estable **abbaa; ccddc**, y se utiliza mucho en el teatro.

Ejemplos de Calderón:

Nace el ave y con las **galas**
que le dan belleza **suma**
apenas es flor de **pluma**
o ramillete con **alas**
cuando las etéreas **salas**

Cuentan de un sabio que un día
tan pobre y mísero **estaba**
que sólo se sustentaba
con las hierbas que cogía.
¿Habrá otro, entre sí **decía**

corta con velocidad	más <u>pobre</u> y triste que yo ?
negándose <u>a</u> la piedad	y cuando <u>el</u> rostro volvió
del nido que <u>deja</u> en calma	halló la respuesta viendo
y teniendo yo más alma	que <u>otro</u> sabio iba cogiendo
tengo menos libertad	las hojas que <u>él</u> arrojó.

La rima se forma, en palabras agudas, con la última vocal y la consonante que le siga. En palabras graves y esdrújulas, desde el penúltimo sonido vocal y la sílaba que le siga.

Para su medida, sonido agudo al final aumenta una sílaba al ritmo (en versos octosílabos, siete naturales); la cuenta de las palabras graves es natural; cuando la última palabra es esdrújula, se disminuye una sílaba (en versos octosílabos, nueve naturales).

A la unión de vocales para formar un solo sonido silábico (cuentan de un sabio que un día) se le llama sinalefa normal y sirve para la medida y ritmo de los versos.

Ejemplo de tres formas diferentes con un sólo tema de Rogelio Chávez

De mi madre no sé nada
no conozco ni su tumba,
tal vez fue una manzana,
de mi padre lujuria
o una noche bien pagada.

Dicen que fue una ramera
(senos y vientre en renta)
una vampira castaña,
y si fue de aquellas damas
seguro fue la más bella.

Mi memoria no retiene recuerdo de mi madre. Ella murió antes que mi mente pudiera capturar su rostro. Se me figura una manzana fresca, un fruto que mi padre probó, en donde la noche sirvió para jugar a la lujuria. A lo mejor mi madre sólo era una de tantas mujeres, de tantas carnes que saboreas por un buen precio. Dicen que era eso; una mujer cubierta

de calles, una dama con amor para rentar al que sea. Una vampira que lo único que tiene es su piel ya vendida. Tal vez sí fue lo que dicen, y si es verdad, seguro que fue de las calles la prostituta más bella.

Ya le cuelga un ratón que mi jefecita se peló al cielo, desde que era un mocorrol, mi jefa ya estaba chiras pelas. Ni sé en qué hoyo anda su cuerpo. Para mí era iguanas que una fruta chida, colorada como las manzucas. El viejo seguro se ponía bien entrado con mi jefecilla, pues era su calentura. O chanzón y sea neta eso de que dicen que mi jefa cobraba por cada pochada de mi jefe o de otros güeyes. Dizque era fichera. Se ha de haber visto linda con su pelo claro. Entre tanta barriada, apantallando. Y si es neta eso que chismean pues mi jefa, al quite de tanta morra, habrá sido la más chula puta.

Orígenes del teatro*

ALEJANDRO CÉSSAR RENDÓN

Hija de Cadmo y Harmonía, nace Semele, princesa y ninfa, quien tiene la misión de guiar su rebaño de cabras por los caminos de lo que habría de ser Grecia, restallando su fusta de hilos de oro y plata.

Una noche sueña. Se sueña como un árbol entre cuyas ramas hay un solo fruto, aún verde. Un rayo ilumina el cielo y abrasa el árbol del que no quedan sino cenizas, pero el fruto queda en medio de ellas sin sufrir ningún daño, todavía bañado por el rocío de la mañana. Llega un enorme pájaro que lo toma entre sus garras y lo lleva al cielo. De pronto, de entre las nubes surgen enormes piernas, el ave deposita el fruto en el muslo derecho que se abre y lo guarda cerrando la herida con hebillas de oro. Semele despierta aterrorizada. Ha visto lo que cree va a ser su suerte, simbolizada su persona por un árbol.

Para conocer el significado del sueño, y con él su destino, acude al oráculo y éste pide un sacrificio animal. Se escoge al cabrón del rebaño y la propia Semele hunde en su corazón el hierro de un asador de carne. La sangre del macho cabrío la salpica y ella se dirige al río para bañarse.

Desnuda, Semele nada entre las aguas plácidas. Y así es descubierta por la mirada de Zeus quien se enamora de ella. Forma un lecho con hojas de vid —que era entonces una planta silvestre, sin utilidad ninguna— y conduce allí a Semele, frente a ella es hombre, es toro, es cabrón, es pantera y al fin, para fecundarla, es serpiente. Se realiza el coito más largo de la historia de los dioses, tres días con sus noches los anillos de la serpiente recorren todo el cuerpo de la ninfa, es su cinturón, su collar y sus pulseras. Penetra por su boca y por su sexo mientras aprieta sus caderas. La llena de mieles vaporosas y en un momento dado, después de los tres días de amor, grita. Diónisos ha sido engendrado.

Semele lleva a su hijo en su vientre durante seis meses. Entonces es descubierta por los celos de Hera, la madre de todos los dioses y esposa

* Tomado de: Rendón, Alejandro César. *Módulo II. Introducción al guionismo*, del Diplomado de guionismo en TV educativa. CETE-UTE, México, 1998, pp. 47-88.

de Zeus quien ve en la ninfa una rival poderosa porque lleva a un dios que ha de ser preferido de su esposo. Manda contra ella el poder de sus rayos y la calcina. Es el árbol que Semele soñó ser. Pero el feto queda vivo. Zeus, entonces, desciende de los cielos convertido en ave y ya en lo alto, transmutado en hombre, abre su muslo derecho y termina allí la gestación los tres meses restantes. Al cumplirse el tiempo, vuelve a abrir su pierna y da la luz a un niño, un dios, al que da el nombre de Diónisos –Dionisos, Dionisio– cuyo nombre significa “El que nace dos veces” o “El que nace por dos puertas”. Lo acomoda en el hueco de una encina y lo deja a su suerte. Los celos de Hera vuelven a mandar sus rayos sobre la encina –y a través de la vida de Diónisos los seguirá mandando sobre todo lo que lo rodea– pero es el hijo preferido de Zeus y no logra matarlo.

El niño es recogido por un cabrero, medio cabra él mismo –pezuñas en lugar de pies–, Sileno, quien lo educa y le hereda su oficio. Diónisos es el gran pastor de cabras, el siempre perseguido por Hera, el hombre solitario que, aunque tiene muchas aventuras, nunca va a conocer el amor estable. Cuando Sileno muere de viejo, muy viejo, las cabras van a ser sus únicas amistades, su compañía.

Va a amar a muchas mujeres, pero tendrá que dejarlas o incluso matarlas o provocar su muerte. Es su destino. Se enamora también de un hombre, un joven llamado Ámpelo. Luchó con él en competencias heroicas y eróticas. Todas las noches lo coronaba con hojas de vid y con flores. Lo vestía con pieles de cabra y después lo desnudaba.

Pero como todos los griegos Diónisos soñaba su destino. Soñó un día que un toro, más bien una especie de dragón que cubría su cabeza con una máscara de toro, raptaba a una de sus cabras y, llevando a su presa a un altar hundía en ella uno de sus cuernos. Días después el pecho de Ámpelo fue atravesado por los cuernos de un toro. Diónisos lloró sobre su cadáver un llanto sin lágrimas, un llanto seco. Para consolarle llegó Eros quien le dijo que una punzada de amor sólo podría consolarse con la punzada de otro amor. Del cuerpo de Ámpelo brotó entonces una vid, pero por primera vez con fruto, con un racimo de uvas color sangre. Diónisos tomó el racimo entre sus manos y lo apretó. El jugo azucarado lavó la sangre que las manchaba. Y Diónisos lamió ese jugo. En ese momento cambió la historia del mundo: el hombre había encontrado a través de un dios la consolación, el olvido, la alegría: había encontrado la divina embriaguez.

Diónisos ya no busca el amor. Va por las tierras de Grecia, siempre perseguido por Hera que quema sus refugios; va alegre, va enloquecido, va embriagado. Como tiene que subsistir, las cabras le dan leche, queso y carne. Las vides le dan el olvido en su néctar. Y además va diseminando las semillas del olivo, regalo de Palas Atenea y las semillas de trigo, dádiva de Démeter, productos con los que se fabrican aceite y pan, que con el vino constituyen los tres elementos vegetales que forman la cultura occidental.

El territorio de Grecia, tanto en tierra continental como en las islas, se ve beneficiado por la eterna huida de Diónisos. Los campos pedregosos y yermos se vuelven fértiles. Diónisos se ha de convertir por eso en un dios agrícola.

Pero el sueño se repite, una y otra vez. Siempre es un toro inmolando a un macho cabrío en un altar. ¿Qué significado puede tener el sueño si ya se cumplió en la muerte de Ámpelo? Y otra vez la siguiente noche, y la otra y otra más.

Así llega Diónisos a la región norte de Grecia, al norte bárbaro, lugar que dominan los Titanes menores, hermanos de Zeus, hijos de Cronos, el tiempo, el que no se detiene jamás aunque haya sido engañado mañosamente por Zeus: el tiempo que lo cumple todo.

Llega Diónisos al lugar dominado por los Titanes, los bárbaros, los salvajes, los peores que animales, los que no gozan de ninguna cultura, no tienen un idioma, no saben una palabra, los fieros que lo destruyen todo, que se alimentan de frutos arrancados a las plantas, los que devoran enteros a los animales que atrapan.

Llega Diónisos con su rebaño y es atacado por los Titanes. Ve cómo las primeras cabras son destazadas vivas por las manos de esos gigantes, ve cómo son devoradas sus partes aún palpitantes. Y un momento antes de ser atacado él mismo, comprende el significado de sus sueños que en la realidad se repite y ha de repetirse eternamente en el rito. Una mano, como un cuerno, traspasa su pecho. Apenas alcanza a gritar, un sólo grito, el mismo que lanzó Zeus en su paroxismo cuando lo concibió.

El grito llega al Olimpo y Zeus se estremece. Llega a salvar a ese hijo tan querido, pero es tarde. Ha sido devorado por los Titanes. Sólo queda de él su vestimenta de piel de cabra y sus corona de hojas de vid al lado de restos sangrantes de sus cabras. Iracundo, envía sus rayos contra los Titanes y después de una inmensa llamarada todo el campo queda cubierto de una capa de ceniza. Para que no quede rastro de la barbarie, Zeus manda

a las lluvias que laven el terreno, pero de las cenizas al contacto con el agua surge la estirpe humana, los primeros hombres, las primeras mujeres que de ese momento en adelante han de señorear sobre los animales y las tierras.

Y estos hombres, nosotros, heredamos todo aquello de los que estamos hechos: ceniza, en una mayor parte de los titanes, con su furia, su salvajismo, su crueldad: por eso hacemos las guerras, por eso matamos a nuestros semejantes, por eso destruimos nuestro entorno, por eso utilizamos la fuerza y no las palabras.

Tenemos algo de las cabras: la lascivia y el juego.

Pero también tenemos algo de los restos de Dionisos: el miedo, la búsqueda del amor, la soledad, el llanto, la necesidad del trabajo, la inquietud, el sabor del fracaso, la impotencia.

Y aunque en una mínima parte, en lo más pequeño y profundo de nuestro ser, tenemos algo de divino. Por eso somos dioses.

Y para celebrar nuestra divinidad y para ahogar nuestras penas, es que tenemos el vino, el que nos consuela y fortalece, nos alimenta el cuerpo y el alma, el que nos da el olvido.

Por eso amamos la divina embriaguez.

El culto de este dios se realizaba por campesinos en los valles o en los claros de los bosques, y durante la ceremonia se recordaba la vida y muerte del dios. Un sacerdote se colocaba una máscara imponente y tomaba el lugar de Dionisos. Los fieles, en derredor, le hacían preguntas preestablecidas en unos poemas llamados *ditirambos*, y el sacerdote-dios respondía. El nombre de este primer actor era *Hipocrités*. Esta función enfureció a los sacerdotes y sabios de las ciudades, quienes decían que no era posible que un humano tomara el lugar de un dios. Y así, la palabra *hipocrités* tomó un sentido peyorativo, que significa “el que finge, engaña, toma el lugar de otro”, y como lo dice la etimología de la palabra, “el que tiene otra cara abajo.”

Durante el culto se sacrificaba un macho cabrío, el animal preferido de Dionisos, al momento de un canto que se llamaba *tragodia*, de *tragos*, macho cabrío, y de *ode*, oda o canto. La carne del animal era asada y repartida a los asistentes, quienes la comían acompañada de abundantes libaciones de vino tierno. Con esto realizaban teofagia, o comer al dios, tener algo de él. La carne del macho cabrío se convertía en su cuerpo y el vino en su san-

gre, momento de sufrimiento y de elevación. En cierta forma se convertían en el dios.

Este simbolismo, en forma más elevada y sutil, se adoptó en la eucaristía cristiana en donde la carne se cambia por el pan ácimo de los judíos que en la religión cristiana se transforma en la hostia.

Terminada la ceremonia el pueblo, que no podía quedarse en el sufrimiento ni en el papel de un dios, empezaba la fiesta, con un nuevo canto de alegría, la oda del pueblo, que en griego era el *kommos*, de donde proviene la palabra comedia.

La disposición semicircular del ámbito ceremonial se conservó en la planta teatral: al fondo, una construcción rústica llamada *skene* donde el *hipocrités* se cambiaba sus ropajes y aparecía frente al pueblo congregado en derredor de una explanada que llevaba el nombre de *orquestra*, en medio de la cual se levantaba un altar llamado *timele*. La primera línea de espectadores llevaba el nombre de *theatrón*, que en griego significa “yo veo bien”. Las siguientes filas de la congregación tenían que elevarse sobre diversos objetos para poder también ser *theatrón*. A los lados de la *skene* había dos pasillos (*párodos*) por donde penetraba un coro que hacía también las veces de grupo de danzantes.

Cuando en el siglo XVI a. C. se levantaron los grandes teatros, la *skene* se elevó del nivel del suelo y fue precedida por una plataforma a la que se dio el nombre de *preskene*. El *theatrón* se convirtió en gradería para que todos los asistentes pudieran ver bien, y para escuchar perfectamente, sobre la barda que rodeaba el edificio se construyó una olla acústica.

La indumentaria de los actores los presentaba con un carácter monumental y consistía en una enorme *maskera* (personalidad) bastante gruesa, con orificios para ojos, nariz y boca, éste último formando una especie de magnavoz. El peinado (*onkos*) era enorme. Para proporcionar el tamaño de esta figura usaban unas sandalias de plataforma (*keturnos*), y su ropaje era amplio y acolchonado. En esta forma adquirían una dimensión colosal que no solamente cumplía con la necesidad de verse bien, sino que los hacía superiores a los seres humanos.

Existía también toda una maquinaria teatral por medio de la cual las fachadas de los escenarios podían adoptar rápidos cambios usando, por ejemplo, los prismas triangulares, inventados por Esquilo. Había también telones y el proscenio podía levantarse o hundirse para hacer aparecer o desaparecer a los personajes.

El más grande de estos edificios fue el teatro de Diónisos en Atenas, que daba cabida a 10 mil espectadores, y se construyó aprovechando un declive de la montaña para el *theatrón*.

Cada año, por la época de la vendimia, las ciudades griegas organizaban concursos dramáticos en sus dos modalidades: tragedia y comedia. Se escogían tres poetas trágicos y se les daba un año para el montaje de su obra, asumiendo el gobierno todos los gastos. Llegado el momento de la representación, que se llevaba a efecto durante tres días, el edificio teatral se llenaba desde las últimas horas de la noche y se realizaba una ceremonia dedicada a Diónisos, durante la cual se sacrificaba un macho cabrío y se repartía vino tierno de la cosecha del año. Inmediatamente se limpiaba la orquesta y daba inicio la representación de la trilogía trágica. Cada obra estaba dividida en tres tragedias ligadas entre sí pero con estructura completa cada una de ellas, por lo que se podía —y se puede— representarlas en forma aislada.

Todavía de noche se iniciaba el prólogo que tenía una alusión al amanecer; en ese momento los primeros rayos del sol hacían su aparición e iluminaban la escena. Transcurría la primera parte de la trilogía y se daba un descanso en el cual los espectadores se aseaban, tomaban algunos alimentos, pero sobre todo, bebían para incorporarse a la divina embriaguez y preparar su alma. Venía la segunda parte de la trilogía con su consecuente descanso y finalmente la tercera parte, que provocaba la gran catarsis (purga, elevación e identificación con los dioses). Casi inmediatamente se presentaba una farsa satírica que tenía la misión de devolver a los hombres a su condición humana, por medio de la risa y de una moraleja para ser mejores.

Este evento se repetía los dos días subsiguientes, y al término del último, un jurado compuesto por diez ciudadanos notables otorgaba el premio al triunfador. El poeta trágico ganaba una corona de laurel y con ello la gloria de haber sido el mejor del año. De estos concursos surgieron los tres grandes autores que fueron Esquilo, Sófocles y Eurípides.

Tocó a Aristóteles hacer la definición aún válida de tragedia en la primera parte de su *Arte Poética* (la segunda, correspondiente a la comedia, está perdida). En esta obra hace una breve historia del teatro y da características y lineamientos que éste debe seguir. Su definición de tragedia es base para el teatro y para construir el guión no importando el medio para el que se escriba.

DEFINICIÓN DE TRAGEDIA SEGÚN ARISTÓTELES

La tragedia es la imitación de una acción esforzada y completa, de cierta extensión, representada y no narrada, en lenguaje teatral (elegante) y que, por medio del terror y la compasión, provoca la liberación de las pasiones.

Imitación: todo arte es imitación, mimesis, más o menos fiel de la realidad, pero nunca la realidad misma.

El arte oscila según las épocas, entre la realidad o la exageración de la realidad (realismo-naturalismo, hiperrealismo) a su alejamiento total o parcial (simbolismo, expresionismo, surrealismo, impresionismo, etcétera).

De una acción: todo teatro debe tener acción, por eso su nombre, drama, que en griego significa acción y que puede comprender cualquier género teatral. La acción puede ser interna, externa o bien contener a ambas.

Esforzada: esto es, una gran acción. En el concepto griego estas acciones solamente las pueden emprender los grandes personajes que, en esa época, son cuatro: dioses, semidioses, héroes y gobernantes.

En el concepto moderno de tragedia queda sólo la idea de una gran acción, sea cual fuere la categoría de quien la realiza. A partir de la creación (cristiana) del concepto de persona, la tragedia toma como personaje al hombre mismo y, a partir del renacimiento, va a ser el centro de toda acción.

Toda tragedia presupone a un personaje virtuoso que en un momento dado comete una falta o se vicia, por lo cual debe ser castigado.

Completa: toda tragedia debe tener todas las partes de la estructura: antecedente, aparición del conflicto, desarrollo, clímax, desenlace y conclusión, es decir, principio y fin.

Representada y no narrada: cada uno de los personajes habla por sí mismo y no es manejado por un narrador. A su vez cada personaje puede narrar algo, pero desde su punto de vista.

Surge así el oficio del actor.

La representación exige tres formas:

- a) Una dicción o parte hablada, *cathalogue*
- b) Una dicción que, por la cadencia del verso es semi cantada, *caracatalogue*
- c) Una parte cantada, *melos*

La representación exige, por parte del actor, un trabajo de recreación, un trabajo mental y afectivo dentro de un tiempo y un espacio. Es el gran

arte de la hipocresía, tiene que hacer creer a otros lo que no es. El teatro es un sistema de señales visuales y auditivas. En su fase última, ya no hay lectores o escuchas. El teatro debe ser visto y oído. Es, pues, el primer sistema audiovisual. El teatro presenta una serie de estímulos:

texto
interpretación
iluminación
vestuario
escenografía (arquitectura y pintura)
música
efectos especiales
ritmo

El teatro es un acontecimiento espacio-temporal, que se da una sola vez y que no se repite jamás.

El teatro es la síntesis de todas las artes.

De cierta extensión: toda contemplación artística no puede durar indefinidamente. Según cada pueblo hay un mayor o menor lapso de atención. Entre los griegos era toda una jornada con sus descansos. Entre nosotros este lapso no debe superar las dos horas y media.

Lenguaje teatral (elegante): en cuanto a la concepción griega, los personajes dioses, semidioses, héroes y gobernantes tienen que hablar con un lenguaje elegante y quienes se dirijan a ellos, tendrán también que esforzarse en este lenguaje.

Además recordemos que la tragedia griega era la tercera rama de la poesía.

En la tragedia moderna este lenguaje elegante debemos sustituirlo simplemente por un lenguaje teatral. Y hoy, en los modernos medios de comunicación masiva, el lenguaje tendrá que ser cinematográfico, radiofónico, televisivo o adaptado para espectáculo de masas, de cabaret, guión de historieta, etcétera.

La tragedia griega tiene, además, dentro del lenguaje, cuatro partes:

- a) Una elocución bella, *kalos*
- b) Una igualdad en el léxico, *lexis*
- c) Un carácter ético, *ethos*
- d) Una idea definida, *dianoia*

Que por medio del terror y la compasión: aquello que sucede a los personajes de tragedia, su castigo, va a causarnos compasión porque los conocimos como virtuosos; y ese castigo será tan terrible que nos causa terror. Puede ser desde la muerte hasta un acto tanto o más terrible que la muerte misma.

Provoca la liberación de las pasiones: hay un momento en que, identificados con el protagonista, vivimos con él y para él, y su castigo va a ser el nuestro, es decir, a través de lo que vemos, hay una purga, una descarga (un acto de contrición), un olvidarnos de nosotros mismos pero reflejando a los grandes caracteres en nuestra interioridad. Este momento es lo que se llama la catarsis.

ESTRUCTURA DE LA TRAGEDIA GRIEGA

Las tragedias griegas tienen una estructura rígida que va a dar origen a las divisiones en actos. Sus partes son:

Prólogo o prótasis: escena preliminar que no puede faltar. Precede a la entrada del coro y sirve de introducción a la acción (antecedentes); aunque simplemente contada, ya encierra acción.

Parodos: canto de entrada del coro. Es un primer comentario o lamentación. Tiene poca acción pero sirve para situar opinión.

Episodios y estásimos: viene después los episodios, que son parte de la acción, siempre seguidos por una lírica del coro (estásimo). Serán cinco episodios seguidos por cinco estásimos.

I. EPISODIO: descargo de fuerzas, primera revelación: *epítasis*

I. ESTÁSIMO: a) Estrofa (tesis)
b) Antiestrofa (antítesis)
c) Épodo (conclusión)

II. EPISODIO: reconocimiento, *anagnórisis*

II. ESTÁSIMO

III. EPISODIO: cambio o peripecia, *metástasis*

III. ESTÁSIMO

IV. EPISODIO: recapitulación y reflexión, *síntesis*

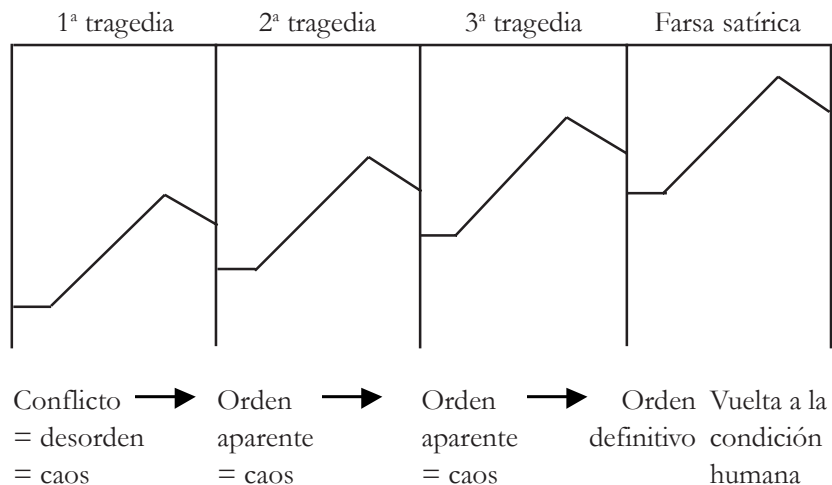
IV. ESTÁSIMO

V. EPISODIO: clímax de la acción, castigo, *catástrofe*

V. ESTÁSIMO

Éxodo: canto de salida del coro. *Desenlace y conclusión.*

La trilogía clásica griega conforma una estructura de tres tragedias, cada una de ellas completa en sí misma, pero al mismo tiempo encadenada a las otras. Es una acción que parte del planteamiento de un conflicto que lleva al rompimiento de un orden establecido. Con este desorden=caos, principia la primera tragedia que a través de sus diversas partes crece en intensidad para resolverse en un orden aparente, que no es sino un nuevo desorden o caos con el que se inicia la segunda tragedia; esta seguirá la misma estructura para llegar a un nuevo orden aparente, a un nuevo desorden con el que se inicia la tercera tragedia que, al fin, llevará un orden definitivo, es decir, al establecimiento de un sistema de valores, de una ética perdurable y aun estar en comunión con los dioses y en paz con el hombre mismo. Es elevación y bienestar.



Formas establecidas en tragedia

La tragedia usa formas poéticas ya establecidas desde la épica y la lírica: oda, pean, kommos, elegía, treno, himno, epitalamio, ditirambo, etcétera.

Lenguaje formal: diálogo, monólogo, intervención coral, acotaciones, figuras retóricas.

La retórica: es el arte del buen decir y, por extensión, del buen escribir, esto se logra usando formas más o menos originales a las que llamamos figuras. Las figuras se alejan del hablar llano, preciso y lógico del idioma, y se convierten en desviaciones de la lengua.

En el habla cotidiana, sin embargo, las usamos constantemente sin ponernos a pensar que usamos retórica: exclamamos, maldecimos, aludimos, excecramos, nos interrogamos y usamos metáforas o paradojas que se han convertido en lugares comunes.

Clases de figuras retóricas

- a) de dicción
- b) de pensamiento o tropos
- c) de construcción

a) Figuras de dicción

- 1) rima
- 2) aliteración (repetición de sonidos)
- 3) onomatopeyas (imitación de sonidos)

b) Figuras de pensamiento

- 1) patéticas
- 2) lógicas

1) Patéticas

- Prosopopeya (llamar o personalizar cosas y animales)

Mar que lo viste partir,
Amigo mío, blanco lirio, préstame tu suavidad.
Amapolita morada de los llanos de Tepic,
si no estás enamorada enamórate de mí.
- Exclamación (grito de desahogo, subraya las expresiones para dar más fuerza a lo que se dice)

¡Oh tú, que moras entre los muertos!

¡Que no quiero verla!

- Excecración (desear un mal para uno mismo)
Que me caiga un rayo.
Mal haya yo y toda mi parentela.
 - Imprecación (desear mal a otro)
¡Que se muera!
¡Que dios te castigue!
 - Invocación (pedir ayuda a fuerzas superiores)
Canta, oh, musa, la cólera del Périda Aquiles.
Ayúdame, virgencita.
 - Hipérbole (es una exageración)
Te he dicho cien mil veces que no exageres.
Mi casa es un palacio.
Todos los males del mundo.
 - Apóstrofe (expresión de deseo vehemente que interrumpe el discurso principal para incrementar el énfasis y se dirige a otro receptor)
- 2) Lógicas
- Aforismo o apotema (máxima, sentencia, refrán o regla de conducta)
Quien mal anda, mal acaba.
Tanto va el cántaro al agua, hasta que se rompe.
 - Metáfora (es una comparación en la que se sustituye “como” o “como si”. El significado de una palabra se emplea en un sentido que no le corresponde inicialmente)
Cabello de oro.
Tus labios descubrieron sus perlas.
 - Metonimia (sustitución de un término por otro; se parece mucho a la metáfora)
Defendió la cruz.
Eres mi todo.
Tiene corazón.
Le gusta la uva.
 - Alegoría (metáfora encadenada)
Sus muslos se me escapaban/como peces sorprendidos
la mitad llenos de lumbre/la mitad llenos de frío.
Aquella noche corrí/el mejor de los caminos
montado en yegua de nacar/sin bridas y sin estribos.

- Alusión (referirse veladamente a algo)

Hay entre nosotros alguien que nos traicionó,
tiene en su frente la señal de Caín.
Me lo dijo un pajarito.
- Anáfora (repetición de palabras en principio de frases)

Y entonces llegó el señor, y postrándose ante él,
y limpiando su rostro, y besando su frente...
- Anticipación (anunciar lo que va a venir; no es vender la trama, puesto que no se dice todo)

CASANDRA: *Y este palacio se derrumbará sobre sus habitantes...*
- Antítesis (mención de elementos contrarios para hacer resaltar una idea)

La casa del malvado arderá y la del justo florecerá.
- Antonimia (cualidad de las palabras de representar oposición)

Era de día, pero tanto mal se vino, que se hizo noche.
- Catacrexis (empleo impropio de una expresión para dar una imagen más conmovedora)

Bebió la carne de sus hijos.
- Circunlocución (dar vueltas a un asunto, empleando más palabras, para crear tensión o belleza, sirve para evitar nombrar algo o alguien directamente)
- Comparación (enfrentar dos cosas y compararlas: obliga usar “como”)

Grande como una torre.
Luchaba como un león.
- Contradicción (es usar juntas afirmación y negación, lo que recíprocamente se destruye)

Vivo sin vivir en mí...
muero porque no muero.
- Concesión (aceptar una proposición para después objetarla y negarla al fin.) Ejemplo: el discurso de Antonio ante el cuerpo asesinado de Julio César (según Shakespeare).
- Énfasis o reiteración (es subrayar lo dicho)

Te dije que no fueras, te lo dije.
- Epíteto (sobrenombre con calificativo)

Hera, la de los ojos de buey.
Aquiles, el de los pies ligeros.

- Equívoco (el uso de una palabra con acepciones distintas para crear confusión)

Se cayó la gata de la azotea.

- Eufemismo (se suavizan las palabras para no decir la realidad)

Es una mariposilla, una mala mujer.

- Ironía (se sugiere lo contrario de lo que se dice)

Tú que eres tan activa aunque nunca hagas nada...

Tu mismo vestidito de siempre.

- Paradoja (utiliza elementos contrarios y excluyentes para provocar sorpresa y sacar conclusiones fuera de lo común)

Viva la muerte.

- Pleonasma (construir una oración usando palabras y giros en apariencia innecesarios para dar más fuerza)

Lo vi con mis propios ojos.

(no confundir con la redundancia “subí para arriba”)

- Oxímoron (unir dos términos que se excluyen)

La amarga dulzura.

El amor es fuego helado, hielo ardiente.

- Enumeración (se enumeran cosas del mismo género)

Vas al mercado y traes papas, zanahorias, cilantro, calabacitas y col.

Encontró en el cofre anillos, pulseras, pendientes, ajorcas
e infinidad de piedras engarzadas.

- Sinestesia (fusión de diversas impresiones sensoriales)

Me envolvieron la luz y los sonidos

Toqué los colores.

Vi la música.

- Sinécdoque (sustitución de la parte por el todo o viceversa)

A tanto por cabeza.

Tañer el bronce.

Cabezas de ganado.

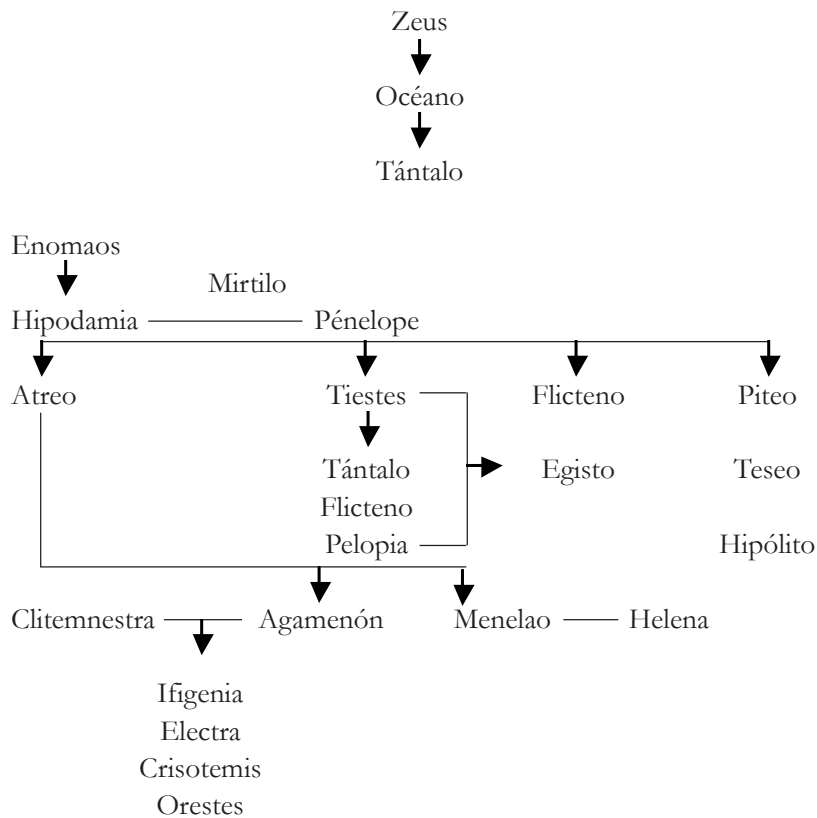
Mil pendones por mil soldados.

El aire se llenó de mugidos.

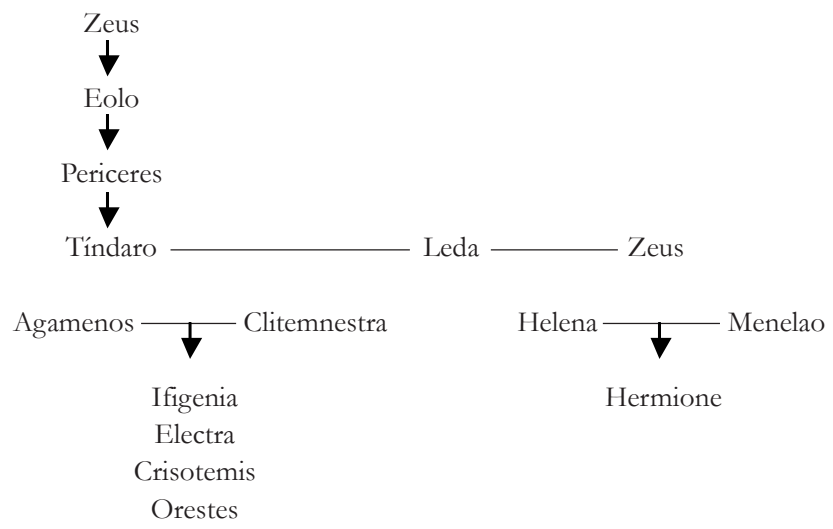
Un ejemplo: La orestíada de Esquilo

La única trilogía de teatro griego que se conserva casi completa (falta el éxodo de *Agamenón*) es *La orestíada*. Para su mayor comprensión habría que estudiar los antecedentes de tres casas míticas griegas: la casa de Atreo o de los Átridas, la casa de Troya y la casa de Tíndaro, las cuales esquematizaremos en las siguientes gráficas.

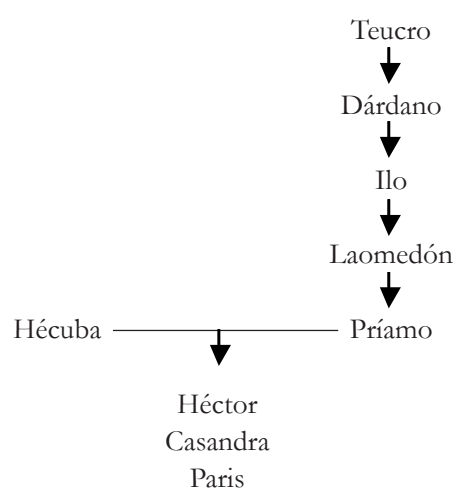
CASA DE ÁTREO O DE LOS ÁTRIDAS



FAMILIA DE CLITEMNESTRA Y HELENA



CASA DE TROYA



Agamenón

ARGUMENTO

Al partir Agamenón para Troya había prometido a Clitemnestra que le anunciaría por medio de hogueras la toma de la ciudad el mismo día que sucediese. Desde entonces Clitemnestra tenía puesto de atalaya un siervo que estuviese en observación por si se veían las señales. Acontece, en fin, que el atalaya ve la hoguera, y corre a anunciarlo a su señora, la cual, con aquella nueva, viene a los ancianos que componen el coro de esta tragedia y les comunica el feliz suceso. Poco después llega Taltibio, quien refiere todo lo acaecido en la expedición. Por último, aparece Agamenón en su carro de guerra; detrás viene Casandra en otro carro, con todo el botín y los despojos tomados del enemigo. El rey se retira a su palacio acompañado de Clitemnestra, y en tanto Casandra predice los crímenes que han de ensangrentar aquella regia morada: su muerte, la de Agamenón y el parricidio de Orestes. Acometida como de furor profético, arroja sus ínfulas de sacerdotisa y corre allá mismo adonde sabe que va a morir. Y aquí entra la parte de la acción más digna de admirarse y poderosa a causar en los espectadores terror y compasión. Esquilo hace, en voz de Casandra, que casi se presencie la muerte de Agamenón. El sacrificio de Casandra se consuma en silencio; pero después el poeta hace que aparezca a la vista el cadáver de la infortunada. Y en la conclusión, presenta a Clitemnestra y a Egisto haciendo alarde de haber tomado los dos venganza en una misma y única cabeza: ella, de la muerte de Ifigenia; él, de los males que causó Atreo a su padre Tiestes. El éxodo o canto final del coro se ha perdido.

La tragedia fue representada el año segundo de la Olimpiada ochenta, bajo el arcontado de Filocles. Obtuvo el premio Esquilo con *Agamenón*, *Las Coéforas* y *Las Euménides*, y el *Proteo*, drama satírico. Tuvo el oficio de corega en esta representación Jenocles Afidneo.

Las coéforas

ARGUMENTO

Cumpliendo las órdenes del Oráculo, vuelve Orestes a su patria, acompañado del fiel Pilades, y llega adonde se alza el túmulo de Agamenón a tiempo que a él se encaminan las esclavas de Clitemnestra, portadoras de

las libaciones que la reina ofrece a los manes de su esposo por ver de conjurar los peligros con que en sueños se ha visto amenazada. Habíase juntado a ellas Electra, a quien luego al punto con varias señales se da a conocer Orestes. Satisfácenle de todo cuanto ocurre, y ya advertido, dirígese a palacio, fingiéndose viajero focense, que al pasar por Daulia recibió encargo de comunicar a los deudos del príncipe la nueva de su muerte. Así que Egisto lo oye, sale regocijado a certificarse de la verdad, e incontinenti es muerto. Acude a sus ayes Clitemnestra, y también pierde la vida a manos de su hijo, sin que le valgan las razones con que intenta defenderse. Pero cometido el horrendo parricidio, las Furias se apoderan de Orestes, el cual huye a Delfos, siempre perseguido por las tenaces vengadoras.

La escena es en Argos. Componen el coro las doncellas que llevan las libaciones al túmulo de Agamenón. Intitúlase la tragedia: *Las coéforas* (o *Portadoras de libaciones*).

Las Euménides

ARGUMENTO

Perseguido de las Erinias, azuzadas por el fantasma de Clitemnestra, llega Orestes a Delfos, de donde, por consejo de Apolo, se encamina a Atenas y se acoge al templo de esa diosa, la cual le favorece; vence en doble juicio: el de los dioses y el de los hombres, y regresa a la ciudad de Argos, ya libre de todo. Las Erinias se ablandan; vuélvense propicias y reciben el nombre de Euménides.

LA COMEDIA

Los concursos dramáticos anuales en Grecia eran posteriores a los trágicos y se organizaban de la misma manera, solamente que se efectuaban en un solo día, participando tres comediógrafos con una obra cada uno. El premio para el triunfador consistía en una canasta de higos. El comediógrafo más famoso fue Aristófanes, quien nunca dudó en burlarse aun de los reyes o de los mismos dioses.

Según se sabe, la segunda parte del *Arte poética* de Aristóteles estaba dedicada a la comedia, texto que se encuentra perdido, acusándose de

este hecho a los primeros cristianos que siendo tan severos decían que la risa produce pecado y el alma debe vivir en un continuo sufrimiento para alcanzar la gloria del Señor.

Conociendo la definición de tragedia, será posible reconstruir la definición aristotélica de comedia.

Tragedia	Comedia
Es la imitación de una acción esforzada y completa de cierta extensión en lenguaje teatral (elegante) representada y no narrada que por medio del terror y la compasión provoca la liberación de las pasiones.	Es la imitación de una acción cotidiana y completa de cierta extensión en lenguaje teatral (vulgar) representada y no narrada que por medio del ridículo y la consecuente risa provoca el reconocimiento de vicios particulares y mejora la conducta frente a los demás.

Al contrario de la tragedia, la comedia se ha seguido conservando en la misma forma clásica, y tiene una finalidad moralista en la cual los viciosos son siempre castigados por medio del ridículo, que es de las peores cosas que pueden suceder a un ser humano.

Tomemos el ejemplo de una de las comedias posteriores: *Clizia*, de Nicolás Maquiavelo, y de ella una escena que se ha considerado entre las más cómicas de la historia del teatro. Pero antes hay que decir que en el prólogo de la obra, Maquiavelo da rudimentos de un arte poético cuando dice:

Las comedias se escriben por dos motivos principalmente: por divertir y por enseñar a los espectadores. La enseñanza va sobre todo dirigida a los jóvenes, para que vayan aprendiendo de la vida y conociendo sus vicios y virtudes: la avaricia de un viejo, el furor de un enamorado, el engaño de un siervo, la altivez de un vago, la ambición de un rico, la miseria de un pobre, las lisonjas de una puta, la poca fe de los hombres: de estos ejemplos están llenas las comedias y pueden con un digno fin representarse. Pero queriendo también divertir, buscan divertir a los espectadores, porque muchas veces es más fácil enseñar

haciendo reír, que hablando severa y gravemente. Está probado que las situaciones que más hacen reír, son aquellas donde se hace gala de tontería, furia y amor. Es necesario, por lo tanto, representar personas tontas, iracundas o enamoradas, y es por eso que las comedias están llenas de estas tres clases de personajes característicos, y aquellas que las acompañan son las encargadas de mostrar sus defectos para hacerlos risibles.

Antecedentes: en la Florencia renacentista vive una familia formada por Nicómaco y su esposa Sofronia, quienes tienen un hijo de 5 años llamado Cleandro. El ejército que va a defender Nápoles en la guerra contra Francia pasa por Florencia y un gentil hombre, que no da su nombre ni su condición, pide a la familia le cuide a una niña de sólo 3 años, que lógicamente no puede llevar a la batalla, diciendo solamente que se llama Clizia.

Pasan los años sin que se vuelva a saber nada de este soldado y la niña crece educada como hija de familia, pero al llegar a los 15 años, el joven Cleandro se enamora de ella. Eso no es grave, lo malo es que también el viejo Nicómaco la desea, y va a realizar una serie de estratagemas para lograrla sin que su esposa ni su hijo se enteren, cosa imposible pues todos se dan cuenta.

Nicómaco propone que la muchacha se despose con uno de sus criados, Pirro, que es un rufián, mientras Sofronia dice que si ha de casarse ha de ser con un hombre honrado y propone a Eustaquio, un comerciante afamado en la ciudad. Al no ponerse de acuerdo, llegan a hacer un sorteo para ver quién será el elegido. Nicómaco tiene la suerte de su lado y se empieza a preparar la boda con Pirro. El plan de Nicómaco es el siguiente: la noche de bodas la pareja será conducida a la casa que él les compró y en donde, en la oscuridad de la alcoba, el viejo se cambiará por el criado y gozará a la muchacha. Temiendo no tener la potencia suficiente prepara un banquete de bodas con abundancia de alimentos afrodisíacos, y para prevenir cualquier eventualidad consigue de unos monjes un elixir hecho con una hierba llamada satirión, de la cual una dosis da a un hombre de noventa años la potencia de un joven de 18. Sin embargo, todas estas argucias son descubiertas por la familia, que prepara otro programa: visiten a Siro, joven paje de la casa, de novia, y pidan a Clizia que finja furia ante el supuesto casamiento con Pirro y que tome un puñal dispuesta a matar a quien la pudiera obligar a realizar esa boda; Sofronia finge entonces calmarla y hacerla aceptar. La boda entre los dos criados se lleva a cabo y

la pareja es conducida a su nueva casa, entre burlas y dobles sentidos como estos:

NICÓMACO: Yo voy a quedarme con mi amigo Damone tomando una copa mientras ustedes se retiran a dormir. Pórtense bien.

SOFRONIA: Pórtense bien ustedes que son quienes tienen las armas, nosotras estamos desarmadas. Y ten cuidado Nicómaco, no te vayas a encontrar con una de esas ollas de Santa María Pruneta que abajo de la panza tienen una manguerita para desaguar.

Las mujeres se retiran y Nicómaco y su amigo Damone, quien está en el ajo, se quedan platicando para después llevar a cabo el plan. La escena tercera del acto quinto sucede a la mañana siguiente, cuando Damone espera a su amigo para que le cuente cómo le fue en esa noche de bodas. Nicómaco aparece agotado y maltrecho, y el otro se le acerca lleno de curiosidad.

DAMONE: ¿Cómo pasasteis la noche? ¿Cómo estaba ella?

NICÓMACO: Suspira.

DAMONE: ¿Por qué estáis tan callado ahora, si anoche todo fue algarabía allá arriba: gritos, carreras, abrir y cerrar de puertas, subir y bajar, brincar y agitarse sin un momento de calma?

NICÓMACO: Suspira.

DAMONE: Yo me la pasé en el sótano tratando de dormir, pero no me dejaron pegar los ojos, hasta que al fin, pasado el rebumbio, me levanté y esperé a que salierais. y cuando al fin aparecisteis, fue turbado y sin habla como un muerto. ¿Qué diablos os pasa?

NICÓMACO: Hermano mío: sólo me queda huir, esconderme, pues no sé cómo ocultar la gran desgracia que ha caído sobre mi persona.

DAMONE: ¿Luego no fue bien la noche?

NICÓMACO: No para mí. La afrenta que cargo sin remedio, hará que jamás pueda volver a presentarme frente a mi mujer, mi hijo, mis parientes, mis clientes, y ni siquiera mis criados. He caído muy bajo, y lo que es lo peor, yo mismo me empecé en buscar mi deshonra, pues tuve avisos e insinuaciones que me debieron haber hecho sospechar. Pero estaba ciego, y de eso se aprovechó mi esposa para hacerme caer. ¡Estoy arruinado para siempre!

DAMONE: ¿Pero qué ha pasado? Parece como si toda vuestra ilusión se hubiera roto.

NICÓMACO: Y mi vida misma. Y de milagro no tengo roto el cuello.

DAMONE: ¿Pero qué pasó?

NICÓMACO: (llora) Es tan bochornoso que creo que no lo podré decir nunca.

DAMONE: Lloráis como un niño. ¿Qué demonios pudo haber sido?

NICÓMACO: Tú sabes el programa que iba yo a seguir: según eso, yo debía entrar desnudo en la alcoba, en lugar de Pirro; así lo hice. Hasta ahí todo iba bien, y en la oscuridad me fui acercando al lecho.

DAMONE: ¿Y después?

NICÓMACO: Me acosté delicadamente. Siguiendo la costumbre de los recién casados, empecé tratando de poner una mano sobre sus pechos, pero ella, con una mano más fuerte de lo que yo esperaba, tomó la mía y no me la soltó. Siempre es lógica una resistencia que hay que ablandar, así es que entonces intenté besarla, y ella, con la otra mano, me volteó la cara para atrás. Quise girar completamente y ella entonces me puse encima una rodilla, con tal fuerza, que creo que me sumió por lo menos tres costillas. Cuando vi que la fuerza no bastaba, pasé a los ruegos, y con dulces y amorosas palabras, dichas en voz baja y silvante para que ella no me reconociese, le rogué que fuera amable, para que los dos encontráramos placer. Le dije: “Alma mía, dulce amor, ¿Por qué no me concedes voluntariamente aquello que otras mujeres dan con gusto y con ansia a sus maridos...?”.

DAMONE: Pero sonaos la nariz y secad vuestros ojos.

NICÓMACO: Es tan vergonzoso y tan doloroso que no puedo detener las lágrimas. Ella me tenía inmóvil, y lo único que podía yo era hablar. No sé cuánto tiempo me pasó rogándole hasta que...

DAMONE: ...cedió.

NICÓMACO: No, empecé a enfurecerme. Todo tiene un límite. Me enojé, la amenacé y la insulté, la llamé villana y le dije lo que le esperaba el día de hoy... ¡No sé para qué lo hice...! Ella de pronto recogió las piernas y empezó a tirarme una serie de patadas que solamente porque estaba enredado entre las mantas, no di con mis huesos en el suelo.

DAMONE: ¿Pero es posible?

NICÓMACO: Bien que fue posible. Hecho esto, me puso boca abajo, apretándome el pecho contra el colchón y propinándome una tunda con unas manos tan fuertes que el más fuerte excavador de Florencia no las tiene iguales. Yo, viendo que nada me valía de nada, en un momento de

desesperación, le dije que la dejaría tranquila, pensando que en el curso de la noche, la podría hacer cambiar de actitud.

DAMONE: Bien hecho. Eso debisteis haber hecho desde el primer momento.

NICÓMACO: La situación en la que me encontraba era desesperada. Además de las torceduras y el dolor de los golpes, tenía yo la ansiedad de los efectos del *satirión*, del cual, por si no resultaba, había tomado doble dosis... y es tan bueno que aún dura su efecto...

DAMONE: Maravilloso.

NICÓMACO: No lo creas, dolorosísimo.

DAMONE: ¿Y en qué paró todo?

NICÓMACO: Espera, que ahora viene lo peor...

DAMONE: ¿Hubo más?

NICÓMACO: Desgraciadamente, la cosa no acabó aquí. Estando adolorido y turbado por la situación, completamente agotado, empecé a adormecerme, pero después de un rato, siento una mano que se apoya en mi costado y varios malditos piquetes en la rabadilla, en medio del sueño, estiro la mano para detener el ataque traicionero a mis espaldas... ¡y palpo una cosa dura y puntiaguda que me hizo recordar aquel puñal que Clizia había tomado para matarme! Entonces, despavorido, me tiré del lecho dándome un porrazo que casi me priva. Hice tanto ruido que Pirro, que dormía al lado, despertó y abrió la puerta. Yo, más lleno de miedo que de razón, le pedí que trajera una luz porque Clizia estaba armada con un enorme cuchillo para matarnos a los dos. Pirro trajo entonces una luz... sólo para alumbrar mi vergüenza: a cambio de Clizia vimos a Siro, nuestro criado, todo desnudo sobre la cama, con un aspecto de sátiro, haciéndome gestos y señas de lo más indecorosas, mientras se moría de risa...

DAMONE: Ja, ja, ja, ja, ja, ja...

NICÓMACO: Damone, ¿tú también te ríes de mí?

DAMONE: (sin poder parar de reír) Nadie podría oírlo sin soltar la carcajada.

NICÓMACO: ¡Éste es mi castigo! ¡Ésta es mi desgracia! Ya no podré pararme frente de nadie sin que suelte la carcajada. Pirro y Siro, en mi presencia, después de intercambiar dos o tres insultos, no pudieron refrenarse. ¡Todo el mundo ríe, y a mí no me queda sino llorar!

DAMONE: (riendo) Pues en verdad me entristece mucho, por vos y por mí, porque los dos estamos metidos en el lío.

NICÓMACO: ¿Qué me aconsejas, Damone? No me abandones. ¡Y por el amor de Dios... deja de reír!

Al ver la desgracia del pobre viejo, la familia lo perdona y Cleandro cree que puede aspirar a la mano de Clizia. Sin embargo, Sofronia aduce que nada se sabe sobre ella y que su hijo debe casarse con una mujer noble y rica. En ese momento aparece una comitiva presidida por Ramondo, un gentil hombre que es el padre de Clizia; luego entonces la muchacha es noble y rica, y en ese mismo instante se aprueba la boda.

Esta llegada sorpresiva que todo lo arregla es un recurso dramático llamado *Deus ex machina* esto es, dios es el motor de todo, él arregla lo más difícil en el momento preciso, cuando ya parece perdida la suerte de los protagonistas. Es común usar una fuerza superior para lograr este efecto y dar a las obras un final feliz.

LOS OTROS GÉNEROS DRAMÁTICOS

Tragedia y comedia clásicas son los géneros originales y puros del teatro, pero llevan ya el germen de otros géneros y de una gran cantidad de subgéneros. En la tragedia griega existen ya momentos melodramáticos (*Medea*) de tesis (todas las tragedias) incluso policíacos (*Edipo Rey*) de farsa incluso (el fantasma de Clitemnestra en *Las euménides* o las propias Furias en *Las coéforas*).

Sin embargo, cuando los dos géneros originales se reúnen, tenemos el primer producto híbrido:



Y de allí en adelante todos los géneros serán híbridos, inclinándose a la tragedia o a la comedia, así veremos farsas trágicas o cómicas; melodramas que se inclinan a uno o a otro, piezas que siguen cualquiera de los dos caminos. Sin embargo, por sus características, habrá tres géneros más que logran una cierta autonomía y que se erigen con importancia propia, y que ya se han mencionado: farsa, melodrama y pieza.

Farsa

Podemos decir que la farsa tiene un origen tan antiguo como la propia tragedia, ya en el canto del pueblo, el *Kommos Ode*, hay situaciones fársicas con un tono satírico. Después, con la aparición de los grandes concursos trágicos, la farsa está presente para sacar a los espectadores de la catarsis y devolverlos a su realidad como hombres comunes y corrientes; para ello se representaba una *farsa satírica*, de la que nos queda una sola muestra de los tres grandes poetas trágicos griegos: *El cíclope* de Eurípides.

El término *farsa* viene del latín *farvere*, que significa *rellenar*, esto es, la farsa es un relleno que en las trilogías completaba el antiguo rito dionisiaco. Se trataba de una pequeña obra cómica con caracteres exagerados y situaciones fuera de la realidad, pero no por eso menos importantes. Era una forma de disfrazar la realidad haciendo al mismo tiempo más obvia, gritando las verdades sin que éstas fueran directas.

La farsa viene a ser la metáfora de la realidad

En la edad media, que es cuando este género adquiere su nombre en Francia y de allí pasa a una gran cantidad de idiomas, adquiere sus dos vertientes, que son la farsa cómica y la farsa trágica.

La farsa cómica tiene como objeto divertir usando situaciones aparentemente irreales, pero que simbolizan una determinada forma de ser, muchas veces llegando a caricaturas grotescas. Entre ellas se encuentra la anónima *Farsa de Maese Pathelin* en la que los personajes son *tipos, no caracteres*, es decir, representan a una determinada persona o grupo que no cambia jamás su forma de ser ni de actuar; y, a través de esta imitación burda, busca dar una moraleja o mensaje.

La farsa trágica aparece en la misma época y tiene su origen en las representaciones religioso-cristianas de *pastorelas, pasiones, milagros, ejemplos, vidas de santos o misterios* y llega a su cúspide en el *auto sacramental*. Todos estos subgéneros temáticos tienen como finalidad apoyar la religión, elevar a los espectadores como lo hizo el teatro griego, transformar las conciencias, llevar a los fieles por el buen camino. La ceremonia de la misa es una farsa, en la que con base en símbolos, se recuerda la vida de Cristo. El sacerdote (actor) es el representante de Dios sobre la tierra, su vestuario

y ornamentos son ricos para honrar al dios, lo mismo la escenografía, la orientación de las iglesias, la llama de las velas, el humo del incienso, la música de instrumentos diversos, los coros, etcétera. El sacramento de la comunión es el tomar en símbolo el cuerpo y la sangre del nazareno. Todo un ritual dramático-trágico.

Y en las obras teatrales, propiamente dichas, los personajes adoptan el carácter de símbolos. No son ya seres humanos, sino objetos, instituciones, cualidades o defectos.

Ejemplo: en la *Representación del nacimiento de nuestro señor Jesucristo* de Gómez Manrique (S. xv), además de ángeles y pastores que van a adorar al niño, aparecen personajes-objeto que van a entregarle sus regalos, los cuales le advierten del dolor que ha de padecer durante su pasión. Estos personajes son el Cáliz, el Astelo e la Soga, los Azotes, la Corona de espinas, la Cruz, los Clavos y la Lanza:

El Cáliz

¡Oh santo niño nacido
para nuestra redención!
Este cáliz dolorido
de la tu cruda pasión
es necesario que beba
tu Sagrada Majestad,
por salvar la humanidad
que fue perdida por Eva.

El Astelo e la soga

E será en este astelo
tu cuerpo glorificado
poderoso Rey del Cielo
con estas sogas atado.

Los Azotes

Con estos azotes crudos
romperán los tus costados,
los sayones muy sañudos
por lavar nuestros pecados.

La Corona de espinas

E después de tu persona
ferida con deceplinas,
te pondrán esta corona
de dolorosas espinas.

La Cruz

En aquesta Santa Cruz
el tu cuerpo se pondrá,
a la hora no habrá luz
y el templo caerá.

Los Clavos

con estos clavos, Señor
te clavarán pies e manos;
grande pasarás dolor
por los míseros humanos.

La Lanza

Con esta lanza tan cruda
foradarán tu costado
e será claro, sin duda
lo que fue profetizado.

Todos los dramaturgos del Siglo de Oro español llevaron a su cúspide el *auto sacramental*, y destacan las de Lope de Vega, Tirso de Molina y Calderón de la Barca, aunque autores de muchas de ellas las encuadraron como comedias, tal es el caso de *El condenado por desconfiado* de Tirso; en el caso de *La vida es sueño*, Calderón hizo dos versiones: la comedia, que es más conocida, y el auto sacramental. En México todo el teatro de evangelización estuvo constituido con base en farsas traídas del medievo español, y el primer dramaturgo novohispano, Fernán González de Eslava, escribió farsas, y lo mismo hizo Sor Juana Inés de la Cruz en sus autos sacramentales y sus loas. De esta autora habrá que recordar el *Divino Narciso* cuya loa y auto sacramental están hechos con base en símbolos. La loa tiene como personajes principales a la América y la España, quienes después de la lucha de conquista se dan cuenta de que hay un solo dios que otorga los nutrientes para alimento del cuerpo y del alma. Ya en la loa, Sor Juana mezcla el cristianismo con la mitología clásica y equipara a Cristo con Narciso, el creador que se asoma a la fuente de la humanidad, enamorado de ella por su perfección, pero que sufre por el pecado original, y entonces decide arrojar a la fuente y dejarse ahogar para salvar a los hombres.

Una de las escuelas que en los últimos tiempos tuvo muchos adeptos, fue el *teatro del absurdo*, que si bien había tenido esta característica desde la comedia de Aristófanes y las farsas satíricas, al jugar única y exclusivamente con el absurdo, creó una corriente que ya se anuncia con Enrique Jardiel Poncela, pero que llega a su punto culminante con Eugène Ionesco y Samuel Beckett. Del primero podríamos mencionar *La cantante calva* y *Las sillas*, obras aparentemente jocosas pero que tienen un trasfondo de amargura por su crítica a la sociedad actual. De Beckett bastaría recordar *Esperando a Godot*, en donde el autor nos presenta una historia de la humanidad tomando como base la teoría de “el amo y el esclavo” de Hegel, y por otra parte, una pareja de indigentes que esperan el arribo de Godot, ¿esperanza, Dios, justicia, socialismo? El autor nunca aclara quién o qué es Godot, pero habrá de salvar al mundo.

Esta corriente que se inicia en 1951 tiene un gran auge en todo el mundo hasta mediados de la década de los años 70, y en Latinoamérica ha tenido magníficos exponentes como Jorge Díaz y José Antonio Alcaraz. México ha sido muchas veces calificado como país surrealista o absurdo por autores como Breton y Artaud.

La farsa es hoy uno de los géneros más socorridos que pueden ir desde el teatro de tesis hasta los *sketches* de las carpas.

A continuación veremos un ejemplo de teatro del absurdo:

La cantante calva
de Eugène Ionesco
Fragmento

La acción se desarrolla en el interior de una casa inglesa. Ambiente burgués. Sillones de estilo inglés. Tarde inglesa. En un sillón, el Sr. Smith, en zapatillas inglesas, cerca de una chimenea inglesa, fuma su pipa inglesa y lee un periódico inglés. El Sr. Smith tiene un pequeño bigote inglés y lleva gafas inglesas. A su lado, en otro sillón inglés, la Sra. Smith está zurciendo unos calcetines ingleses. Hay un largo silencio inglés. Un reloj inglés da 17 campanadas inglesas.

SRA. SMITH: El *yogourt* es excelente para el estómago, los riñones, la apendicitis y la apoteosis. Me lo ha dicho el doctor Mackenzie-King. Es quien cuida a los hijos de nuestros vecinos, los Johns. Es buen médico. Se puede confiar en él. Jamás receta otros medicamentos que aquellos que ha experimentado personalmente. Antes de operar del hígado al señor Parker, él mismo, sin estar enfermo, se dejó operar del hígado para tener experiencia.

SR. SMITH: ¿Y cómo es que el doctor está vivo y Parker está muerto?

SRA. SMITH: Porque la operación del doctor salió bien y la otra no.

SR. SMITH: Eso prueba que Mackenzie-King no es un buen médico. La intervención quirúrgica tenía que haber sido favorable para ambos, o de lo contrario los dos debieron sucumbir.

SRA. SMITH: ¿Por qué?

SR. SMITH: Un médico con conciencia profesional debe morir con el enfermo, si es que no se pueden curar juntos. El capitán de un barco perece entre las olas con su nave. No la sobrevive.

SRA. SMITH: No podemos comparar un enfermo con un barco.

SR. SMITH: ¿Cuál es la razón? El barco también tiene sus enfermedades. Por otra parte, tu doctor está tan sano como un navío. He aquí por qué él debía haber perecido al mismo tiempo que el enfermo, como el capitán y su barco.

SRA. SMITH: ¡Ah! No había pensado en eso... Puede que sea justo. Y... ¿cuál es tu conclusión?

SR. SMITH: Que todos los médicos no son más que unos charlatanes. Y también los enfermos. La marina es lo único honesto que hay en Inglaterra.

SRA. SMITH: Pero no los marinos.

SR. SMITH: Naturalmente (*pausa. Continúa con el periódico*). Hay una cosa que no comprendo: ¿por qué siempre en los periódicos se pone la edad de las personas fallecidas y nunca aparece la de los recién nacidos? Es algo que no tiene sentido.

SRA. SMITH: Nunca me lo he preguntado (*pausa. El reloj da siete campanadas. Silencio. Suena tres veces el reloj. Silencio*).

SR. SMITH: (*sin leer el periódico*). Mira, aquí dice que Bobby Watson se ha muerto.

SRA. SMITH: ¡Dios mío! ¡Pobrecillo! ¿Y cuándo murió?

SR. SMITH: ¿Por qué adoptas ese aire de asombro? Tú sabes perfectamente que falleció hace dos años. ¿No recuerdas que estuvimos en su entierro hace año y medio?

SRA. SMITH: Claro que me acuerdo. Enseguida recordé. Lo que no comprendo es por qué te has extrañado tanto al leerlo en el periódico.

SR. SMITH: No está en el periódico. Hace ya tres años que hablaron de su muerte. Me ha venido a la memoria por una asociación de ideas.

SRA. SMITH: ¡Qué lástima! Estaba muy bien conservado.

SR. SMITH: ¡Era el cadáver más bello de la Gran Bretaña! No representaba su edad. ¡Pobre Bobby, hacía cuatro años que había muerto y aún estaba caliente! Un verdadero cadáver con vida. ¡Y qué divertido era!

SRA. SMITH: ¡La pobre Bobby!

SR. SMITH: Tú quieres decir “el” pobre Bobby.

SRA. SMITH: No, porque es en su mujer en quien pienso. Se llamaba también Bobby, Bobby Watson. Como tenía el mismo nombre no se les podía distinguir cuando estaban juntos. Solamente hasta después de su muerte pudimos saber quién era el uno y la otra. Y aún ahora, todavía, hay muchas personas que la confunden con el muerto, y le dan el pésame. Tú, ¿la conoces?

SR. SMITH: Tan sólo la he visto una vez, por casualidad, en el entierro de Bobby.

SRA. SMITH: Yo nunca la he visto. ¿Es bonita?

SR. SMITH: Tiene rasgos correctos y sin embargo, no se puede decir que sea bonita. Es demasiado alta y muy fuerte. Sus rasgos no son correctos

y sin embargo, se puede decir que es bonita. Un poco pequeña y muy delgada. Es profesora de canto.

(El reloj da cinco campanadas. Pausa larga)

SRA. SMITH: ¿Y cuándo piensan casarse?

SR. SMITH: En la primavera próxima, a más tardar.

SRA. SMITH: Seguramente habrá que ir a la boda.

SR. SMITH: Tendremos que hacerles un regalo. Pero, ¿qué les vamos a regalar?

SRA. SMITH: ¿Por qué no les regalamos una de las siete charolas de plata que nos obsequiaron con motivo de nuestro matrimonio, y que jamás sirvieron para nada? *(Pausa)* ¡Tiene que ser triste para ella el haberse quedado viuda tan joven!

SR. SMITH: Afortunadamente no han tenido hijos.

SRA. SMITH: ¡No les faltaba más que eso! ¡Hijos! ¡Qué hubiese hecho la pobre!

SR. SMITH: Aún es joven. Puede volver a casarse. ¡Le sienta tan bien el luto!

SRA. SMITH: ¿Mas quién cuidará de los hijos? Ya sabes que tienen una niña y un niño. ¿Cómo se llaman?

SR. SMITH: Bobby y Bobby, como sus padres. El tío de Bobby Watson, el viejo Bobby Watson, es muy rico y quiere mucho al niño. Puede perfectamente encargarse de la educación de Bobby.

SRA. SMITH: Sería lógico. Y la tía de Bobby Watson, la vieja Bobby Watson podría, a su vez, encargarse de la educación de Bobby Watson, la hija de Bobby Watson. Y así Watson, la mamá de Bobby Watson, podría volver a casarse. ¿Sabes si tiene algún pretendiente?

SR. SMITH: Sí, su primo Bobby Watson.

SRA. SMITH: ¿Quién? ¿Bobby Watson?

SR. SMITH: ¿De cuál Bobby Watson hablas?

SRA. SMITH: De Bobby Watson, el hijo del viejo Bobby Watson, el otro tío de Bobby Watson, el muerto.

SRA. SMITH: ¿Quieres decir, Bobby Watson, el agente viajero?

SR. SMITH: Todos los Bobby Watson son agentes viajeros.

SRA. SMITH: ¡Qué profesión tan dura! Sin embargo, se hacen buenos negocios.

SR. SMITH: Sí, cuando no hay competencia.

SRA. SMITH: ¿Y cuándo no hay competencia?

SR. SMITH: Los martes, los jueves y los viernes.

SRA. SMITH: ¡Ah! Tres días a la semana. ¿Y qué hace Bobby Watson durante ese tiempo?

SR. SMITH: Descansa, duerme.

SRA. SMITH: Y si no tiene competencia en esos tres días, ¿por qué no trabaja?

SR. SMITH: Yo no puedo saberlo todo. Ni tampoco puedo contestar a todas tus preguntas idiotas.

SRA. SMITH: (*ofendida*) ¿Dices eso para humillarme?

SR. SMITH: (*sonriendo*) Sabes muy bien que no tengo esa intención.

SRA. SMITH: Todos los hombres son iguales. Se pasan el día en la casa con el cigarrillo en la boca o empolvándose y pintándose los labios, si es que no están bebiendo sin parar.

SR. SMITH: ¿Y qué dirías si vieras a los hombres hacer lo que las mujeres: fumar constantemente, darse polvos, pintarse los labios y beber whisky?

SRA. SMITH: Pues yo me río de todo eso. Pero si lo dices por molestarte... a mí no me agrada ese tipo de bromas, ya lo sabes (*tira los calcetines y se levanta*).

SR. SMITH: (*levantándose. Se acerca a ella. Tiernamente*) ¡Oh! Pichoncito mío, por qué te pones hecha un basilisco si sabes muy bien que te lo digo en broma (*la toma por la cintura y la besa*), ¡Qué ridícula pareja de viejos enamorados hacemos! Vámonos, apaguemos, y a dormir.

Melodrama

Aunque originalmente el nombre de melodrama se refiere al teatro musical (de *melos* y *drama*), al cual pertenecen ópera, opereta, zarzuela y las nuevas versiones de comedia musical, ópera rock, etcétera, el nombre de este género se ha perpetuado debido a la influencia del autor italiano Pietro Trapassi (Roma, 1696-Viena, 1782), conocido más bien por su pseudónimo *Metastasio*.

En la época en que este autor empezó a escribir, existía un afán en Italia por hacer obras mitad habladas, mitad musicales, usando temas clásicos. Metastasio escribió así sus primeras obras como *Dido abandonada*, *Catón en Útica*, *Semiramis*, *Aquiles*, *Temístocles*, *Atilio Régulo*, *La olimpiada*, *La clemencia de Tito* o *Adriano en Siria*; sin embargo, se dio cuenta que no era más que un autor más de obras mediocres que ya aburrían a la sociedad

burguesa de su tiempo que era la que sostenía las temporadas, y entonces buscó crear la nueva tragedia italiana para dar gusto al público.

Fue el uso de la sencillez y la inocencia, abandonó el tono y los temas heroicos por lo cotidiano, la discreción y la flojedad.

Como el concepto de *melos* le parecía falso, poco a poco fue sacando la música de sus obras hasta dejarlas simplemente habladas y solamente utilizó la melodía cuando era necesaria dentro de la trama; en realidad estaba creando un teatro más realista aunque con características propias.

Fue el imperio del adjetivo, cada sustantivo era adornado a veces hasta con tres calificativos de uso común, llenando los textos de una especie de mermelada con turrón.

Escribió en contra de Aristóteles y de las pretendidas reglas referentes a las tres unidades. Se lanzó en contra de los trágicos griegos *por su mal gusto*; para él, las heridas de Filóctetes o de Prometeo son indecorosas, porque *hieren*.

Buscó el final feliz que no tiene nada de heroico pero según él tiene sentido común y cambia la idea de la catarsis por la sonrisa benévola de los asistentes al terminar la función.

Sus personajes gimen sus tormentos y ostentan fortaleza y grandeza de espíritu; se debaten entre los más dulces impulsos y el reclamo de normas de conducta.

Hay frases rebuscadas pero exquisitas; abundan suspiros, y trata de llegar a las más íntimas fibras de la sensiblería de su tiempo para provocar el llanto fácil.

De él dice el tratadista de la historia del teatro Silvio D'Amico que su drama es el esfuerzo de un espíritu mediocre por llegar a los cielos de la tragedia que le han sido negados. Puede llegar a lo sublime, nunca a lo trágico, a veces a lo solemne. Metastasio no fue un gran hombre, sino un buen hombre.

El melodrama, de factura de fácil entendimiento, prendió entre el público, no solamente de Italia, sino de toda Europa, y reforzado por el romanticismo, ha constituido desde entonces un éxito que se ha extendido hacia la radio, el cine y la televisión. Sin embargo, a pesar de sus primeros pasos débiles ha llegado a constituirse en un género de gran calidad, y ahí están las obras de O'Neil, Tennessee Williams, Rodolfo Usigli, Anouil o Saroyan en teatro o los guionistas de *Casablanca* Julius y Phillip Epstein y

Howard Koch, o bien, Pier Paolo Pasolini con *Mamma Roma* o Federico Fellini con *Las noches de Cabiria* y *La strada*.

Por sus orígenes y por el abuso que se ha hecho de este género, se ha creado en su derredor el desprestigio, sin embargo hay en él obras maestras.

Pieza

Se ha llamado a la pieza *la tragedia moderna*, aunque no alcance los postulados de ésta. La pieza es en general una obra seria que aborda la exposición y el conflicto de temas contemporáneos graves, mentales, sentimentales, sociales, psicológicos, económicos, etcétera. Sus antecedentes más importantes datan del realismo y del naturalismo, sobre todo con Ibsen, Strindberg y Shaw, pero alcanza su perfección con Anton Chejov.

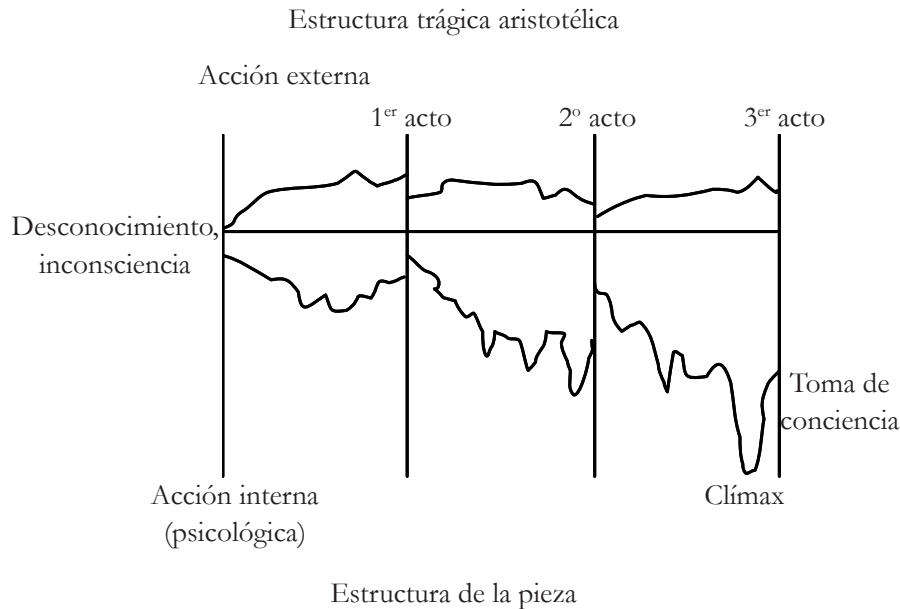
A fines del siglo XIX se encontraron en Moscú dos hombres de teatro, Danchenkov y Stanislawsky, quienes en una plática cambiaron los destinos del teatro, siendo su resultado *El teatro de arte de Moscú*. Su principal finalidad era encontrar un verismo teatral que estaba decantado por el realismo y el melodrama. Para encontrar esta verdad escénica tanto en la actuación como en la puesta en escena (iluminación, escenografía, vestuario, maquillaje, etcétera), pensaron en abolir las escuelas de declamación que hasta entonces existían y elaborar un método de vivencias y de trabajo profundo en el análisis de personajes. Hasta Moscú había llegado la Compañía del Duque de Meiningen (el primer director de teatro de la modernidad) con su puesta realista del *Jolio César* de Shakespeare, por un lado y, por otro, las obras y los consejos de Ibsen y de Strindberg, que incorporaban la escenografía corpórea, la eliminación de las candilejas, la concha del apuntador y reglas tales como la de que el actor jamás habría de dar la espalda al público; se trataba de establecer verdaderamente la *cuarta pared* que pregonaba Diderot. La escena debía ser una prolongación de la vida separada solamente por la bocaescena.

En búsqueda de una obra nacional apropiada para tal fin, pensaron en *La gaviota*, de Chejov, que años antes había constituido un sonado fracaso en San Petesburgo al ser puesta a la manera romántica, con gritos, aspavientos y telones pintados. Chejov, en un principio, se negó a reponer la obra, sin embargo accedió al fin, y la representación en Moscú, con los nuevos cánones, resultó no sólo un éxito, sino la primera piedra del nuevo

teatro. El autor escribió para el Teatro de Arte de Moscú otras tres obras: *Las tres hermanas*, *El tío Vania* y *El jardín de los cerezos*. Son obras en las que aparentemente no sucede nada impredecible, en las que la acción dramática que había regido al teatro desde Aristóteles no alcanzaba la curva ascendente hacia el clímax, que resultaba opaco; sin embargo el público se emocionaba; ¿qué es lo que sucedía? En este género la acción externa es débil, sin embargo hay una acción interna muy fuerte que va modelando psicológicamente a los protagonistas hasta cambiarlos totalmente. Así, van desde el desconocimiento total de sí mismos hasta una toma de conciencia.

En *El jardín de los cerezos* una familia rusa venida a menos, y que reside en París con la apariencia de las glorias pasadas, regresa a Rusia a tratar de obtener fondos para seguir con su vida de oripel. La única posibilidad que tienen es la venta del jardín de los cerezos, pero éste es un símbolo familiar, su distintivo. Desde un principio se plantea que el jardín está perdido, sin embargo la necesidad de Liuvovna trata de obtener préstamos o subastar otras cosas, que no le dan la cantidad que necesita. Al final pierde el jardín de los cerezos. Esto es, el público sabe desde un principio el desenlace, y aunque hay subtramas con sucesos externos que hacen progresar acciones paralelas, el verdadero conflicto no tiene la estructura de una obra dramática tradicional. Hay, sin embargo, una trama paralela que tiene lugar en el interior de la protagonista: al principio ella está esperanzada y al final hay una toma de conciencia. El avanzar de este cambio es lo que va a dar interés a la obra; conocer su psicología, la lucha que entabla consigo misma y la aceptación de la derrota van a ser lo más importante, mientras el mundo en su derredor gira con sus tragedias y cotidianidades.

En la siguiente gráfica se pueden observar las dos tramas, externa e interna:



Historieta

Si tuviéramos que señalar el primer género por medio del cual el hombre se expresó y se comunicó con sus semejantes, no podríamos sino señalar la *historieta*. Antes de la expresión verbal coherente, por supuesto mucho antes que la escritura en cualquiera de sus formas, el hombre realizó dibujos sucesivos para contar una historia; aún podemos admirarlos a través del arte rupestre en todo el mundo.

Todas las grandes culturas utilizaron este recurso y, según avanzaban, lo perfeccionaban para darle no solamente sentido lógico, sino movimiento, voces y ruidos. Las obras gráficas de Ur, las tumbas egipcias, los códices prehispánicos, las estelas, los retablos medievales, los libros miniados, las ilustraciones en literatura, el periodismo y sus caricaturas fueron señalando el camino para la historieta, que sólo hasta fines del siglo pasado cobró autonomía con las tiras cómicas, los cuadernos y los libros.

Frente a los libros que contienen sólo las palabras escritas, cuyo tiraje es limitado, existen editoriales de historietas cuyos tirajes rebasan el millón de ejemplares cada semana. La gran cantidad de consumidores puede hacer de la *historieta* un vehículo de difusión artística, de enseñanza, de

concientización o de información en todos los campos. Desgraciadamente la mayoría de estas editoriales se han preocupado apenas por divertir y, algunas, por pervertir el gusto o la ideología de sus consumidores; pero en la actualidad tenemos historietas de gran calidad que, aparte de sus objetivos, podríamos catalogar como ejemplos de literatura y plástica.

Dice Guillermo de Torre en su artículo “Minorías y masas en la cultura y el arte contemporáneos”:

“El novelista John Steinbeck dijo: ‘Opino que Capp es probablemente el mejor escritor del mundo actual.’ ¿Quién es Capp? ¿Un nuevo escritor excepcional? ¿Acaso un genio superliterario? No, simplemente el autor de *Li'l Abner* (en México, *Mamá Cachimba*), es decir, una de las mil historietas en forma de dibujos cómicos que pululan en los diarios norteamericanos y norteamericanizados. Desde luego, no recordamos su nombre porque es semejante a otros *comic strips*, o tiras de historietas de Popeye, Lorenzo y Pepita, Mickey mouse, Donald Duck, Tarzan, Superman, etc., archipopulares en los Estados Unidos y que, aún no siéndonos familiares, tampoco desconocemos, pues han llegado a las páginas y pantallas de todo el mundo.

Desde luego divergimos radicalmente del parecer de Steinbeck, desdeñamos el arte o pseudo arte que alaban; aún más, podemos no prestarle ninguna atención; sin embargo, las tiras cómicas y los libros de historietas continúan cada día obteniendo mayor número de lectores (entre comillas); se infiltran insidiosamente en lugares que creíamos inmunes al contagio; se multiplican en forma de folletos populares en los puestos y supermercados; en suma, llenan el horizonte visible del lector no prevenido y amenazan con suplantar cualquier otro tipo de lectura, llegando a ser la única lectura, la única literatura de muchos núcleos de población y pudiendo amenazar con ser la única lectura de un futuro indeseable.

¿Alarmas infundadas? Nada de eso. Nada de eso. En torno de ellos se ha escrito mucha literatura y se han llevado a las artes plásticas cuando no son sino sucedáneos pictóricos y literarios. Desde fines del siglo pasado y después, con mayor difusión a partir de los años 20 de éste, tales historietas que se dirigían a un público infantil en sus principios, llegan ahora a un público adulto semianalfabeto, pero lo que es peor, también a un público culto.

Y la letra impresa, el libro, va quedando atrás, cuando algunos editores proponen dar toda la cultura universal a través de historietas, y así se han hecho las grandes obras clásicas, desde la *Iliada*, la *Biblia* y el *Quijote* hasta las

obras de García Márquez. Pero lo común es la fantasía que va más allá: pornografía y culturización extranjerizante.

El influjo de las historietas criminales sobre la delincuencia infantil ha sido probada en muchas ocasiones, pero es grave el pensar que los adultos, con mentes infantiles han formado una especie de congelación mental detenidos en una fase intermedia que borra los límites de las edades. Para McDonald en su obra 'Cultura de masas', estas lecturas dan una regresión infantil al público adulto que, incapaz de hacer frente a las tensiones y complejidades de la vida moderna, escapan por el camino de la *Kitsch*.

En diversas encuestas se ha visto que estos personajes de historietas son más populares y conocidos que los símbolos patrios. Hay, pues, una regresión histórico-cultural.

El mismo Steinbeck ha llegado a escribir: 'La literatura de Cromagnon está pintada en las Cuevas de Altamira' y en otro artículo agrega que los *comics* pueden llegar a ser un nuevo género de literatura que acabe con la literatura, es decir, con la necesidad de leer.

Y puede tener razón: si la literatura empezó con dibujos en las rocas, es decir, con historias gráficas, con el tiempo puede acabar con esa gloria de la mente humana, la literatura escrita.

El estudio formal de la *historieta* puede ser un preámbulo a las técnicas del audiovisual, del cine, de la televisión y, curiosamente, hasta de la radio. Es un ejercicio que hace entender la elipsis, esa figura indispensable desde la literatura hasta el cine. Finalmente un guión de cualquier medio hace uso de la *historieta* en sus *story boards*.

Definiciones y elementos de la historieta

Historieta	Es la narración de una historia o anécdota en, por lo menos, dos cuadros que contienen dibujos o fotografías con o sin texto.
Cuadro	Se llama así tradicional y genéricamente al espacio que contiene dibujos o fotografías con o sin texto, sin que tenga que ser, formalmente, un cuadrado, por lo tanto, puede adoptar cualquier forma geométrica.
Marco	Es la línea sencilla o doble, o el perfil en blanco que separa un cuadro de otro.
Recuadro	Es un cuadro dentro de otro cuadro (puede tener cualquier otra forma geométrica) y sirve para colocar textos, dibujos de acciones paralelas, anticipaciones (<i>flash fronts</i>), recuerdos (<i>flash backs</i>) o detalles que por su tamaño no caben en el cuadro principal.
Cuadro de acción múltiple	Es aquel en que se combinan acciones sucesivas en una composición en la que no hay separaciones.
Cuadro dividido secuencia	Es aquel en el cual, con una sola escenografía o fondo (<i>back ground</i>), hay acciones sucesivas separadas por cuadros.
Cuadro repetido secuencia	Es la repetición de una escenografía o fondo (<i>back ground</i>) en varios cuadros, cambiando solamente el plano de personajes, objetos o acciones.
Dibujo o viñeta por cuadro	Es la unidad mínima de acción en la que se representa un tiempo y un espacio. Aquí se señala lo más significativo; es pues, una síntesis.

Fotografía	El dibujo puede ser sustituido por una fotografía o fotomontaje que representará también las acciones de un tiempo y un espacio. Tal es el caso de las fotonovelas.
Composición formal del dibujo o viñeta	La conforman <i>encuadres</i> , <i>angulaciones</i> y <i>planos sucesivos</i> . Cabe aclarar que estos términos son los mismos que se utilizan en la pintura, la fotografía y los medios audiovisuales (se acostumbra usar la terminología en inglés).
Encuadre	Es el campo visual que se da a través de la cámara o el recorte de la visión. Los encuadres más comunes, del más pequeño al más grande son: <i>microscopic shot</i> , <i>big close up</i> , <i>close shot</i> , <i>medium close up</i> , <i>medium shot</i> , <i>american shot</i> , <i>full shot</i> , <i>long shot</i> , <i>big long shot</i> y <i>panoramic shot</i> .
Angulación	Es el punto desde donde se observa la acción: <i>angulación media</i> , <i>picada</i> , <i>contrapicada</i> , <i>top shot</i> y <i>floor shot</i> .
Planos sucesivos	Es la proporción que existe entre diversos objetos de acuerdo con la mayor o menor cercanía de nuestro punto de vista, usándose comúnmente <i>primer plano</i> , <i>segundo plano</i> , <i>tercer plano</i> y <i>fondo</i> , y en forma más meticulosa, <i>hasta décimo plano</i> .
Dibujo cinético	Es la representación del movimiento en el estatismo de una acción en un instante al quedar ésta en un dibujo o fotografía. Para ello se dibuja la trayectoria de un proyectil: bala, pelota, las diversas posiciones de un pie al caminar, la sustitución de una figura desaparecida por unas rayas y una nubecilla, contornos temblorosos en derredor de una persona que tiembla, etcétera.
Metáfora visual	Es la representación dibujada de una idea: garabatos que significan groserías, un corazón flechado para el amor y roto para la decepción, pentagramas con claves y notas para un ambiente musical, etcétera.

Texto narrativo Muchas de las historietas requieren un narrador que puede ser omnisciente, testigo, protagonista, etcétera. Y hablar en primera, segunda o tercera personas, singular o plural. Los textos, por regla general, se colocan en recuadros.

Diálogos Es la palabra de cada uno de los personajes. Los diálogos serán colocados en globos, cuidando siempre el *color* y léxico de cada uno.

Globos Desde hace siglos se ha buscado hacer hablar a los personajes de una obra plástica. En los códices prehispanicos se representa la acción de hablar cuando de la boca de algún personaje sale un virgula, la cual tiene ya la forma de los actuales globos. En el medievo se puede ver, por ejemplo, en una representación del nacimiento de Cristo, que dos ángeles sostienen un listón en el cual se lee *Gloria in excelsis Deo*, que no es más que la voz de los ángeles.

Los globos se dividen en dos partes: *cuerpo*, que es el espacio donde se colocan las palabras del personaje y *delta*, el pico que se dirige al personajes que las pronuncia o las piensa.

En la forma de dibujar el globo hay ya un meta-lenguaje que indica el volumen y la forma. Realizado con una línea simple nos indicará el habla normal; si es punteado, significa que se habla en secreto; en línea oscura o quebrada para representar gritos o ira; un globo en forma de nube significa que el personaje piensa o sueña; con línea temblorosa, miedo o frío. Un globo con varias deltas indica un grupo que habla al mismo tiempo. Muchas veces un globo podrá no contener palabras, sino metáforas visuales.

Onomatopeyas Son las representaciones textuales de los sonidos para lograr un ambiente sonoro. Sus posibilidades son infinitas. En la actualidad se han popularizado las

onomatopeyas inglesas: *smash, crash, sniff, arf*, etcétera, que no corresponden a los sonidos como se escuchan en otros idiomas y han sustituido a las que usábamos en México: *mua, pum, rass, bu-bu, guau, chin*, etcétera. Las onomatopeyas pueden estar en los globos, pero también se acostumbra colocarlas flotando en el ambiente, fuera del cuadro muchas veces con tipo grande, con cuerpo y contorno; en este caso, se indicará con letra dibujada.

La historieta ofrece muchas posibilidades de creación y a diario se revoluciona su técnica. Todo depende de la imaginación de los guionistas y de su buen entendimiento con los dibujantes y letristas y, por supuesto, con los editores.

Historieta, formato de guión

1. El guión de historieta se mecanografía a renglón seguido cada párrafo y dejando doble espacio a la entrada de textos, diálogos y onomatopeyas. Los textos se escriben en el espacio comprendido entre los golpes 10 y 78 (la referencia corresponde a máquinas de escribir con 10 caracteres por pulgada); se escribe sólo por una cara de la hoja.
2. En el renglón tres (la referencia es el borde superior de la hoja) se escribe el título de la historieta y el número del capítulo o episodio si es seriada. En el mismo renglón, en el extremo superior derecho, se ennumeran las hojas.
3. Al desarrollar el guión, en el extremo izquierdo, se inicia con la palabra *cuadro*, subrayado, precedido del número consecutivo que le corresponde; algunos guionistas colocan el número en el extremo derecho, o, a semejanza de algunos guiones de cine, en ambos lados.
4. El encabezado de las escenas se escribe con mayúsculas y se subraya; a semejanza del guión de cine, cuenta con elementos fundamentales:
Ubicación
Locación
Momento del día

5. Se describirá el *cuadro* con base en encuadres, planos, personajes, ambiente y escenografía, acciones, cinetismo y metáforas visuales (del golpe 15 al 78).
6. Los textos narrativos se escriben anteponiendo la palabra *texto* (del golpe 15 al 50).
7. Los diálogos deben escribirse anteponiendo el *nombre del personaje*, indicando con mayúsculas y entre paréntesis el volumen y la intención para mayor precisión, y los dibujantes puedan realizar el globo adecuado.
8. Cuando sea necesario algún sonido incidental se antepondrá la palabra *onomatopeya* y si se desea letra dibujada, se hará la indicación.

Es importante recordar que muchas editoriales tienen sus propios formatos, por lo que los guionistas deberán adecuarse a ellos.

Es recomendable, por las características del género, que los textos sean sintéticos y dejar que la fuerza expresiva la tengan los dibujos.

Los esquemas de comportamiento y de conocimiento más corrientes en la vida cotidiana*

ÁGNES HELLER

En todo nuestro discurso precedente, no hemos podido en ningún momento hablar de las objetivaciones genéricas en-sí sin tener en cuenta los modos de apropiación relativos. De hecho la estructura de las objetivaciones —que precisamente son actividades objetivadas— contiene también la manera en que el hombre puede apropiárselas. Pero hasta ahora nos hemos fijado sobre todo en la estructura como tal; nos detendremos aquí a analizar con más precisión el modo de apropiación. De esta forma, perfeccionaremos su imagen: tomando en consideración los modos de comportamiento comunes hacia las objetivaciones genéricas en-sí, al mismo tiempo iluminaremos mejor cualquier aspecto de su particular carácter.

Describiendo los tipos de comportamiento y de conocimiento *necesarios* para apropiarse las objetivaciones genéricas en-sí, abandonamos ya, empero, la esfera de las objetivaciones examinadas hasta ahora y nos situamos en el terreno de los *esquemas generales* de apropiación de la vida cotidiana. De hecho, es característico de la vida cotidiana que *las formas de actividad más heterogéneas estén ordenadas a través de la estructura relativamente fija de las objetivaciones genéricas en-sí*. Por tanto, para infundir algún orden a estas actividades heterogéneas, es necesario precisamente apropiarse de las objetivaciones. En el seno de tales estructuras fijas pueden presentarse los hechos y las acciones más inesperadas, las motivaciones y las tendencias más imprevistas; la repetición es la que *indica el camino en medio de tantos hechos casuales y únicos*. Los esquemas de la vida y del pensamiento cotidianos son, por tanto, los de la *subsunción* (producida mediante el pensamiento

* Tomado de: Heller, Ágnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones península, Barcelona, 1977, pp. 293-311.

repetitivo o intuitivo): las tendencias, acontecimientos, situaciones, elecciones únicas, casuales, inesperadas, del particular son ordenadas a través suyo de modo que sean asumidas en parte o totalmente bajo lo que es habitual y acostumbrado.

El pragmatismo

El pensamiento y el comportamiento cotidianos son en primer lugar *pragmáticos*. Como sabemos, el particular se apropia —de un modo económico— del significado (la función) de las objetivaciones genéricas en-sí prescindiendo prácticamente del *por qué* de la función, reaccionando a ésta tal como es y *sin cuestionar cuál es su génesis*. Preguntarse el por qué, el origen de las funciones, normalmente es, en el plano de las objetivaciones genéricas en-sí, *infantil*. Cuando un niño pregunta estas cosas, el adulto responde a menudo afirmando pragmáticamente su ser-así. ¿Por qué hay que saludar? ¿Por qué está bien saludar? ¿Por qué hay que cortar con las tijeras? Porque las tijeras están hechas para ello. ¿Por qué hay que decir esto de este modo? Porque se dice así.

Pero se pueden formular también preguntas de tipo no infantil, cuando *la forma concreta de la objetivación genérica en-sí es puesta en discusión a partir de una objetivación superior o es elegida como objeto de estudio*. Lo cual sucede también en el marco de la vida cotidiana —son sometidas a discusión o refutadas costumbres que en la actualidad han cristalizado en convenciones—, pero la mayoría de las veces esto sucede fuera del radio de acción de la vida y del pensamiento cotidianos: un reexamen operado con conceptos morales, artísticos y, especialmente, científicos.

La actitud pragmática constituye un signo de *la unidad inmediata entre teoría y praxis*¹ Puesto que el significado de las objetivaciones genéricas en-sí se presenta en su uso, a menudo en el marco de la vida y del pensamiento cotidiano no se tiene hacia ellas una relación puramente teórica. Ni tal relación es necesaria para operar con ellas. Se puede muy bien encender la luz, sin comprender nada de las leyes de la electricidad. Estos conocimientos ni siquiera son necesarios para cambiar unos plomos fundidos: bastan poquísimas nociones técnicas para desenroscar los viejos y enroscar

¹ De este problema se ocupa extensamente G. Lukács en el primer capítulo de la *Estética*.

los nuevos. El pragmatismo, por tanto, no es un “defecto” presente en la vida cotidiana. *Por principio es imposible adoptar una actitud teórica hacia todo objeto de uso.* Si sólo utilizásemos los objetos cuando conociésemos su estructura científica, no podríamos sobrevivir.

Pero esto nos muestra que el comportamiento pragmático hacia las objetivaciones genéricas en-sí implica la unidad inmediata entre teoría y praxis solamente como *tendencia*. Hay casos –totalmente accidentales, pero existentes– en los que es precisamente la actitud pragmática la que exige la renuncia a esta unidad inmediata y la asunción de una actitud teórica. Respecto a los objetos, el ejemplo más claro es el fracaso. Si una acción habitual en una o más ocasiones no conduce al éxito, es precisamente el pragmatismo, la aspiración al éxito, el que nos obliga a cuestionar el por qué: y constituye el comienzo de la actitud teórica.

Lo mismo sucede con el lenguaje. La apropiación tiene lugar como en el caso de los objetos. Cuestionar por qué es infantil a menudo es un hecho que pertenece a la lingüística. La gramática y el significado de las palabras son tratados como cosas obvias. Pero también aquí sucede a veces que la actitud pragmática requiere algún principio de actitud teórica: por ejemplo cuando es necesaria una *definición* del significado de las palabras. Nos referimos al caso en que se quiere precisar el significado de un término desconocido aún, porque no se trata aquí del modo en que se presenta su aspecto pragmático. (La introducción de nuevos conceptos en el uso lingüístico no forma parte del pensamiento cotidiano). Nos referimos, por el contrario, al fenómeno denominado en lingüística “metalenguaje”. Jakobson² dice, en nuestra opinión justamente, que los elementos del metalenguaje se hallan también presentes en el uso cotidiano cuando es necesario. Ciertas expresiones son usadas espontáneamente en un sentido determinado, hasta que no se está en situaciones en las que está obligado a definir el significado (porque de otro modo no podríamos reaccionar de un modo adecuado). Supongamos que un hombre diga a una mujer: “Te amo”; si la mujer pregunta: “¿Qué entiendes por amor?”, la respuesta, para ser adecuada al fin (al problema planteado con la pregunta), se moverá dentro de ciertos límites en el plano del metalenguaje. Aunque aún no estamos más allá del pragmatismo: de hecho la pregunta es formulada por la mujer con el fin de elaborar una reacción adecuada propia, un comportamiento práctico propio.

² Véase H. Lefèbvre, *Le langage et la société*, *op. cit.*

En el campo de los sistemas de usos sociales el problema es más complicado. En lo referente a las reglas más corrientes de la convivencia social: aquí el pragmatismo es inevitable al igual que en los otros momentos de la objetivación genérica en-sí; lo mismo puede decirse de la unidad inmediata de teoría y praxis. La misma tendencia se da en los usos relativos a unidades particulares, aunque su observancia, su contenido y el modo de la observancia, e incluso su transgresión, pueden *también* estar mediados por motivaciones morales. Esto significa que si no el uso propiamente dicho, la intensidad, el modo, etcétera, de la observancia también pueden ir más allá del ámbito del puro pragmatismo. Por lo demás, un determinado sistema de usos puede ser puesto en discusión por quien siga un sistema distinto, y no sólo por razones éticas, sino también pragmáticas. Esta actitud puramente pragmática hacia los sistemas de usos distintos es más característica de los miembros de sociedades orientadas hacia el pasado que de miembros pertenecientes a las sociedades orientadas hacia el futuro, está más ligada al estado de alienación subjetiva que a la liquidación de este estado en el seno de una sociedad orientada hacia el futuro.

La probabilidad

Las acciones concernientes a las objetivaciones genéricas en-sí se basan siempre en la *probabilidad*. Y esto no sólo es válido para estas acciones, sino también para todas las actividades efectuadas en el plano de la vida cotidiana. Spinoza distinguía ya del siguiente modo el pensamiento cotidiano del científico: “En la vida ordinaria estamos obligados a seguir lo verosímil; pero en la especulación estamos obligados a perseguir la verdad. El hombre moriría de hambre y de sed si se negase a comer y a beber antes de haber alcanzado una demostración perfecta a la utilidad de la comida o de la bebida. Pero esto no ocurre en el caso de la contemplación, donde por el contrario debemos guardarnos muy bien de admitir como verdadero algo que sea solamente verosímil”.³ Lo que Spinoza nos hace notar es que la acción basada en la probabilidad constituye una consecuencia coherente de la unidad entre economía y pragmatismo, y de la repetición. Puesto que en la vida cotidiana se deben llevar a cabo muchísimas operaciones heterogéneas, si no se actuase con base en valoraciones probabilistas

³ B. Spinoza, *Epistolario*, Einaudi, Turín: 1951, pp. 242-243.

no se podría vivir. Si tuviese que calcular con exactitud científica la posibilidad de atravesar antes que los automóviles me rebasase, nunca alcanzaría la otra acera. La valoración probabilista es el *máximo* a que puedo aspirar en la ejecución de las actividades cotidianas, pero también el *mínimo*. De hecho, *para orientarse en la vida cotidiana no basta con actuar solamente sobre la base de la posibilidad*; esto puede conducir —como demuestra la praxis— a catástrofes de la vida cotidiana, de modo que es mejor no fiarse únicamente de las probabilidades. Consideremos el ejemplo de Spinoza. En nuestra sociedad se nos pone delante un alimento; es probable que no sea nocivo (sólo en casos extremos y excepcionales pensaríamos hoy que se nos quiere envenenar, y sólo entonces evitaríamos tocar el alimento). Comemos, por tanto, sin ninguna prueba de la comestibilidad del alimento. Si, por el contrario, acontece en una isla deshabitada y encontramos un fruto desconocido, no lo comeremos a ojos cerrados (es decir, sin una verificación más científica). Ciertamente es posible que el fruto sea comestible y no nocivo, pero el riesgo ligado a la mera posibilidad es tan grande que en la mayor parte de los casos no se asume.

Este ejemplo muestra que el fundamento objetivo de la acción probabilista es el hábito y la costumbre, es decir, la repetición. Dado que en la sociedad a menudo se reciben alimentos comestibles, uno se confía. Dado que a menudo se ha atravesado la calle ante automóviles que proceden a una determinada velocidad, y dado que nosotros lo hemos hecho ya (lo hemos aprendido con el ejercicio), podemos llevar a cabo esta acción con un cierto valor de probabilidad. Aparece claro aquí que la repetición viene obligatoriamente complementada por la intuición, cosa de la que ya hemos hablado. Si el automóvil aumenta de improviso la velocidad se puede (cuando los reflejos sean buenos) intuitivamente saltar rápido. Evidentemente también una acción llevada a cabo sobre la base de la probabilidad puede conducir a la catástrofe. Esto sucede sobre todo cuando la situación o el acontecimiento al que se aplica el criterio de la probabilidad elaborado en la praxis repetitiva por cualquier motivo se desvía de la norma: piénsese en el ejemplo del alimento envenenado. En aquellos tipos de acción en que las catástrofes son frecuentes, en el cálculo del valor de probabilidad se tiene en cuenta incluso la eventualidad. Cuando conducimos un automóvil tenemos presente el espacio de frenada proveyendo cualquier caso fortuito (por ejemplo, un defecto del vehículo que nos precede). Sin embargo, no se pueden tener en cuenta todas las eventualidades y prevenirlas,

si se quiere (como es necesario) permanecer en el plano de la acción probabilista.

Acción probabilista significa que el éxito, dado el tipo de acción y dada la situación, es probable. Por ejemplo, es muy alto el grado de probabilidad de que la observancia de las normas elementales de la convivencia social sea coronada por el éxito. Es posible fiarse aquí de la simple repetición. Con igual probabilidad la repetición llevará al éxito en el manejo de los objetos de uso. En las situaciones de la vida cotidiana más complicadas, cuando existen muchas posibilidades de elección, la probabilidad sirve de *vector de más factores*. Actuar sobre la base de la probabilidad en este tipo de situaciones significa actuar sobre la base de *fundamentos suficientes*, pero donde están unidos contenidos y motivos heterogéneos. Piénsese en la elección del cónyuge. Durante mucho tiempo esta elección ha sido realizada sobre la base de la costumbre (en general no eran los esposos los que elegían, sino sus padres). Era el uso el que establecía las familias de las que podían ser elegidos la mujer o el marido. Sin embargo, la sola observancia de este uso no constituía un “fundamento suficiente”. Para obtener un buen matrimonio había que tener también en cuenta otros factores, incluso en un ambiente guiado por la tradición. Era necesario, por ejemplo, considerar si la joven era apta para engendrar hijos sanos, si el estado financiero era adecuado, etcétera. Cuanto mayor peso tiene la tradición, tanto más numerosos son los factores que entran en el “fundamento suficiente”; y viceversa, cuanto más se afirma la convicción de que los matrimonios no deben durar obligatoriamente toda la vida, menos factores son considerados, puesto que se considera también un éxito un matrimonio feliz aunque de breve duración. No obstante, por numerosos que sean los factores que determinan el fundamento suficiente de tales decisiones, éstas son tomadas sobre la base del valor de probabilidad. Quien quisiese proceder con absoluta seguridad, quien quisiese tener en cuenta todos los factores posibles y prever cualquier eventualidad, sería incapaz de tomar cualquier decisión.

En cuanto a las acciones concernientes a las objetivaciones genéricas en-sí, la búsqueda del fundamento suficiente para una acción probabilista está fuertemente “aligerada”: basta con seguir el uso (el hábito) para tener un indicador adecuado en el cálculo de las probabilidades. Cuando la objetivación genérica en-sí (sobre todo el uso) no indica el camino, o apenas lo esboza, o sólo lo indica respecto de un único factor, es la *personalidad* la

que interviene para establecer la probabilidad. La personalidad no sólo interviene en la búsqueda del fundamento suficiente de la probabilidad, sino también en la elección del *fin de la acción*. Lo que es especialmente importante cuando se trata de acciones con un contenido más o menos moral. En tal caso, el *modo* en el que se intenta encontrar la probabilidad puede ser muy variado (según la persona y según el caso concreto): va desde la acción puramente impulsiva a la premeditada y calculada, pero también son posibles diversas combinaciones de impulso y cálculo.

En la búsqueda del valor de probabilidad de las acciones cotidianas una parte importante corresponde a la *fe*, que es acompañamiento afectivo y a menudo también fuente impulsora de todas las elecciones y de todas las acciones. En este sentido amplio la fe es, en esencia, *un sentimiento de sí* sin el cual no es posible ninguna decisión de ningún género. Cuando en el mercado elijo entre dos repollo, creo en el hecho de que uno proporcionará una comida mejor que el otro. Cuando dudo entre dos máquinas de escribir, reflexionando sobre con cuál debo quedarme, y elijo luego una, confío en que ésta hará mejor su trabajo. Cuando elijo una profesión, creo que así podré utilizar mejor mis capacidades, o ganar más, etcétera. Pero dado que examinaremos todavía el problema de la fe desde otros aspectos, por el momento nos limitaremos a esta constatación.

La imitación

En la apropiación y en la conducta de la vida cotidiana tienen una parte importante tres distintas –pero relacionadas– forma de *imitación*: se trata de la imitación de acciones, de la imitación de comportamientos y de la imitación evocativa.

La imitación de acciones (el aprendizaje)

La actividad imitativa es también notoria en el reino animal. La imitación de acciones es también imitación de actividades, pero en su específica forma humana: en la acción, recordemos, objeto y motivación son distintos y esto sólo es posible en el hombre. Si repetimos una palabra delante de un papagayo hasta que –por imitación– la haya aprendido, su actividad

continúa siendo una imitación de actividades por numerosas que sean estas palabras. Si decimos una palabra a un niño y ésta la repite (por ejemplo, “mamá”), al inicio puede ser sólo imitación de actividad, en cuanto él se apropia de la palabra “mamá” no como palabra, sino como un conjunto fonético. Pero apenas la palabra “mamá” comienza a explicar una función sígnica utilizable en varios contextos (“mamá ven”, “mamá tengo hambre”), el niño se ha apropiado del *significado* de la palabra y se puede hablar de apropiación de acción. La imitación verbal del niño, por tanto, no se limita simplemente a la pronunciación de la palabra, sino que sirve también a un fin (separado); quiere así obtener algo. En la apropiación de la lengua la imitación constituye solamente uno de los momentos, es una parte orgánica de una creación, al igual que en el aprendizaje de una melodía.

No es necesario insistir en la importancia de la imitación de acciones en la apropiación de la vida cotidiana. Pero hay que poner de relieve un aspecto. En las esferas del mundo de los usos y del lenguaje —es decir, en aquellos tipos de acción y de pensamiento guiados por los usos y la lengua— la imitación de acciones raramente aparece aislada; en general constituye una parte o momento de la imitación de un conjunto de comportamiento. Cuando un niño va a la escuela encuentra a alguien que le muestra cómo debe alzar la mano cuando quiere decir algo, dónde debe poner los libros y los cuadernos; pero el niño imitará esta formas de acción como parte de la apropiación de las normas generales del comportamiento de un “escolar”. Por el contrario, *es muy importante la imitación de acciones aisladas en la esfera del mundo objetual*, tanto para el uso como para la producción de objetos. Cuando aprendemos a encender la luz, no imitamos los actos necesarios para mover el interruptor como parte de un tipo de acción de comportamiento. Cuando el tornero muestra al aprendiz determinados actos relativos a su trabajo, éste intentará imitarlos tal como los ha visto ejecutar al operario, también de un modo relativamente independiente de un conjunto de comportamiento. El soldado imita a quien le enseña a apuntar, pero no como si éste apuntar fuese una parte del comportamiento del soldado: la imitación de los gestos tiene lugar también en este caso de un modo relativamente independiente de la imitación de un comportamiento.

En este contexto son necesarias algunas palabras sobre el *aprendizaje*. Pero no tenemos la intención de ofrecer una teoría unitaria del aprendizaje:

es tarea ésta de la psicología, y además no creemos que una teoría unitaria sea correcta. El aprendizaje depende en gran parte de *qué* se aprende. Sin embargo, muy en general se puede decir que la *invención* (comprender y resolver problemas nuevos) y la repetición *conscientemente intencionada* tienen la función decisiva. En la acción conscientemente repetida se apunta al objetivo, se abrevia el proceso mental, se transforman determinados procesos mentales inventivos en procesos repetitivos, etcétera. En el aprendizaje humano la imitación de acciones tienen una parte *subordinada*, aunque no se puede negar su presencia. Sin embargo, no por casualidad hablamos de aprendizaje precisamente en este punto. El hecho es que en dos momentos de la objetivación genérica en-sí –en la manipulación de los objetos y medios, y en los usos– ésta posee una parte notablemente más importante que los otros tipos de aprendizaje.

El aprendizaje de los particulares, concretos procesos de trabajo, tiene lugar a través de una imitación plenamente consciente, paralelamente a la repetición (ejercicio).

La imitación del comportamiento

Entre los tipos de imitación usuales en la vida cotidiana, la imitación de los modos de comportamiento ocupa un lugar de primer plano. Ésta no se limita a determinados usos, sino que comprende unos o más *tipos de conducta* complejos. El fenómeno en sociología es denominado “imitación del rol” o “apropiación del rol”. Pero nosotros no usamos el término “rol” en el sentido anodino de los estereotipos de comportamiento, sino cuando nos enfrentamos con sus formas cristalizadas en clichés, en modelos.⁴ Por esta razón en el curso del razonamiento sobre este fenómeno evitaremos el concepto de rol.

Pero la apropiación de los tipos de conducta, de los estereotipos de comportamiento, no se verifica solamente a través de la imitación. Las solicitudes mediante el lenguaje (advertencias morales, preguntas) son también importantes en la guía de la apropiación. Sin embargo, la guía a través de las palabras no es nunca independiente de la invitación (presentación) del ejemplo, del modelo, puesto que hace también de motivación de

⁴ Sobre este punto véase, más extensamente. Á. Heller, *Historia y vida cotidiana*, Grijalbo, Barcelona: 1970, pp 71 y ss. (“De los prejuicios”) y 123 y ss. (“Sobre los roles”).

la imitación. Cuando explicamos a un niño cómo se debe comportar en una determinada circunstancia, añadimos (si podemos): “Mira lo que hace fulano o mengano, y haz lo mismo”. Pero la imitación funciona también sin este tipo de guía verbal: es suscitada por la simple necesidad de saberse “mover” en el ambiente. Un niño apenas llegado a un colegio imita lo que hacen los “antiguos”, y evita así los equívocos más graves y las catástrofes de la vida cotidiana.

Con la *imitación del comportamiento*, el particular (de un modo distinto que en la pura imitación de acciones) se apropia siempre de un comportamiento dotado de un contenido de valor concreto y socialmente significativo y de una carga más o menos ideológica: es decir, asume su propia conducta bajo modos de comportamiento que poseen un contenido de valor social y un alcance ideológico. Cuando un niño se comporta por imitar al padre de una forma grosera con los criados negros (conscientemente o no) se apropia de un prejuicio social. Si un niño, por el contrario, siempre bajo la impronta del padre, trata a los criados como hombres iguales a él, se apropia también de un comportamiento con significado social: el rechazo del prejuicio.

En las épocas históricas, en los ambientes y en los periodos de la vida en los que el particular, a propósito de un determinado aspecto, encuentra un solo género de comportamiento, el hecho de que lo imite no dice nada sobre su nivel moral. Si, pongamos por caso, los dos niños citados han observado únicamente la actitud de su padre hacia los negros, es posible que más tarde, enfrentados con otros tipos de comportamiento, se avergüencen del propio y que el primero se arrepienta de haber observado de niño un mal comportamiento, y el segundo uno bueno. Cuanto más numerosos son los modos de comportamiento con los que el particular se enfrenta para un determinado aspecto, tanto mayor es la posibilidad de elección de los *que* debe imitar, qué comportamiento debe asumir como modelo: es decir, en mayor medida la imitación del tipo de conducta y su contenido concreto se convierten en una cuestión moral. Sin embargo, hay que recordar que no existe un hombre en esta tierra –y no hablamos sólo de los niños, sino también de los adultos– de cuya apropiación y de cuyo ejercicio de un comportamiento esté totalmente excluida la imitación (con o sin elección).

El carácter de las relaciones sociales fija en gran parte a qué tipo (más amplio o más restringido) de complejos se refiere (o puede referirse) la

imitación del comportamiento. Existe una relación directa entre la densidad y la intensidad de los sistemas de usos particulares y la amplitud, la universalidad de los tipos de comportamiento. Pero incluso cuando los tipos de conducta forman un bloque casi unitario, este complejo se verifica por la homogeneización de diversas unidades concretas de comportamiento. La conducta del noble frente al rey, de las mujeres, de los criados, etcétera, es homogeneizada en el denominado comportamiento aristocrático; en la imitación se intentará alcanzar este último, pero esto sólo será posible apropiándose conjuntamente de todos aquellos tipos de conducta. Solamente con la sociedad burguesa se observa el fenómeno típico según el cual los tipos de conducta heterogéneos, los estereotipos de comportamiento ya no forman una síntesis, sino que se yuxtaponen coexistiendo de un modo relativamente independiente el uno del otro. Es en este marco donde los estereotipos de comportamiento cristalizan en *roles*.

La imitación evocativa

La imitación evocativa consiste en aquel tipo de imitación que despierta el recuerdo de actos o sentimientos concretos, provocando así un efecto sentimental o intelectual. Nos encontramos aquí ya, por tanto, con una imitación surgida a través de la elaboración conceptualizada. La forma fundamental de la imitación evocativa es, en la cotidianidad moderna, el relato. Cuando relato lo que me sucedió ayer en el trabajo, hago revivir a los otros el acontecimiento con el fin (confesado o recóndito) de suscitar un efecto: en general la solidaridad hacia mí: quiero que se me “dé la razón”. En este caso el lenguaje es ya un medio que guía la mimesis. Sin embargo, la comunicación mimética lingüística está necesitada de las formas de la imitación directa: durante el relato “atribuyo las partes”, imito la cadencia, el estilo, la periorización y quizá también los gestos de las personas, etcétera. En la vida cotidiana están también presentes las formas de la imitación evocativa inmediatamente mimética (imito a mi profesor, a mi jefe, etcétera), pero tienen menor importancia que el relato.

Mientras que en las sociedades primitivas la mimesis evocativa tenía gran relieve en la apropiación de las objetivaciones genéricas en-sí (piénsese en las culturas animistas), su importancia en la sociedad moderna va decreciendo gradualmente. Como máximo posee una función secundaria de

sostén (historias ejemplares), pero nos hallamos ya en la esfera del prearte; lo que restringe todavía más su presencia en la esfera general de la vida cotidiana.⁵

La analogía

En la analogía están también contenidos algunos momentos de la imitación. Pero mientras que en la imitación un contexto, un comportamiento, un acto existente inducen a producir *exactamente la misma cosa*, la analogía, por el contrario, lleva a producir algo *similar*. *La analogía juega un papel de primer plano en el desarrollo estructural de la objetivación genérica en-sí*, y en tales y tantos aspectos que aquí sólo podemos examinar algunos, y por añadidura de un modo incompleto y casual.

En el mundo de los medios objetuales la analogía es importante tanto para la producción de nuevos objetos como para su uso. Durante el largo (no el primerísimo) periodo de “invención” de los medios de producción el hilo conductor fue la analogía con las funciones del organismo humano y, más en general, con el natural. Se intentó transmitir las funciones del puño, de la uña o del diente canino a los utensilios, fabricando estos últimos en analogía con los caracteres funcionalmente importantes de aquéllos. Marx indica esta tendencia incluso en algunos tipos de máquinas del periodo de la revolución industrial. Las primeras ideas (y las primeras tentativas prácticas) del aeroplano estaban basadas en la analogía con el vuelo de los pájaros: se pensaba en máquinas con alas móviles. Luego este tipo de analogía fue disminuyendo en importancia con la desantropomorfización de la técnica y especialmente con el predominio en ella de la ciencia. Solamente el arte vuelve a representar el objeto mecánico de un modo analógico y antropologizado, pero a un plano superior.

Además los productos intencionados tienden a la analogía con los precedentes: la convención social impulsa en este sentido. En sus inicios los recipientes de materias plásticas no fueron más que imitaciones del cristal y de la porcelana; sólo más tarde se ha desarrollado un estilo autónomo del plástico. Sólo la moderna industria consumista, fuertemente manipuladora, es capaz de hacer la competencia a esta necesidad de analogía.

⁵ De la imitación evocativa habla extensamente Lukács en los capítulos de la *Estética* sobre la mimesis.

En lo referente al uso de los objetos, la analogía opera teniendo presente la función concreta. Si no tenemos a mano precisamente el clavo que necesitamos, cogemos uno similar; si no tenemos un vaso bebemos de un recipiente que cumpla la función de un modo análogo.

La presencia determinante de la analogía en el lenguaje es bastante conocida. Saussure la considera directamente el medio capaz de eliminar la casualidad lingüística. Las palabras extranjeras son asimiladas en una lengua con base en la analogía; y la analogía se la encuentra por todas partes, desde la formación de los modos verbales hasta la *armonía vocal de los prefijos*. Los sentidos desplazados nacen también por esta vía (pata de la mesa, “encender” la luz eléctrica, etcétera).

Como se desprende de estos ejemplos, la analogía lingüística nos revela también otra cosa, a saber, *el carácter general analógico del pensamiento cotidiano*. Frente a nuevas conexiones, en el pensamiento cotidiano nos apoyamos en las viejas. Y en esta apoyatura la que nos ayuda a alcanzar nuevos conocimientos, aunque más tarde se haga superflua. Hemos recordado a menudo que la imagen cotidiana de la naturaleza (al igual que la imagen religiosa del mundo) se basa en la analogía y que ha sido necesario un largo proceso de desantropomorfización para que fuese eliminada (al menos tendencialmente) del mundo conceptual de las ciencias naturales. Aunque una analogía controlada —consciente, metodológica— (el modelo) es siempre indispensable.

Esto es válido en lo referente a la imagen del mundo de las ciencias naturales; las ciencias sociales, por el contrario, están hoy completamente entretejidas de analogías (en primer lugar las ciencias históricas). Más que iluminar el nexo entre el ser-así de las formaciones o de los hechos y el proceso histórico, incluso hoy se nos remite frecuentemente a la analogía (piénsese en los innumerables análisis en los que la victoria política de Stalin sobre la oposición ha sido parangonada con el Termidor o con el bonapartismo). En este ámbito la fuerza del pensamiento cotidiano es enorme.

Un signo de la naturaleza analógica del pensamiento cotidiano es que sus conceptos o al menos una gran parte de ellos son de naturaleza tipológica: designan lo que es *análogo* desde el ángulo visual del pensamiento cotidiano. Este fenómeno lo encontramos (entre otros) en el frecuente equívoco de las palabras con que es clasificado lo que es “análogo”. El concepto de “pequeñoburgués”, por ejemplo, se basa en una analogía

vista desde un cierto ángulo pragmático (o desde varios ángulos pragmáticos) y fuertemente cargada de afectividad. Lo mismo puede decirse de la palabra “soldado” (¿qué significa “soldado de paz?”).

Observamos que la investigación social (y ante todo la filosofía) ya en la Antigüedad había declarado la guerra al pensamiento analógico, sobre todo en el estudio de los hechos sociales. Platón afirma incluso que la filosofía comienza con la maravilla, y *¿qué es la maravilla, sino el maravillarse del ser-así del fenómeno, la suspensión de la analogía?* Considera qué es verdaderamente lo que tú ves, antes de decir que es “precisamente como”: he aquí la maravilla como base del pensamiento filosófico. (Otro asunto es que precisamente la filosofía de Platón esté plagada de las analogías más diversas.) En cuanto a los conceptos tipológicos, la batalla contra ellos fue emprendida por Aristóteles. La capacidad aristotélica de *distinguir*, refinada en *análisis* científicos, no tiene otro significado que la “descomposición” de los conceptos cotidianos, la separación de las cosas análogas en base a sus diferencias, donde las expresiones de la vida cotidiana se convierten en términos técnicos (en el buen sentido) con un significado definido (y ya analógicamente confuso).

Pero sobre la naturaleza analógica del pensamiento cotidiano sería necesario un estudio expofeso; aquí deberemos limitarnos a decir alguna cosa más sobre la analogía en el *mundo de los usos*. Entre tanto podemos observar que todos los usos válidos para el conjunto de la sociedad (y casi todos los usos condicionados) surgen sobre una base analógica. Usos de este tipo no pueden ser “inventados”. Por el contrario, una vez que existen, pueden alejarse de la objetivación en analogía a la cual han surgido; entonces se mueven autónomamente y, por analogía consigo mismos (o por ampliar su propia función), producen nuevas ramificaciones. El ritual cristiano ante el altar puede también haber nacido, por ejemplo, con base al rito del sacrificio romano ante el ara. Sin embargo, primero la comunidad específica que lo ejercía y luego las nuevas relaciones sociales han cambiado ampliamente, enriquecido, dilatado las formas concretas y el ejercicio de este ritual. (Existe toda una literatura especializada sobre los precedentes de cada ritual cristiano, sobre los ritos con base en los cuales o a partir de los que cada uno de ellos se ha originado. Pero, en cada caso, todos se han alejado de la forma originaria). Con esto no queremos afirmar que no existe nada nuevo bajo el sol, sino simplemente que cada hecho nuevo, incluidos los ideológicos, es incorporado sobre una base analógica en

esquemas de usos, precisamente para divulgar lo nuevo. Marx observa que los jacobinos divulgaron su lucha de clases, burguesa de arriba abajo, bajo los ropajes de la romanidad y que incluso Napoleón denominó “consulado” e “imperio” a su nueva forma de gobierno, que no tenía modelo en la historia.

Sabemos, además, que en la vida cotidiana el pensamiento y la actividad forman una unidad indisoluble —de un modo absoluto por lo que afecta a la apropiación de las objetivaciones genéricas en-sí, sólo como tendencia en otros casos. Y nuestra actividad cotidiana está conducida sobre todo por analogías. Cuando en una cierta coyuntura debo tomar una decisión, lo haré en la mayoría de los casos operando espontáneamente una analogía, es decir, subsumiendo el caso específico bajo un caso típico corriente y tomando la decisión que usualmente se toma en aquel caso típico.⁶ (Repetimos que esto sucede en general de un modo irreflexivo, espontáneamente.) Lo mismo ocurre cuando debo emitir un juicio sobre una persona o sobre un caso. Subsumo la persona o el caso bajo el correspondiente tipo analógico y aplico, por tanto, la norma, el modo de juzgar, la opinión (socialmente vigentes y aceptados por mí) “que le corresponden”. En este caso el pensamiento (praxis) intuitivo y repetitivo operan una vez más simultáneamente: por medio de la praxis intuitiva yo “sé” dónde está situada la cuestión, por medio de la praxis repetitiva tomo la medida (tomo la decisión, emito el juicio). Instituir analogías es, por tanto, absolutamente necesario para actuar de un modo económico en la vida cotidiana (también juzgar es actuar).

Pero existe una subforma de analogía —también usual en la vida cotidiana— en la que la tendencia económica no se resuelve en ahorro de tiempo, en velocidad de decisión sino que apunta, por el contrario, a la *seguridad*. Interviene aquí ya la reflexión. Estamos hablando de la referencia a los “precedentes”. Cuando en una situación quiero decidir (cómo actuar o juzgar), busco puntos de referencia. Estos puntos de referencia son los casos análogos al caso en cuestión. Las decisiones tomadas en casos análogos servirán de modelo y yo, por tanto, configuraré mi decisión actual de un modo análogo.

⁶ Subsunción y analogía, que en la ciencia están netamente separadas, en el pensamiento cotidiano aparecen normalmente unidas. La mayoría de las veces la subsunción está mediada por analogías.

La referencia a los “precedentes” quiere ser también un descargo, en cuanto que, con el crecimiento –aunque ilusorio– de la seguridad de la decisión disminuye el sentido de la responsabilidad y se hace más fácil la decisión misma. Pero hay que subrayar la ilusoriedad de la seguridad. Dado que, de hecho, la acción basada en los precedentes no es praxis repetitiva, sino que sirve para “descargar” la praxis intuitiva e inventiva, con posibles errores aún más numerosos respecto del ser-así que en las otras formas de analogía.

En las distintas épocas históricas ha cambiado el papel de los precedentes, que son más importantes en las comunidades naturales y menos en las sociedades “puras”. Se detecta también examinando el sistema jurídico. En la Antigüedad solamente el derecho romano revolucionado se apartó de la estructura construida sobre el precedente; en la moderna sociedad burguesa ha sido el Código de Napoleón el que ha roto definitivamente los vínculos con el derecho medieval. El mismo proceso se verifica en la fijación de un ideal y en el juicio sobre una situación política. El ideal, el modelo, es también por su naturaleza un precedente relativo a un comportamiento humano: para Alejandro Magno era Aquiles. Cuanto más dinámica es una sociedad, tanto menor es la función constructiva de estos ideales. El dinamismo restringe el valor del precedente, en cuanto hilo, conductor, incluso en las decisiones políticas. Con la aparición de la sociedad burguesa, entre el ser-así de las situaciones particulares y el de las situaciones precedentes existe una diferencia mucho más grande que la que existía en las sociedades orientadas hacia el pasado. Quien en la actualidad juzga (o analiza) con el método de los “precedentes”, se confía a una falsa conciencia: este método sólo ofrece una pseudoseguridad e impide el conocimiento concreto tendente a una seguridad efectiva, relativamente creciente.

La hipergeneralización

Tanto en la imitación del comportamiento como en la decisión sobre la base de la analogía, así como también en la apreciación de los precedentes nos encontramos con el fenómeno de la *hipergeneralización*. Es evidente que subsumiendo espontáneamente un caso a otro análogo generalizamos la solución (el juicio) de nuestro caso, puesto que aplicamos a éste las

normas generales, corrientes. De este modo podemos conseguir –cosa que a menudo no depende de nosotros, sino del caso determinado– que el asunto resulte “liquidado”, es decir, satisfacemos las exigencias de la vida y del pensamiento cotidiano relativas al caso concreto. Pero cuando en los casos que se presentan prevalece el elemento singular, específico, cuando nos enfrentamos con un fenómeno nuevo, la generalización conduce a un *tratamiento aproximativo de la singularidad* y –incluso cuando se considera como norma la exigencia cotidiana– se convierte en una hipergeneralización, lo que produce los fracasos y las catástrofes de la vida cotidiana. Cuando aparece este tratamiento aproximativo de la singularidad –que es una consecuencia del pensamiento y de la praxis cotidianos– se hace inevitable que en el curso de la praxis y del pensamiento repetitivos surjan tales generalizaciones exageradas, por lo cual se convierten también en inevitables las consiguientes catástrofes, ya sean pequeñas o grandes. (El pensamiento intuitivo actúa de contrapeso.)

Pero para comprender mejor la problemática de la hipergeneralización, debemos preguntarnos *de dónde tomamos* los juicios, los tipos, las normas de acción bajo los cuales subsumimos espontáneamente el hecho singular. Muchos los tomamos simplemente de nuestro ambiente, sin someterlos a discusión, sin verificarlos, y se trata, por tanto, de datos que *preceden a la experiencia del particular*. Los definiremos como normas, tipos y juicios preconstituidos. Lo cual no significa que no hayamos tenido nunca experiencias personales al respecto (lo que es perfectamente posible), sino solamente que encuadramos siempre las experiencias personales en tales esquemas sin poderlas ampliar y en parte cambiar o revisar. De este modo aparece un tipo social de acción (y pensamiento) *que, aun siendo psicológicamente activo, en el plano del conocimiento y de la moral es pasivo*. El uso de normas, tipos y juicios como datos preconstituidos –la unión de la actividad psicológica con la pasividad cognoscitiva y ética– constituye el pilar de la hipergeneralización.

Pero llegados a este punto se plantea la siguiente pregunta: ¿frente a *qué* decimos que la generalización es exagerada? De hecho no está excluido que la subsunción se realice bajo un tipo preexistente, que este género de juicio o de modo de actuar sea *suficiente* para la vida cotidiana, y que, por tanto, *no conduzca* –y seguramente no lleva *enseguida*– a la catástrofe. Y también: por esta vía es posible además tener por un cierto período –a menudo incluso durante toda la vida– una vida cotidiana correcta, es decir, es

posible que el particular consiga conservarse en un determinado ambiente. Sin embargo, dado que de este modo se hacen imposibles nuevos conocimientos e impedida la decisión moral individual, o sea la frónesis (de la que hemos hablado extensamente en la segunda parte de este volumen), lo que no puede tener lugar es el *desarrollo* del particular como personalidad. Y esto puede crear problemas no sólo en el plano ético —como mostraremos más adelante—, sino también en la conducta de la vida cotidiana. Surgirán problemas apenas el particular se encuentre en situaciones imprevistas, inesperadas, o porque cambien las circunstancias sociales o su condición personal. En tales casos proceder sobre la base de juicios preconstituidos puede conducir a resultados fatales para el particular incluso considerando solamente su simple conservación en la vida cotidiana. Por ello dijimos que la subsunción por sí sola a veces no conduce a la catástrofe e incluso no conduce nunca pero que *puede producirla* si la crítica práctica al comportamiento cristalizado del particular es difícil. Más frecuente que la historia de Robinson Crusoe es que el particular en una situación totalmente nueva sea incapaz de orientarse, y dado que la pura subsunción ya no es funcional, se rinde y se hunde (piénsese en la suerte de la mayor parte de los desclasados).

La decisión u opinión hipergeneralizada sobre la base de tipos y juicios preconstituidos cumple una doble función en la vida cotidiana. Por un lado es indispensable e inevitable para la economía en la conducta de la vida cotidiana. Cuando no se tienen experiencias personales, en la vida cotidiana no se puede actuar de otro modo (mientras que en la ciencia sí): en el marco de la vida cotidiana la simple subsunción de las experiencias en general es “adecuada”. Sin embargo, la vida cotidiana requiere también una modificación (de dimensiones y a un nivel distinto) y a veces incluso la suspensión práctica de los tipos y juicios preconstituidos corrientes. Si esto no sucediese, no podrían acumularse en la vida cotidiana las nuevas experiencias que son necesarias para el desarrollo de la producción de la sociedad, y además para que nazca y se desarrolle la ciencia. *La superación de la hipergeneralización de los juicios preconstituidos es, por tanto, (según los casos particulares) un interés social (y no solamente relativo al particular) al menos tanto como la práctica generalizada de la subsunción.* (Pero esto no solamente es válido para la vida cotidiana, sino también —e incluso más— para esferas como por ejemplo el derecho y la política. Pero la cuestión queda al margen de nuestro actual campo de investigación).

Cuando la hipergeneralización basada en juicios y tipos preconstituidos respecto del mundo de los objetos constituye un fenómeno general en una sociedad, ello conduce a una especie de estancamiento técnico. Valen como ejemplo determinadas culturas animistas, en las cuales las normas de la actividad de trabajo están prescritas de un modo tan riguroso y están tan sobrecargadas de ritos que sólo se hace posible la pura subsunción, por lo cual el desarrollo de las fuerzas productivas resulta impedido a nivel ideológico. Es cierto que en tal caso la hipergeneralización no es la causa, sino simplemente la mediadora ideológica. Dada la rigidez de la sociedad, y sobre todo de la división social del trabajo, la praxis puramente repetitiva (basada en normas preconstituidas) se generaliza de tal modo en cada zona de la producción, de la distribución y del intercambio, que a partir de un cierto punto se hace imposible el desarrollo de la misma sociedad (modo de producción asiático). Cuando se considera la cuestión desde el punto de vista del particular, puede decirse solamente que la hipergeneralización respecto al mundo de los objetos conduce como máximo al fracaso personal del particular.

Por el contrario, la hipergeneralización por parte del particular respecto de las normas, opiniones y juicios sociales contiene también un momento ético específico (y quizá también político).⁷ *La acción exitosa desde el punto de vista de la vida cotidiana puede estar en contraste neto con lo que tiene valor moral* (o al menos puede ser diferente). Si acepto las normas y los juicios de mi sociedad (clase), considero sus usos particulares como estructuras absolutas y subsumo espontáneamente todas mis experiencias a tales normas y juicios, es ciertamente posible, incluso es probable que consiga moverme óptimamente en mi ambiente, que proceda correctamente desde el punto de vista de la vida cotidiana, que consiga permanecer a flote en este ambiente e incluso obteniendo éxitos, y que evite las catástrofes. Pero estas normas y estos usos pueden contener también contradicciones morales objetivas, e incluso desvalores, de tal modo que la solución respecto al contenido moral en acciones particulares puede entrar en contradicción con la práctica de la simple subsunción. Lo que es particularmente frecuente en el periodo de decadencia de ciertas integraciones o clases, cuando los usos se han cristalizado en convenciones. En tal caso los juicios preconstituidos se convierten en prejuicios, que las experiencias no consiguen

⁷ Véase Heller, Á., *op. cit.*

corregir o eliminar porque existe un interés afectivo (pero no únicamente sentimental) hacia ellos: piénsese en el conformismo o en los prejuicios religiosos, raciales, etcétera.

Un juicio preconstituido sólo puede ser eliminado, en cuanto prejuicio, cuando es *objetivamente posible* corregirlo, cuando la sociedad posee ya o al menos son configurables en ella otras generalizaciones más adecuadas a las experiencias, a lo nuevo, aunque los representantes del juicio preconstituido se resistan a estas generalizaciones más adecuadas. Nos referimos a las nuevas normas sociales y a los nuevos usos, pero también a las conquistas científicas.

Evidentemente, los juicios preconstituidos y los prejuicios no existen sólo en la vida cotidiana. Sin embargo, cuando se actúa con base en juicios derivados de prejuicios, se está igualmente fuera de la esfera de las objetivaciones genéricas para-sí, en cuanto que falta la libertad de movimiento que en tal esfera es indispensable. Un artista o un científico que en su trabajo (y no en su vida privada, aquí irrelevante) se deje guiar por prejuicios, se halla fuera del dominio del arte o de la ciencia, aunque en la vida cotidiana consiga afirmarse muy bien (quizá precisamente *en virtud* de sus prejuicios). La esfera de la economía se encuentra a este respecto en una posición históricamente variable. En las sociedades guiadas por la tradición los juicios preconstituidos (los usos, los tipos de conocimiento, etcétera, tradicionales) bastan para orientarse en esta esfera. En la sociedad burguesa, por el contrario, con su infinito desarrollo productivo, con la producción por la producción y con la competencia capitalista, permanecer atados a juicios preconstituidos en cuanto prejuicios sería fatal (para las personas particulares siempre, pero a veces incluso para sociedades enteras) también en la esfera de la economía. De ahí –aunque no solamente de ahí– el apasionamiento con que la burguesía en ascenso fustiga los prejuicios.

EL SABER COTIDIANO⁸

Afrontaremos el problema del saber cotidiano⁹ desde diversas vertientes. En primer lugar consideraremos el contenido del saber cotidiano, y por tanto, su *carácter antropológico*. Luego nos preguntaremos qué significa “*saber algo*” en la vida cotidiana y finalmente examinaremos las formas en las cuales se manifiestan las *actitudes relativas a las objetivaciones para-sí* en el pensamiento cotidiano.

El contenido del saber cotidiano

Entendemos mediante la expresión “*contenido del saber cotidiano*” la *suma de nuestros conocimientos sobre la realidad* que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como temas de conversación, etcétera).

El saber cotidiano es, por tanto, una categoría *objetiva* y al mismo tiempo *normativa*. Es objetiva en cuanto la suma de saber cotidiano de una época, de un estrato social, de una integración, es relativamente independiente de lo que de tal saber se convierte en patrimonio de *un solo sujeto*. Es normativa en cuanto que, para que un estrato o integración cumpla su función, es la totalidad de tal estrato o integración la que *debe apropiarse* de este saber cotidiano.

Pero hay que apuntar algunas precisiones. En primer lugar debemos poner de relieve la existencia de un determinado mínimo de saber cotidiano: la suma de los conocimientos que todo sujeto debe interiorizar para poder existir y moverse en su ambiente. Nos referimos al conocimiento de la lengua, de los usos elementales, de los usos particulares y de las representaciones colectivas normales en su ambiente, del uso de los medios

⁸ Heller, Ágnes. “Los gérmenes en la vida cotidiana de las necesidades y de las objetivaciones que se dirigen a la genericidad para-sí”, en: *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones península, Barcelona, 1977, pp. 317-343.

⁹ La idea según la cual el saber cotidiano constituye el fundamento de todo saber ha sido discutida por György Márkus en un estudio (inédito) que lleva por título *Tudásunk fundamentuma* (El fundamento de nuestro saber). El autor tiene intención de exponer esta idea en un trabajo de mayor envergadura; por tanto, lo que aquí se dice —relativo solamente a algunos aspectos de la cuestión— hay que entenderlo solamente como ensayo preliminar.

ordinarios, etcétera. Hay que notar que según las épocas y los estratos sociales no sólo cambia el contenido de tales conocimientos, sino también su extensión. El mínimo necesario para el habitante de una ciudad moderna es mayor que el necesario para un campesino medieval. Hemos recordado ya que la lectura y la escritura sólo en nuestro siglo se han convertido en conocimientos obligatorios. Sin embargo, la *suma* de los conocimientos necesarios para el funcionamiento de la vida cotidiana en un determinado periodo puede no ser poseída por cada sujeto, y la posibilidad de que todos posean tal suma de conocimientos *disminuye paralelamente al desarrollo de la división del trabajo*. Y esto no sólo es válido, como es obvio, para el conocimiento del proceso determinado de trabajo; la posición de clase o de capa social implica también numerosos conocimientos y capacidades específicas. El campesino medieval no conocía las reglas de esgrima, pero por otra parte sabía prever el tiempo mirando el estado de las nubes. Ninguno de estos conocimientos se basa en la experiencia personal: son todos aprendidos. El viejo pastor transmite al joven los conocimientos relativos a la conexión entre el tipo de nube y la lluvia al igual que el maestro de esgrima enseña al joven aristócrata las modalidades de su arte.

De esta suma de conocimientos quedan eliminadas, por el filtro del saber cotidiano, aquellas nociones que los particulares ya no necesitan a ningún nivel de la división del trabajo. Simultáneamente el saber se enriquece con aquellas nociones necesarias a cualquier estrato social para poder llevar adecuadamente su propia vida. El conocimiento de las nubes está hoy desapareciendo; el saber sobre el tiempo —al menos en las ciudades— se obtiene del boletín meteorológico. Por el contrario, la capacidad de vestirse adecuadamente y con gusto continúa formando parte del saber cotidiano, aunque indudablemente estos conocimientos han sido y continúan siendo patrimonio de aquellas personas que poseen la base material sin la cual no se puede ni siquiera pretender el conocimiento de tales cosas. En la actualidad este saber —a partir de un cierto nivel— se está haciendo cada vez más general. Conducir un automóvil sólo se ha convertido en un conocimiento a disposición de todos a partir del momento en que ha comenzado la fabricación industrial de automóviles. Y se podrían continuar multiplicando los ejemplos.

La obligatoriedad de los conocimientos cotidianos es también muy relativa. Como hemos dicho, existe un criterio mínimo general. Pero de ahí en adelante, la medida de la obligatoriedad varía según el puesto en la

división del trabajo. Las mujeres (hasta hace poquísimos tiempo, e incluso hoy existe sobre este punto un cambio en realidad sólo teórico) debían apropiarse de conocimientos distintos de los de los hombres. No obstante, los conocimientos obligatorios y los posibles divergen notablemente según el lugar en la división del trabajo.

En cuanto al contenido del saber cotidiano, “saber qué” y “saber cómo” son *igualmente importantes* y a menudo incluso inseparables el uno del otro. El “saber qué” es, tendencialmente, la preparación del “saber cómo”. Cuando Marx escribe que los hombres “no lo saben, pero lo hacen”, no quiere decir que actúan sin saber “qué” hacen, sino que no poseen un saber adecuado, genérico, para-sí (científico, filosófico) sobre lo que hacen, o dicho en otras palabras, que actúan con un saber cotidiano. El “saber qué” es, en el plano de la vida cotidiana, una preparación para el “saber cómo” y, viceversa, el “saber cómo” es el estadio preliminar del “saber qué”. Dado que tendremos que volver a tratar del aspecto pragmático del saber cotidiano, nos contentamos por el momento con poner de relieve esta identificación tendencial. Sin embargo, en la vida cotidiana, en el seno de la estructura del pensamiento cotidiano, existe un “saber qué” absolutamente del todo libre de vertientes pragmáticas —que forma parte integrante de la orientación social del particular. Saber que Dios ha creado el mundo, no provoca acciones prácticas de ningún género; pero sin este saber los hombres no pueden moverse adecuadamente en un ambiente cristiano. Tiene, sin embargo —medianamente— una relación con una habilidad práctica, aunque ésta no se *deriva* de aquel saber. Considerando el problema desde otro aspecto: el “saber cómo” es totalmente posible cuando el “saber qué” no existe ni siquiera en el plano del saber cotidiano, cuando la noción cotidiana por sí sola dice sobre la cosa, sobre el origen de la acción, más de lo que el particular sabe efectivamente.

¿Quién y qué son los portadores y los trámites de los contenidos del saber cotidiano, es decir, de nuestros conocimientos cotidianos? Y ¿cuáles son los factores que determinan la *medida de la apropiación* de éstos por parte nuestra?

Los portadores del saber cotidiano. El saber “transmitido” y el saber “añadido”

Portadores del contenido del saber cotidiano —que puede ser muy distinto según los estratos y las clases— son los mismos hombres, las generaciones “adultas”. El *saber cotidiano* de las generaciones adultas es el que hará de fundamento del saber cotidiano de las generaciones sucesivas. Sin embargo, a este respecto, las proporciones entre las sociedades orientadas hacia el pasado y las orientadas hacia el futuro no son las mismas. Mientras que en las primeras el saber cotidiano se deriva *casi exclusivamente* del saber de las generaciones precedentes, las segundas están caracterizadas por el cambio del saber cotidiano. El desarrollo de los medios de producción y el cambio de las relaciones sociales pueden ser tan rápidos que no sólo las generaciones más jóvenes toman una parte de su saber de otras fuentes, sino que las mismas generaciones más viejas están obligadas a aprender de nuevo, a apropiarse de un nuevo saber cotidiano. No obstante, incluso en presencia de tal orientación hacia el futuro, la *materia prima* del saber cotidiano es llevada y transmitida sobre todo por las generaciones precedentes.

Aunque todos sean portadores y mediadores del saber cotidiano, en toda sociedad existen algunas personas principalmente aplicadas a su transmisión. En muchas formaciones sociales el transmitir tal saber a las nuevas generaciones es tarea de los padres. En las sociedades naturales esta función corresponde a los ancianos, que por su edad son los portadores de la mayor parte de las experiencias sociales. En ambos casos las formas y los métodos de la transmisión pueden más o menos —en diversa medida según las épocas— estar institucionalizados. En las comunidades rígidamente religiosas los sacerdotes desarrollan también una función análoga: recuérdese lo que hemos dicho, en la segunda parte, sobre el papel de la religión en la vida cotidiana. Un canal institucionalizado (socialmente cada vez más importante) de este saber es la escuela. Desde la aparición de la forma escrita y de la opinión pública burguesa, la prensa ejerce también en parte tal función, y en la actualidad participan en ella todos los medios de comunicación de masas. A través de la radio y de la televisión sabemos qué dieta es sana, cómo se hace gimnasia, cuánto tiempo hay que dormir, cómo comportarse correctamente en público, etcétera: cosas todas que antes eran transmitidas oral y personalmente por las generaciones más

viejas. Este nuevo modo parece muy dudoso en el plano de los resultados. El lado positivo es que se hace teóricamente posible proponer a toda una sociedad el saber cotidiano de un estrato relativamente culto (otro asunto es que los medios de comunicación de masas no exploten tales posibilidades). El aspecto negativo es que estas comunicaciones nunca apuntan hacia el particular. Cuando un padre transmite el saber a su hijo, incluso transmitiendo una experiencia cognoscitiva general, a causa del contacto directo la adapta a la persona a la que se dirige. La radio y la televisión, por el contrario, hablan a cientos de miles de hombres, a masas impersonales, por lo cual no pueden ser adaptadas al particular ni al mismo saber ni la forma de su transmisión. Además, la superación de los límites de clase en el marco de las formas de conocimiento permite privar a determinadas clases (en primer lugar a las explotadas) de su saber, que se deriva de sus necesidades y las expresa, sustituyéndolo por un saber portador de las necesidades y de los intereses de otras clases. De modo que los medios de comunicación de masas se convierten en medios más o menos eficaces de *manipulación*.

Como hemos dicho, las generaciones adultas constituyen el principal vehículo del saber cotidiano. Sin embargo, es evidente que el saber de la generación sucesiva, incluso en las sociedades orientadas hacia el pasado, no es *exclusivamente* el saber transmitido. La suma del saber disminuirá o se acrecentará según las necesidades sociales de las respectivas generaciones. Nos hemos referido ya a su disminución: tiene lugar cuando un determinado saber se hace superfluo en el uso cotidiano. Su aumento es alimentado por dos fuentes: la primera está constituida por las nuevas *experiencias sociales* que se derivan de las situaciones sociales nuevas, de las nuevas tareas, y *que se depositan bajo la forma de saber cotidiano*. Estas experiencias son transmitidas luego a las generaciones sucesivas de modo tradicional. La segunda fuente está representada por los *conocimientos que de la esfera de las objetivaciones genéricas para-sí descienden a la vida cotidiana*, donde son introducidos tal como son o bien en una forma adaptada.

Algunas cogniciones religiosas, especialmente por lo que afecta a las religiones dogmáticas, son introducidas conscientemente en la vida cotidiana, sin que tengan un fundamento inmediato en la experiencia de esta esfera. Como sabemos, la estructura del pensamiento religioso es afín a la del pensamiento cotidiano, especialmente del pensamiento cotidiano del hombre particular. Esto no significa que los dogmas de las

diversas religiones –cuando los tienen– hayan sido configurados a través de la simple *intentio recta* sobre la base de las experiencias cotidianas. El saber religioso es la ideología de una objetivación para-sí alienada y como tal debe ser introducido en el pensamiento cotidiano de los hombres particulares. Luego que un pensamiento religioso ha nacido ya, de nuevo es sólo el pensamiento cotidiano de las generaciones adultas el portador de sus elementos indispensables para el saber cotidiano. Son éstas las que lo transmiten a los jóvenes. Sin embargo, los representantes institucionales de la religión (sacerdotes, adivinos, funcionarios de la teocracia) intervienen continuamente en este proceso e impiden el curso “natural” de la transmisión del saber, evitando que la idea, contaminándose con experiencias locales y cogniciones particulares, se aleje lentamente del dogma originario. Esta intervención continua de corrección es muy evidente, totalmente declarada la exigencia de no alejarse de la “pureza” del saber originario, en las religiones mundiales (no sabríamos imaginarnos el cristianismo sin sus luchas contra las supersticiones y las herejías).

El saber científico cala de un modo análogo en el saber cotidiano. Este proceso –en la forma de saber distinto del religioso– constituye un fenómeno totalmente moderno. La introducción consciente de los conocimientos científicos en el material cognoscitivo cotidiano es aún más reciente: se verifica paralelamente a la difusión de los medios de comunicación de masas burgueses. La “ilustración” personal, por importante que sea en el plano ideológico, tiene aquí, desde el punto de vista social, una posición subordinada. Sólo la Atenas del siglo v pueden proporcionarnos un ejemplo de sociedad en la que el saber filosófico se convierte en parte integrante del saber cotidiano de una integración social entera, y precisamente a través de la comunicación personal.

Aunque el saber religioso transformado en saber cotidiano sea originariamente introducido también desde fuera, el pensamiento cotidiano está en condiciones de asimilar las cogniciones relativas tal como son (precisamente como consecuencia de la afinidad de los dos tipos de pensamiento); aunque primeramente deben ser “traducidas” al lenguaje de los conceptos cotidianos. Por el contrario, por lo que afecta al saber científico las cosas suceden de otro modo. El saber cotidiano acoge (o puede suceder que acoja) ciertas *adquisiciones científicas*, pero no *el saber científico como tal*. Cuando un conocimiento científico cala en el pensamiento cotidiano, el saber cotidiano lo asimila englobándolo en su propia estructura.

Más adelante hablaremos de la diferencia entre estos dos tipos de haber; nos limitaremos aquí a indicar algunos problemas. En primer lugar: las adquisiciones científicas particulares se presentan en el saber cotidiano aisladas (aisladas de su medio homogéneo) e implicadas en el *pragmatismo* del pensamiento cotidiano. Se convierten parcialmente en el trampolín puramente intelectual, en la guía de una acción cotidiana; cumplen en parte la función de informaciones heterogéneas; y finalmente –y también aquí se trata de un uso práctico, aunque de alto nivel– contribuyen a desfetichizar la vida cotidiana, a formar la conducta de vida (lo que vale sobre todo para el saber filosófico). En el plano del saber cotidiano, por el contrario, no es necesario conocer la *génesis* de todas las adquisiciones, ni la derivación ni la demostración. Para la ciencia un resultado es en el verdadero sentido de la palabra un resultado, que se basa sólo en última instancia en determinados hechos evidentes. Para el pensamiento y saber cotidianos, por el contrario, el saber científico es algo formado de antemano y es en sí un hecho evidente (“¿Cómo lo sabes?” “Por el periódico”).

Examinemos ahora los tres modos de empleo del saber científico. Nosotros decimos a nuestros hijos que deben beber limonada por que contiene mucha vitamina C. Con esta aserción expresamos un conocimiento científico. Pero si preguntamos a las madres que incitan a sus hijos a tomar vitamina C, qué son las vitaminas o cuál es la fórmula química de la vitamina C, estas entusiastas partidarias de la vitamina no saben responder. Ni es necesario; para ellas la vitamina C no es el tema de una investigación científica, sino un saber tomado de la ciencia, que es importante para organizar la dieta de los niños, es decir, para una actividad absolutamente práctica. Por ello aceptan la existencia de la vitamina C como algo formado de antemano, como un hecho tan indemostrable e irrefutable como la estructura de los usos y la utilización de los objetos o, quinientos años atrás, los consejos de las ancianas sobre la dieta. Un empleo tal de los conocimientos científicos, por tanto, no cambia en su esencia la estructura del saber cotidiano.

Pero las informaciones científicas introducidas en el saber cotidiano no sirven solamente como guía del saber práctico. Pueden también satisfacer simplemente *el interés y la curiosidad* del hombre. El interés y la curiosidad hacia el ser-así de las cosas constituyen indudablemente el germen de la actitud teórica en el pensamiento cotidiano. Representando aquel comportamiento humano necesario para que surja la ciencia. Sin

embargo, las informaciones obtenidas a través del interés y la curiosidad hacia el conocimiento del mundo aún no constituyen saber científico. El modo en que tales informaciones son aprendidas y asimiladas en el saber cotidiano no difiere sustancialmente de aquel en el que eran acumuladas en el pasado informaciones en absoluto científicas (basadas en mitos o supersticiones). En el saber cotidiano nos comportamos con relación a la aserción según la cual la tierra es redonda exactamente igual como hacia aquella según la cual la tierra estaría apoyada en una tortuga. No podemos demostrar ninguna de las dos, ambas son acogidas como informaciones sobre hechos evidentes. Pero a veces sucede –y no tan raramente– que la curiosidad y el interés inducen a alguien a no aceptar el resultado científico como un dato, como ley, sino a estudiar la génesis y a penetrar en el medio específico de la ciencia. Pero en este punto ya no nos enfrentamos con el pensamiento cotidiano, sino con el pensamiento científico (lo que no significa necesariamente que el particular se haya convertido en un científico).

La adquisición de informaciones científicas y su englobamiento en el saber cotidiano no son sólo consecuencia de la curiosidad y del interés. Hay ambientes sociales que exigen la posesión de estas informaciones, en cuanto forman parte simplemente de su *cultura*. Son necesarias para poderse mover en estos ambientes, es decir, recuperan, aunque a través de algunas mediaciones, el carácter pragmático. Es cierto que los estudiantes de las escuelas superiores son instruidos a un cierto (bajo) nivel científico, que les introduce en el medio homogéneo de las ciencias particulares, pero lo que “queda” de lo que se ha aprendido, si no se prosigue ocupándose de la ciencia, es notoriamente sólo información científica, que los estudiantes podrán o deberán usar más tarde en un determinado ambiente social.

Los conocimientos científicos (y filosóficos) sirven para plasmar la conducta de vida. El influjo del saber científico-natural no ideológico es, en este sentido, irrelevante (el saber sobre mi enfermedad puede influir en un determinado aspecto –pero en uno solo– sobre mi conducta de vida). Mucho más relevante es la acción de las ciencias portadoras de ideología. Es sabido que el epicureísmo ha guiado durante siglos la vida de sus seguidores y que el conocimiento de las ideas marxistas ha cambiado la conducta de vida de cientos de miles de trabajadores. Pero hay que poner de relieve que no se trata, tampoco aquí, de conocimiento científico y ni siquiera filosófico. El abad de Coignard, de Anatole France, estaba en

condiciones de vivir siguiendo los principios epicúreos sin ser capaz de refutar en el plano filosófico las teorías que negaban las doctrinas epicúreas. Los trabajadores que cambiaron su conducta de vida con base al marxismo, sólo conocían algunas –pero decisivas– conclusiones de esta teoría y pocos de ellos habían leído ni tan solo *El capital*.

En lo referente al arte las cosas son un poco distintas, porque su tarea principal no es el introducirse en el saber cotidiano, enriquecerlo. Mediante el goce artístico, mediante la catarsis, el hombre se eleva –de un modo distinto según el grado de intensidad de su experiencia interior– sobre su propia cotidianidad y deviene, con auxilio del medio homogéneo del arte, en una esfera para-sí, que de este modo se convierte en para-él. Pero cuando consideramos el enriquecimiento del saber cotidiano provocado por el goce artístico, el modo en que este último se inserta en la estructura de tal saber, encontramos hechos análogos (aunque no idénticos) a los de la ciencia y la filosofía. Toda obra de arte comunica conocimiento (información) sobre el mundo y sobre los hombres, realizando al mismo tiempo una jerarquía específica de valores que corresponde a la jerarquía objetiva y autónoma de los valores genéricos. No pocas veces sucede que el material cognoscitivo (el contenido de la obra de arte) comienza a vivir una vida independiente sucesiva al goce de la obra de arte, que el particular interioriza como mera información. En este sentido podemos también “aprender” de la obra de arte un saber que se convierte en guía de nuestro comportamiento práctico (por ejemplo, cómo debe hacerse una declaración de amor). Muestras precedentes (si otro lo ha hecho así, también yo puedo hacerlo del mismo modo), proporcionan ideales (los héroes como modelo de comportamiento), etcétera. La obra de arte puede también, como la información científica, satisfacer simplemente el interés y la curiosidad. A partir de las novelas puede saberse cómo se vive en otros países, cómo se comportan los miembros de otras sociedades con los cuales no se tienen contactos personales, etcétera. Además, la estructura basada en una jerarquía de valores de la obra de arte puede ejercer también una fuerte influencia sobre la conducta de vida: el “debes cambiar tu vida” es, según Rilke, el enunciado de toda obra de arte. Es decir, la obra de arte comunica contenidos y juicios morales que, como consecuencia de su carácter moral, pueden tener la capacidad de cambiar y ordenar una conducta de vida (cumpliendo así, una vez más, una función práctica superior).

Hemos visto, por tanto, los cambios en el contenido del saber cotidiano desde dos lados. Por unos hemos observado cómo éstos se verifican “desde abajo”, desde el lado de las necesidades sociales y personales, partiendo de la expresión y generalización de la experiencia social y personal. Por otro, hemos visto cómo inciden en ellos la cala en el saber cotidiano y la mediación de las objetivaciones genéricas para-sí. Examinaremos ahora brevemente cómo los dos tipos de saber derivados de tales fuentes se “encuentran” en el plano del saber cotidiano.

Primeramente tomaremos en consideración la estructura y, por tanto, el contenido de ese encuentro. En cuanto a la primera: de lo que hemos dicho se desprende que en tales casos la estructura del pensamiento cotidiano es la que marca todo el saber. Pero cuando el saber no cotidiano plasma (o perfecciona) la conducta de vida, aún no cambiando la estructura del saber cotidiano, cambia sin embargo la *actitud* hacia la vida cotidiana del hombre que vive. Lo que lleva en última instancia a posibles desplazamientos en el seno de la estructura determinada. Volveremos a hablar sobre este punto.

Por lo que afecta al contenido: las objetivaciones genéricas para-sí nacen de la intención de satisfacer una determinada necesidad social (aunque los productores de las obras no lo sepan). Los hombres cotidianos sienten y viven (aunque parcialmente) en sus experiencias cotidianas las mismas necesidades sociales, y las expresan también –al nivel de la particularidad o de la genericidad en-sí– en su saber cotidiano. Aunque fragmentarias, a causa de la división del trabajo, tales experiencias cotidianas en su unidad inmediata con la praxis, a pesar de su parcialidad y unilateralidad, son en un cierto sentido experiencias iguales. Al mismo tiempo el esquema conceptual fijado en el lenguaje constituye también la base conceptual unitaria de todas las objetivaciones genéricas para-sí. Por ello el encuentro con una objetivación genérica para-sí introducida en el saber cotidiano es (o puede ser) también un acto súbito de conocimiento. Las cogniciones de la ciencia (de la ciencia social), de la filosofía y del arte (su contenido), obtenidas ya preformadas de estas diversas esferas y luego articuladas, pueden hacerse conscientes de tales experiencias reclamando la atención de los hombres sobre su ser-así, y, por tanto, pueden también, *influir en el proceso de la experiencia cotidiana*. Quien entra en posesión de muchas nociones científicas no sistematizadas, puede llegar a ser capaz de subsumir una nueva experiencia bajo el saber apropiado e, incluso,

puede hallarse en condiciones de aprender cosas que hasta aquel momento no había aprendido. Los impresionistas enseñaron a la gente a percibir (mediante la observación de la naturaleza que formaba parte de su saber cotidiano) lo que hasta entonces no había percibido nunca. Ciertamente también antes la gente era fisiológicamente capaz de distinguir tales colores, sólo que nunca les había prestado “atención”. La literatura puede enseñar un tipo de conocimiento de los hombres (y también el conocimiento de los hombres constituye una pieza en el mosaico del saber cotidiano) del cual el particular, aún necesítándolo, no era capaz. Un oído educado en la música percibe algunos sonidos de un modo distinto y más complejo (un científico húngaro, que tuvo la idea de escuchar el gorgojeo de los pájaros en un magnetofón que giraba a una velocidad muy reducida, detectó inequívocamente estructuras musicales primarias). Un trabajador que haya asimilado el marxismo sentirá de un modo distinto que en el pasado su condición de explotado (sus “malos” sentimientos se transformarán en rebelión), etcétera. Por el contrario, la experiencia cotidiana puede servir a menudo para controlar las objetivaciones para-sí y para descubrir en ellas aspectos no auténticos. Y no es raro que algunas objetivaciones para-sí resuman simplemente experiencias cotidianas, por lo cual su práctica cotidiana (adecuada) se convierte en parte orgánica del saber cotidiano (por ejemplo, los cantos populares). En numerosos casos la esfera de origen del saber es incierta (proverbios, modos de decir, etcétera). Sobre estos últimos ejemplos puede decirse que son característicos de una fase primitiva del desarrollo del hombre. Pero la excepcional predilección de la ilustración y del clasicismo alemán por la poesía popular muestra cómo vieron en ella también un elemento normativo, a saber, la posibilidad de que el género humano liberado de la división del trabajo, quizá sólo en algunos sectores, construya una unidad más estrecha entre el saber cotidiano “de abajo” y el “elevado”. E incluso si consideramos utópica la concepción del joven Marx según la cual en el comunismo ya no habrán pintores, no juzgamos en absoluto utópico prever que habrá muchos hombres los cuales, entre otras cosas, también pintarán: hombres que expresarán sus experiencias de vida a través de las objetivaciones para-sí, que serán capaces de elevar su propia particularidad al nivel de la generalidad (aunque no con la misma habilidad que los pintores de profesión). Que en el comunismo la distancia entre las fuentes “superiores” e “inferiores” del saber cotidiano será menor, aun permaneciendo intacta la estructura general

del saber cotidiano, se desprende a nuestro parecer del desmantelamiento de la división social del trabajo.

El saber personal

Digamos algunas palabras sobre el saber cotidiano que surge de la necesidad y de la experiencia personales. Todo saber proviene naturalmente de la experiencia de los particulares, pero no todas las experiencias de los particulares son sociales *en la misma medida*, igualmente generales, igualmente extendibles e importantes para un determinado estrato o integración. Es evidente que las experiencias de los particulares cuanto más socialmente generales son las necesidades o la satisfacción de las necesidades a que se refieren, cuanto más se derivan de situaciones típicas, tanto más se resuelven en los contenidos generales del saber cotidiano. La validez del saber cotidiano tiene, por tanto, límites amplios, va desde la singularidad hasta la generalidad.

El saber con validez puramente personal aparece muy a menudo en la vida cotidiana. Si noto que alguien me engaña, tengo una cognición que puede convertirse en un saber importantísimo en mi vida, pero que de tal forma no podrá nunca tener validez relativamente general (como máximo será oportuno comunicar este saber a las personas que están en contacto con el mismo personaje, aunque no sea en absoluto cierto que los engañe también a ellos). Cuando se tiene consciencia de que se trata de un *hecho del particular*, el saber personal adquiere gran importancia en la conducta de la vida cotidiana. Sus ventajas sólo se convierten en desventajas cuando se hipergeneraliza, como sucede a menudo en el pensamiento cotidiano: cuando la propia experiencia es presentada falsamente como saber de validez general; cuando, siguiendo con nuestro ejemplo, partiendo de nuestra experiencia se dice: “Todos me engañan”, o bien: “Todos los hombres son mentirosos”. La confusión entre hechos *personales* y hechos *generales* es una fuente importante de prejuicios.

El secreto

Junto al saber personal, es también importante en la vida cotidiana *el saber particular*. El saber puede ser particular de dos modos: *por el carácter del saber o en virtud de prescripciones, usos y normas sociales*. El primer tipo aparece cuando el saber sólo encuentra de hecho aplicación en un círculo restringido. Un sastre debe saber sobre telas muchas cosas que otros no están obligados a saber; un científico debe conocer si alguien en el mundo se está ocupando de un tema análogo al suyo: no se trata de un saber científico, sino cotidiano (y, en este ámbito, particular), sin distinguirse sustancialmente del saber del negociante que sabe quiénes son sus propios clientes.

Pero en la historia el tipo de saber particularidad a las prescripciones sociales ha tenido una parte relevante: por ejemplo, el secreto. *El secreto es la privilegización de algunos contenidos cognoscitivos cotidianos*, en la iniciación al conocimiento de algún saber cotidiano que no es transmitido simplemente de generación en generación, sino que, por el contrario, es comunicado a personas elegidas según determinados criterios. Los secretos pueden tener una función económica (como los secretos técnicos de las corporaciones), o servir al mantenimiento del poder ideológico (iniciación en determinados cultos misteriosos) pero pueden también ser simples medios para obtener el aislamiento y un estado iniciático (una parte de los secretos familiares, etcétera). A menudo, el saber que nace del pensamiento anticipatorio asume también la forma del saber particular (cuando se refiere a un acontecimiento que se presume que debe verificarse en el futuro). Este último tiene siempre gran importancia social cuando se refiere a una *acción* que podría ser verificada mediante la divulgación de este saber. La salvaguardia de la particularidad del saber puede tener tanta importancia hasta el punto de ser tutelada con *ceremonias*. Se está obligado a jurar que no se contará a otros lo que se ha oído, que no se traicionarán los proyectos del grupo, etcétera. La comunicación a extraños del saber particular constituye siempre una culpa, prescindiendo del hecho de que la comunicación del saber concreto provoque o no daños prácticos.

En el ámbito del saber cotidiano es extremadamente fascinante el sentirse privilegiados. Baste recordar la frecuencia del secreto en el juego infantil. Igualmente fascinante es *darse importancia* con algún saber particular. Pregonar secretos constituye un hábito tan común como el fabricarlos. En la mayor parte de los casos los secretos no son traicionados

para perjudicar voluntariamente o para beneficiarse, sino por el deseo de subrayar la propia posición privilegiada. Es lo mismo que sucede en general cuando se habla de hechos personales íntimos.

Por principio las objetivaciones genéricas para-sí comunican un saber general y público. Por principio no son, en consecuencia, secretas. La moral no lo ha sido nunca: no existen virtudes secretas. La condición fundamental para que la ciencia llegase a ser fue la superación del secreto de las corporaciones y los gremios, fue el derecho de cada uno a tener acceso a las nuevas adquisiciones. En cuanto al arte, pueden existir también secretos técnicos (la fabricación de determinados colores, el uso de aglutinantes, de procedimientos), pero la obra de arte en cuanto tal no ha sido nunca ni podía ser secreta. Cuando su comunicación ha dependido de determinados ritos secretos, el secreto afectaba a la función religiosa de la obra de arte y no a su naturaleza artística. Desde el momento en que las religiones se han convertido en objetivaciones genéricas en-sí y para-sí, es decir, en religiones mundiales, sólo contienen conocimientos secretos en cuanto no se hayan separado de la estructura del pensamiento cotidiano. Si en la objetivación genérica para-sí aparece el secreto, esto no se deriva de la objetivación misma, sino de su relación con la vida cotidiana. Piénsese en el deber de los médicos de mantener el secreto, lo que de ningún modo es válido para los resultados científicos. Las conquistas de la ciencia médica (como disciplina científica) son públicas al igual que las de cualquier otra ciencia. La obligación del secreto tiene por objeto solamente las personas empíricas (los pacientes), es decir, el hombre particular empírico al que “pertenece” la enfermedad. Pero lo cual forma parte del saber cotidiano y es totalmente indiferente para la ciencia. “Secreto” significa aquí lo mismo de siempre: un saber particular que sólo es comunicable a los iniciados (en el caso apuntado los médicos) y cuya divulgación viola, por tanto, la ética.

El carácter antropológico del saber cotidiano

En lo referente a ese aspecto del saber cotidiano, hay que poner de relieve ante todo que para interiorizar el saber de las generaciones adultas, para poder adquirir nuevo saber, se deben poseer primeramente percepción humana, determinadas actitudes sentimentales y el pensamiento lingüístico.

Resumiendo, hay que aprender a percibir, a sentir y a pensar. El hecho que estos tres factores sólo sean separables el uno del otro en el plano teórico, que en la praxis —en la vida cotidiana— aparezcan indisolublemente unidos, es para nosotros extremadamente significativo. En la vida cotidiana no existe una “pura” percepción, un “puro” pensamiento, un “puro” sentir. O mejor, la pura percepción es posible, pero sólo en casos-límite, irrelevantes para el desarrollo de la humanidad (Gehlen cita sobre este punto el reflejo provocado por la percepción de una repentina luz intensa). Cuando consigo producir un objeto, cuando digo a una persona: “Si te portas bien, seré tu amigo”, o bien declaro mi amor, observo el cielo estrellado, miro la hora y rápidamente salto de la cama: en todos estos casos absolutamente cotidianos, ¿quién sabría aclarar la sensación o el pensamiento o el sentimiento?

La percepción cotidiana

En un estudio sobre la percepción, György Márkus la describe como una especie de condición de disponibilidad.¹⁰ Las infinitas afecciones interiores y exteriores se convierten (o pueden convertirse) en señal en el momento en que reaccionamos con disponibilidad (es decir, con percepción) a lo que es esencial para la autoconservación. En el animal los límites de la perceptibilidad no están fijados por la estructura de los órganos sensoriales, sino que establece lo que es esencial para la conservación de la especie). El ejemplo citado por Engels de la vista del águila y del hombre es universalmente conocido. El ojo del águila es en sí un órgano visual completo, sin embargo, dado el conjunto de su constitución biológica, el águila “ve” poquísimo, sólo ve lo que es biológicamente importante para ella. Paralelamente al proceso con que la autoconservación del hombre se hace social, sus capacidades perceptivas se liberan de los límites de la unilateralidad animal. El hombre es capaz por principio de percibir todo lo que entra en los límites de la capacidad perceptiva de sus órganos sensoriales. Esta especie de liberación de la percepción destruiría el mundo animal. El hombre, por el contrario, no se pierde en esta “inundación sensorial”¹¹

¹⁰ Véase G. Markus, “Az. észlelés és a pszichofizikai problema” (La percepción y el problema psicofísico), en *Magyar Filozófiai Szemle*, 1968, núm. 2.

¹¹ “Sinnesüberflut”. Se trata de una expresión usada por Arnold Gehlen (en el volumen *Der Mensch-Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Bonn, Bouvier, 1995).

porque, produciéndose el hombre, se produce también paralelamente la canalización socio-conceptual de la percepción. En este caso es todavía la autoconservación la que elige lo que hay que percibir y cómo percibirlo, pero *ya no la autoconservación biológica, sino la social*.

Después de la “maduración” biológica de la percepción, el hombre se halla en condiciones de percibirlo todo. Pero estamos orientados hacia determinados tipos de percepción (objetos, formas, colores), es decir, nuestra percepción se verifica, con la mediación del esquema conceptual, de un modo “ordenado”. Nuestros tipos de percepción están ya “formados” por el ser social, donde hace de guía el saber transmitido preformado por las generaciones precedentes, con el lenguaje en primer *plano*. El niño debe aprender a percibir de un modo humano, o sea, a percibir lo *que* el mundo de los adultos le presenta y del *modo* en que se lo presenta. El niño no percibe algo redondo, sino la pelota: la percepción se hace humana cuando se aprende a nombrar el objeto o se conocen sus funciones. No se empieza por percibir el rojo, sino objetos rojos, objetos cuyo índice de diferenciación es primario). Cuando se llega a percibir el rojo o lo redondo, no se da un paso atrás hacia la pura percepción, sino que, por el contrario, se está a un nivel más elevado de generalización conceptualizante.

La inconceptualizabilidad del ser-así de las cualidades secundarias (y de las sensaciones interiores), de las que ya hemos hablado, no cambia las cosas. La dificultad de conceptualizar el ser-así sólo se hace consciente para el hombre cuando la mide en base al consenso social relativo a la percepción, cuando la ponen en relación con éste. “No sabes exactamente qué dolor siento” implica la presunción de que el otro sabe qué es el dolor, significa que el consenso existe. El hecho de que en tales casos se pueda errar, no tiene nada que ver con la percepción (la misma posibilidad existe en el caso de los hechos internos al pensamiento). La relación de las cualidades secundarias y de las percepciones interiores con el consenso general constituye en realidad una característica del comportamiento cotidiano y no de la filosofía.

En el saber recibido de las generaciones precedentes aparecen englobadas las nuevas percepciones: y aquí opera la subsunción analogizante. Cuando se percibe algo absolutamente nuevo, inesperado, siempre se pregunta, acaso para sí mismo: “¿Qué es?”. Y se trata de un interrogante en el que se expresa la exigencia de subsumir el nuevo fenómeno bajo las categorías del saber cotidiano. Precisamente por esto *el milagro* asume una

función importante en el pensamiento cotidiano. Esta categoría sirve simplemente para subsumir todos los fenómenos que hemos percibido (o que otros afirman haber percibido), pero que no sabemos insertarlos en la estructura del saber cotidiano.

El horizonte y los contenidos de las percepciones cambian muchísimo en el curso de la historia. Pero el horizonte de la percepción se dilata también en la vida de un solo hombre. El niño no percibe muchas cosas simplemente porque no sabe que existen. Por el contrario, en las cosas que le son conocidas observa más detalles que los adultos, porque éstos son para él más importantes. Además, el horizonte de las percepciones concretas es distinto según las clases y los estratos. El pobre frente a un escaparate elegante nota solamente el esplendor y la abundancia; el rico, por el contrario, percibe las diferencias entre las mercancías hasta los matices más sutiles. En la determinación del horizonte perceptivo o de su contenido intervienen luego el trabajo, el puesto en la división del trabajo, la necesidad individual, el interés, etcétera.

Pero repitamos: el hombre en su vida cotidiana es capaz de percibir por principio todo lo que sus órganos sensoriales son capaces de percibir. Pero de hecho, percibe solamente lo que el saber cotidiano le presenta como perceptible y digno de ser percibido. La “inundación sensorial”, hecha posible para el hombre por su estructura social, se hace —indirectamente— imposible precisamente a causa de esta estructura social.

La percepción científica al igual que la cotidiana está guiada por el saber, sólo que no es el saber cotidiano sino el científico (el sistema conceptual científico) el que hace de guía. Usando las palabras de György Márkus, la evidencia empírico-sensible de la ciencia viene dada por sus “propios modos de observación”.¹² Y la ciencia operando con conceptos puros generales, con un sistema conceptual propio, suspende la analogía, el sometimiento a los conceptos cotidianos y de este modo organiza percepciones propias. En las ciencias sociales esta percepción propia es determinante, en cuanto que los conceptos cotidianos son en sí fetichistas. En las ciencias naturales la ascensión de la ciencia a ciencia y la formación de un modo de observar propio proceden necesariamente de un modo paralelo: la percepción aquí puede (con el auxilio de instrumentos) superar ampliamente las posibilidades ofrecidas por los órganos sensoriales.

¹² Véase G. Márkus, *Tudásunk fundamentuma*, *op. cit.*

En el arte la percepción no puede nunca superar los límites de los órganos sensoriales. Son predominantes aquí, como ha observado santo Tomás de Aquino, las percepciones de dos únicos órganos: el ojo y el oído. El medio homogéneo de las obras de arte está constituido por las distintas formas de visibilidad y de audibilidad. La percepción artística es también *guiada*, y precisamente por el medio homogéneo, tanto en el proceso de creación como en el de recepción. De ello se desprende claramente que el arte posee también “percepciones propias”, aunque de un modo distinto de la ciencia. En el arte la percepción propia muy raramente implica un objeto distinto; “propio” quiere decir por el contrario que se realiza de otro modo. Es decir, tampoco en el arte las percepciones son asumidas simplemente bajo conceptos cotidianos. Lo cual no significa que la percepción artística no sea expresable mediante conceptos cotidianos. La literatura no posee un lenguaje distinto del de la vida cotidiana: la poesía no estriba en el distinto carácter del lenguaje, sino en la naturaleza diferente de su empleo. Pero, incluso en el caso en que la percepción artística se realiza en conceptos cotidianos, estos conceptos, por el modo en que son usados, conectados y organizados entre ellos, se convierten en instrumentos para captar una especificidad en la cual lo general no es lo que es generalmente aceptado, sino por el contrario lo que es genéricamente esencial. Por ello la percepción es también de naturaleza distinta: el artista al producir una obra de arte ve cosas distintas o las mismas cosas de un modo distinto que en la vida cotidiana, y la obra de arte hace conocer al hombre cosas distintas de las experiencias cotidianas.

Creemos haber clarificado suficientemente la indisolubilidad de percepción cotidiana y pensamiento cotidiano; nos detendremos ahora brevemente en la carga afectiva de las percepciones cotidianas. Rasgos afectivos son también observables en los animales de grados superiores, pero la gama de sentimientos es en ellos muy restringida (alegría, miedo, ira, agradecimiento, repugnancia, etcétera). Pero, en el hombre, a las percepciones particulares se ligan más o menos intensamente “asociaciones” indiferenciadas, constituidas por los sentimientos más variados. La contemplación de un escaparate elegante puede estar acompañada por la alegría, aprensión, ira deseo, desprecio, envidia, admiración, orgullo, y por las más variadas combinaciones. La observación de polvo sobre la mesa puede suscitar ira, resignación, un sentido de familiaridad, repulsión, etcétera. Es evidente que lo sentimental depende en gran medida del

significado del objeto o acontecimiento para el particular o para la sociedad, de las asociaciones, de los recuerdos relacionados, de su capacidad de satisfacer o no necesidades, etcétera.

Todo esto significa, por tanto, que la percepción viene acompañada de sentimientos. Pero en percepciones particulares los sentimientos pueden tener en *papel de guía* al igual que en el pensamiento. En el rostro de la persona amada se ven cosas distintas y más numerosas que observando a una persona indiferente, y también la antipatía nos hace descubrir lo que antes no habíamos notado. La ira, como es sabido, “ciega”, es decir, disminuye la capacidad de percepción frente a un hombre, un objeto o una situación. La vanidad, por el contrario, incapacita para la observación correcta de sí mismo a la luz del consenso social.

Pero a menudo no es posible distinguir si se trata de percepción o de sentimiento. El sentido de agrado —a la vista de un color o al introducirse en un baño tibio— contiene al mismo tiempo tanto el momento de la percepción como el del sentimiento. Pero lo mismo sucede en casos mucho más complicados. Piénsese, por ejemplo, en la sensación de *familiaridad*: ¿es un sentimiento o simplemente la percepción del hecho de que todo está “en su sitio”, exactamente como se está acostumbrado a ver?

Sobre el pensamiento cotidiano en general

El pensamiento cotidiano es el pensamiento destinado a resolver los problemas cotidianos. De ahí su carácter pragmático, que ya hemos subrayado en otras ocasiones. Tal pragmatismo no sólo significa que estos procesos de pensamiento son preparativos realizados en función de determinados objetivos prácticos (como sucede en el pensamiento político y en determinados tipos de pensamiento científico-natural, por ejemplo, el médico), sino también que tales pensamientos no se independizan de los problemas a resolver, no constituyen un orden propio, no producen una esfera autónoma (un medio homogéneo), significa que sólo adquieren un sentido relacionados con el objetivo determinado, con el problema y *solamente en esta relación*. Por lo cual el saber cotidiano no constituye, como saber, una esfera autónoma, sino que es y sigue siendo siempre la totalidad —ordenada en un esquema conceptual-lingüístico unitario y, por el contrario,

heterogénea, inorgánica, en el plano del contenido— de los conocimientos necesarios para la conducta de la vida cotidiana en una determinada época.

El pensamiento cotidiano está, en primer lugar, dirigido siempre a los problemas del *particular* o de su ambiente. El saber sobre el que se basa el pensamiento del particular —es decir, el pensamiento cotidiano— no es casi nunca personal, sino que está formado principalmente por la generalidad de las experiencias de vida de las generaciones anteriores. Por el contrario, la tarea para la que el particular lo emplea es la mayoría de las veces personal: quiere encontrar su puesto en el mundo dado. Del saber cotidiano, de la experiencia acumulada, el particular se apropia sólo de lo que le es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado. Tenemos, por tanto, *no un pragmatismo en general, sino un pragmatismo personal*, cuya materia está dada por el saber cotidiano recibido preformado o por el conocimiento personal adquirido sobre esta base.

Evidentemente existen épocas en las que el pragmatismo personal debe tener alguna relación con una integración —más o menos amplia— y debe estar acompañada por una actividad de pensamiento en interés de esta integración. En tales épocas el pensamiento cotidiano incluye también el pensamiento relativo a la integración. Entonces —y sólo entonces— se hace posible que la actividad concerniente a la integración proceda sobre el plano del saber cotidiano o que en su desarrollo apenas se eleve más allá de este nivel. Por ejemplo, los asuntos de la antigua polis o de una familia noble en el Medioevo podían ser regulados con poco más que el saber cotidiano: en éste, simplemente, estaban “contenidos” los conocimientos que necesitaban los hombres particulares para resolver adecuadamente las cuestiones concernientes a la integración. Desde la disolución de las comunidades naturales y el surgimiento de la sociedad burguesa, la tarea de la autoconservación del particular y el de la conservación de la sociedad van divergiendo cada vez más (la separación entre *homme y citoyen*), de modo que no hay que sorprenderse si el pensamiento cotidiano va transformándose progresivamente en la base de pensamiento de sólo el particular, mientras se hace cada vez más imposible tomar decisiones sobre problemas que afectan a la integración sólo en base al saber cotidiano.

El pragmatismo hace que, respecto a una gran parte de las actividades necesarias para la vida, el trabajo del pensamiento cotidiano no sea más que la preparación mental de estas actividades o bien la reflexión sobre

acciones concretas ya realizadas. La gama de los tipos de preparación o de reflexión es, en verdad, muy variada. A veces, como dijimos ya, el pensamiento es solamente repetitivo y no se separa de la praxis ni en el tiempo ni en el espacio. Por el contrario el trabajo mental puede traducirse en una larga ponderación –lo que en sí no es pensamiento repetitivo– incluso cuando el resultado sea la simple subsunción de la acción en base a la analogía o al “precedente”. Este tipo de reflexión –el examen de la situación, la búsqueda cuidadosa de los medios a emplear, etcétera– se distingue ya del pensamiento puramente repetitivo sólo por el hecho de que el trabajo del pensamiento puede convertirse en un momento (relativamente) autónomo. Pero sólo relativamente, en cuanto que el objetivo último sigue siendo la actividad; sin embargo, es un momento autónomo, porque en el seno del proceso en su conjunto se requiere una “actitud” teórica. En tales casos *el proceso de pensamiento puede alejarse de la praxis en el espacio y en el tiempo*. Esto es válido en todos los casos, tanto si se trata de la reflexión que precede a la acción o de la posterior.

El pensamiento anticipador. La fantasía

El pensamiento separado de la praxis en el tiempo y/o en el espacio, del que acabamos de hablar, ha sido estudiado parcialmente por Ernst Bloch en su libro *Das Prinzip Hoffnung* (El Principio Esperanza) y ha quedado definido por él como *pensamiento anticipador*. El pensamiento anticipador está siempre dirigido a una tarea futura y a la actividad preparatoria en vista a aquella tarea, y comporta una actitud relativamente teórica. El hecho de que un proceso de pensamiento sea anticipador, no nos dice, como hemos mencionado ya, si su resultado –y la praxis subsiguiente– se basará en la sola subsunción o será inventivo. Cuando un capitalista reflexiona sobre el mejor modo de invertir su dinero, estamos sin duda en presencia de un pensamiento anticipador. El resultado puede ser exclusivamente una subsunción: compra obligaciones que todos compran porque ciertamente son las más convenientes. Es decir, se mueve en analogía con las acciones de otra gente. Pero el resultado puede ser también inventivo: corre el riesgo de invertir en una nueva rama, etcétera.

El hecho de que el pensamiento anticipador (como todo pensamiento cotidiano) esté dirigido a una tarea práctica, a una actividad del particular,

no implica necesariamente que a todo proceso mental de este tipo le siga una acción. A menudo las personas reflexionan sobre cómo harían algo, sin tener la más mínima intención de realizarlo. El pensamiento anticipador que *a priori* no contiene ninguna intención de traducirse en práctica (es decir, la puesta en práctica no es impedida simplemente por otros hechos que interfieren el proyecto) lo definimos como *sueño con los ojos abiertos*. Los sueños con los ojos abiertos cotidianos se distinguen de los no exclusivamente cotidianos en cuanto se refieren al *futuro del particular* (y solamente a su futuro). Pero esto no nos dice aún si la persona en cuestión es particular o individual. Una cosa es el sueño durante el cual compro la tiendecita del vecino y otra el sueño en el que encuentro el modo de sostener a mi familia: sin embargo, ambos sueños son sueños cotidianos concernientes a la vida del particular.

Aunque el significado del pensamiento anticipador sea también de naturaleza pragmática (sin proyectos e imaginaciones no existe ninguna acción cotidiana que tenga sentido), no obstante, en la vida cotidiana de todo hombre se dan también fantasías en las cuales está totalmente ausente la intención de llevarse a la práctica. Hasta un cierto orden de grandeza los sueños con los ojos abiertos tienen una función positiva en la vida cotidiana; no sólo porque en ellos se revela nuestro carácter y sus potencialidades (potencialidades que no se realizarán todas), con lo cual son medios para conocerse a sí mismos, sino también porque representan una especie de *juego* libre y despreocupado del espíritu humano (juego, hay que subrayarlo, como sinónimo de despreocupación), contribuyendo así a la plenitud de la vida cotidiana. La forma del pensamiento cotidiano que se expresa en los sueños con los ojos abiertos sólo transforma su valor en veneno cuando, por así decir, ocupa toda la esfera del pensamiento anticipador, cuando la mayoría de nuestros pensamientos-proyectos se encalla en la fantasía. Lo que conduce a esa peculiar incapacidad de vivir que ha sido óptimamente descrita por Goncarov en la figura de Oblomov. Pero cabe añadir que la esfera fantástica del pensamiento anticipador constituye en la vida cotidiana la base antropológica de una objetivación genérica para-sí, a saber, el arte. Pero se podría ir más lejos y afirmar que ninguna objetivación genérica para-sí sería posible sin la base de la fantasía en la vida cotidiana. De hecho los sueños en las objetivaciones genéricas para-sí ya no afectan al destino aislado del particular, sino que anticipan el futuro de

toda la sociedad, de toda la humanidad. Por ello Bloch puede ver en las utopías las formas de fantasía transformadas en genericidad.¹³

No obstante, la referencia del pensamiento anticipador al destino del particular es compleja y mediada. Puede suceder que el pensamiento (y el soñar) no se refiera inmediatamente a nuestra actividad personal, sino que imagine una situación que tenga lugar independientemente de nosotros y realice proyectos que nosotros llevaríamos a la práctica *en el caso de que* esta situación se verificase. También aquí la gama es extremadamente amplia, va desde los sueños realistas a las puras fantasías. Pongamos que un joven campesino se imagine lo que haría si fuese rey: en este caso el pensamiento anticipador se refiere ciertamente a una actividad en la que puede tener mucha importancia el libre “juego” del carácter, pero no abre paso a ninguna acción real inmediata. Supongamos, por el contrario, que el mismo joven campesino se imagina el modo en que salvaría a su amiga si estuviese en peligro: en este caso es perfectamente posible que la situación se verifique verdaderamente y que él “ponga a prueba” el contenido de realidad de sus pensamientos anticipadores.

En cuanto a la reflexión sucesiva a la acción y separada de ésta en el espacio y/o en el tiempo, su forma más frecuente es la reflexión sobre la acción (pienso en un segundo tiempo aprobar o no mi acción). De todos es conocido el “si hubiese...” (*l'esprit de l'escalier*), es decir, el caso en que solamente en un segundo tiempo se reflexiona de un modo adecuado sobre lo que antes se debería haber dicho o hecho. Este “si hubiese...” no es necesariamente fruto de un pensamiento nuestro precedentemente inadecuado, aunque la praxis demuestra a menudo que deberíamos haber hablado o actuar de un modo distinto de como hemos hablado o actuado. En casos particulares (que pueden ser muy frecuentes) es posible que tales pensamientos sucesivos sean infructuosos. Pero considerando el conjunto social, son necesarios y fecundos. Comprender que una determinada acción era equivocada –una especie de autocrítica que se repite continuamente en la vida de todo hombre– puede resultar fecundo frente a una acción análoga a la precedente.

El proverbio que dice “El que tiene juicio aprende a expensas de los demás” nos informa de algo importante sobre el pensamiento cotidiano. Equivale a decir que la reflexión a *posteriori* puede referirse no sólo a mis

¹³ Ernst Bloch, *Das Prinzip Hoffnung*, vol. I, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1967.

acciones, sino también a las acciones y al destino de los demás. Es éste también un método frecuente en la vida cotidiana para acumular experiencias. De hecho este tipo de pensamiento (o acumulación de experiencias) está dirigido en última instancia a la propia praxis. Aprender algo a expensas de los demás significa que en mi acción futura tendré en cuenta las consecuencias que se hayan derivado de las acciones de los otros.

La verdad cotidiana

De que en última instancia pensamiento cotidiano y praxis cotidiana sean inescindibles se desprende que en nuestra vida cotidiana. *verdadero y correcto* (por tanto, erróneo e incorrecto) *coinciden*. El plano de la vida cotidiana (pero no en el de la ciencia) la prueba del *puding* estriba efectivamente en comerlo. Si mis cogniciones sobre un instrumento bastan para manejarlo correctamente (de un modo adecuado para lo que está destinado), son verdaderas; si mis cogniciones sobre la sociedad bastan para moverme adecuadamente, también son verdaderas. Si conozco a un hombre hasta el punto de poderlo tratar de un modo adecuado, de prever sus reacciones, poseo un conocimiento verdadero de este hombre. El saber cotidiano concretamente válido (en su totalidad, no en sus momentos particulares) nos brinda conocimientos verdaderos: de hecho apropiándonos de este saber podemos mantenernos en la vida cotidiana y pensar adecuadamente las necesidades relativas.

Por ello en su uso cotidiano la palabra “verdadero” contiene al mismo tiempo un momento *cognoscitivo* y un momento *ético*. Verdadero es aquel saber que corresponde a los hechos. ¿Pero a qué hechos? Al conocimiento de las opiniones y a la experiencia personal dadas por el saber cotidiano. El conocimiento de las opiniones —el saber que encontramos preformado— predetermina en gran medida el modo en que son efectuadas las experiencias particulares y el modo en que son valoradas. Si esto es suficiente, es una vez más la praxis la que decide, al menos tendencialmente. Una acción verdadera (correcta) es, por el contrario, aquella que corresponde a las normas morales (concretas) cotidianas, es decir, de nuevo al saber heredado (el saber sobre las normas y los usos) y a la experiencia personal (sobre qué norma debe ser aplicada a la experiencia concreta). Hay aquí un solo criterio de verdad: *el éxito de la acción*.

Sin embargo, no sólo mi acción entra en la cuenta, sino también la de los demás. Cuando en mis acciones procedo de un modo adecuado a las normas, permito también a los otros la observancia de estas normas. Y no sólo en cuanto que mi mismo actuar es normativo (vale como ejemplo), sino también porque con mi actuar *mantengo válida* la norma, la comunico, etcétera. Lo contrario de lo verdadero, es decir, del comportamiento correcto, es el comportamiento *incorrecto*. Puede darse que yo, mediante mi comportamiento incorrecto, sólo provoque daños a mí mismo; en tal caso se trata ciertamente de un problema moral, pero en general no viene acompañado por la condena moral. Cuando, por el contrario, mi comportamiento hace daño a los demás (asumiendo como criterio las normas de los usos dadas), existe siempre una condena que es también moral.

Lo contrario del conocimiento cotidiano verdadero (correcto) es también “incorrecto” y puede derivarse de tres fuentes. La primera es la *ignorancia* de ciertos hechos, normas o elementos cognoscitivos. En tal caso, la falsedad del saber se deriva de su insuficiencia. Para esta última no existe evidentemente un criterio absoluto: el criterio es cada vez la posibilidad o bien la *norma cognoscitiva vigente* en el determinado ambiente social. En la vida cotidiana se puede aducir el haber actuado de un modo equivocado a causa de la insuficiencia del saber cuando debería haberse apropiado de aquel determinado saber (por ejemplo: debería saber cómo usar la plancha y no quemar el vestido), o bien cuando por principio se ha tenido la posibilidad de apropiarse del saber suficiente para actuar correctamente (debería saber que el niño al que se reprocha el andar descalzo no posee zapatos porque es pobre). Recuérdese que Marx define la ignorancia como un demonio, un fuente de innumerables tragedias. Pero de ella se derivan, además de las grandes tragedias, muy a menudo los fracasos menores de la vida cotidiana.

Otra forma de saber incorrecto es el *error*. El error está constituido por una valoración equivocada de la experiencia sobre la base de analogías equivocadas, de una subsunción equivocada, etcétera. Piénsese, por ejemplo, en los frecuentes errores en el campo del conocimiento de los hombres: se observa una persona, se establecen correlaciones entre sus características, y se la subsume bajo un tipo; a continuación resulta, por el contrario, que ha sido situada en el grupo equivocado, que sus características han sido evaluadas (juzgadas) de un modo equivocado. En algunos casos la carencia (insuficiencia) de conocimientos y el error sólo provocan daños

a uno mismo. A menudo este tipo de error no aparece juzgado en el plano moral. Si planchando mi vestido lo quemo, perjudico mi éxito personal, por lo cual como máximo puedo recibir compasión. Si, por mi mal conocimiento de los hombres, no tengo confianza en quien la merece y confío en quien no es digno de confianza, de nuevo soy yo quien pierdo, y la condena moral, si aparece, será preferida respecto de la compasión o la alegría maligna (según el contenido de mi error y según la persona juzgada). Si, por el contrario, mi error impide a otro (o a otros) el éxito en la acción o comporta daños a los demás, la condena moral podrá ser más o menos rigurosa, pero en todos los casos aparecerá. Añadamos que entre el conocimiento insuficiente y el error no existe una muralla china y que a menudo es difícil (e incluso irrelevante) distinguir en el caso concreto de cuál de los dos se trata.

La *mentira*, por el contrario, se distingue por principio de la ignorancia y del error. La mentira aparece cuando poseo del saber correcto y *conscientemente* no lo comunico al otro. Es, en consecuencia, por principio moralmente negativa y *no constituye una categoría del conocimiento, sino de la moral*. Naturalmente no estamos tomando en consideración ni la *pía fraus* ni la mentira como un fin en sí misma (como juego de fantasía). La mentira consciente tiene la misión de garantizar el éxito de mi acción ocultando a los otros el saber, el conocimiento verdadero que es necesario para el éxito de su acción.

De ello se desprende que estamos autorizados a considerar como “falsa” una aserción cotidiana sólo si –tendencialmente, para la sociedad– *viola también valores ético-sociales* (como, por ejemplo, los prejuicios raciales o religiosos) y/o si la noción de la que se trata *no corresponde además a la praxis cotidiana* (por ejemplo, el exorcismo en medicina). También desde el punto de vista de la ciencia, cuando se califica a algo como “falso”, se atiene a las características de la verdad cotidiana. En la vida cotidiana es verdadero que el sol sale por oriente y se oculta por occidente, aunque se sepa que el sol ni surge ni se oculta. También un científico, mirando por la ventana, dirá: “El sol ha salido por oriente”, lo cual en el sentido del saber cotidiano es verdadero. Pero quien sabe que no existen infrahombres, ni siquiera en la vida cotidiana puede hablar de la inferioridad de los negros. En este caso la verdad científica ofrece una elección de tipo superior (con contenido de valor) y por tanto no es indiferente ni siquiera en la vida cotidiana.

Teniendo en cuenta todo lo que llevamos dicho, ¿es posible sostener que en la vida cotidiana lo que tiene éxito es siempre verdadero? Creemos que tal concepción debe ser mucho más matizada. La verdad como categoría de la adecuación es en la vida cotidiana (y no solamente en ella) una *categoría de valor*. En el ámbito del trabajo el valor se expresa de la manera más simple: cuanto menor es el gasto de energía para producir mejores y más numerosos valores de uso, tanto más cargados de valor están la actividad y el pensamiento relativo. En las aserciones, pensamientos y elecciones que no contienen una actitud moral, que sólo están dirigidas a nosotros mismos o sirven para juzgar una situación, el valor crece paralelamente al éxito, a la simple adecuación.

¿Pero qué sucede con las elecciones con contenido moral? ¿O con los pensamientos, fantasías, etcétera, que se refieren a ellas? En tales casos el valor es doble: tiene un aspecto relativo a la particularidad (la adecuada conservación de la persona determinada) y un aspecto más o menos ligado a la genericidad (la posibilidad de pensar o elegir lo que posee el máximo contenido de valor genérico posible). Cuando existen pensamientos, ideas, ideologías que guían al particular hacia las elecciones de mayor valor genérico, se puede afirmar tranquilamente que estas últimas son *más verdaderas*, aunque en la vida cotidiana prevalecen las acciones basadas en pensamientos, etcétera, de menor contenido de valor, aunque en el saber cotidiano domina este tipo de pensamiento, etcétera. Esto, evidentemente, sólo es válido si existen (si están al alcance del pensamiento cotidiano) pensamientos que conducen a una elección con contenido de valor más elevado.

Son frecuentes en la vida cotidiana los *debates* sobre la verdad. Pueden referirse a la valoración correcta de una situación concreta, es decir, simplemente al problema de cómo juzgar una experiencia en base al saber *aceptado*. Pero a veces las acciones y el saber (cogniciones) aceptados como correctos son puestos en duda. Cuando las necesidades sociales producen nuevas experiencias sociales, o bien cuando el saber relativo a determinadas objetivaciones genéricas para-sí cala a la cotidianidad (estos dos procesos, como vimos, se condicionan recíprocamente y a menudo coinciden), el problema de qué es la verdad puede afectar parcialmente o incluso toda la vida de determinados grupos sociales. En la época de la ilustración se cuestionó, por ejemplo, si las tesis de la religión eran verdaderas o no, y este tema se hizo cotidiano entre la opinión pública burguesa, influyendo incluso en la forma de vida. Sin embargo, los “debates sobre la verdad”

no siempre son también morales. Piénsese en el ejemplo citado del capitalista que quiere invertir su dinero. Pongamos que discute primero sus proyectos con un amigo el cual intenta disuadirlo de invertir su dinero en empresas desconocidas, no experimentadas. Cuando posteriormente haya tenido éxito, el amigo le dará la razón: en otros términos, la nueva experiencia (el éxito) refuerza al capitalista. Pero en tales casos pueden existir también momentos morales (piénsese en los temerarios mercaderes del Renacimiento) incluso si la exploración de un nuevo saber (de una nueva verdad) se presenta acompañada de grandes riesgos. Lo cual es también válido para las acciones en estricto sentido con contenido moral (en las que el éxito no es el éxito del particular). Cuando diversas exigencias morales chocan entre ellas, es difícil hallar la “verdadera”; es necesario encontrar la “más verdadera”, lo que significa “descubrir” los modos de actuar que corresponden a las normas e ideas con mayor contenido de valor genérico. En este sentido tenía perfectamente razón Jesús cuando, contraponiendo sus normas a las normas convencionales dominantes, declaraba: yo soy la verdad.

Pensar y percibir. La carga afectiva del pensamiento cotidiano

Vimos que la percepción está interrelacionada con el pensamiento y el sentimiento. Pero puede decirse también lo contrario. El pensamiento cotidiano aparece siempre saturado de percepciones, o muy próximo a ellas, y cargado siempre de sentimientos. De nuestros conceptos cotidianos hemos afirmado que son fuertemente figurativos. Es difícil distinguir el momento del pensamiento del de la imaginación. Cuando digo “mesa” ¿pienso en la mesa o me la imagino? Sólo la ciencia trabaja con conceptos puros, completamente abstraídos del elemento figurativo. Ni tiene sentido preguntarse cuál de los dos momentos es *prioritario*. La percepción, como percepción *humana*, no tiene ninguna prioridad respecto del pensamiento conceptual, ni éste es prioritario con respecto a aquélla. Sólo cuando poseemos el concepto de mesa podemos percibir una mesa, y sólo con el auxilio de la percepción llegamos al concepto de mesa. Se trata de un *proceso cognoscitivo* unitario e indisoluble.

Esta saturación perceptiva, naturalmente no sólo es válida en lo referente a los conceptos, sino en general en lo referente a todo el proceso del pensamiento cotidiano.

Cuando pensamos algo con anticipación, este algo (el resultado, el objetivo) lo imaginamos al mismo tiempo sobre la base de percepciones precedentes (los acontecimientos futuros “aparecen” en nuestra fantasía, nos los “figuramos”). Es cierto que en el pensamiento cotidiano puede también aparecer la conceptualidad pura, pero sólo como resultado del saber “derivado” de la ciencia: por ejemplo, cuando en un negocio calculamos la suma de los precios de las mercancías que hemos comprado. No obstante, este cálculo cotidiano, en la medida en que es puramente conceptual, se convierte simultáneamente en habilidad, en praxis repetitiva. Cuando, por el contrario, es inventivo (en el niño que aprende a calcular), es difícil separarlo de la ilustración (de la imagen de las “2 peras”, de la forma escrita).

De un aspecto importante de la saturación efectiva del pensamiento cotidiano, a saber, de la fe, hablaremos más adelante. Observemos aquí solamente que la saturación afectiva del pensamiento cotidiano deriva también de su orientación hacia la praxis (el éxito). El pensamiento anticipador está permeado en general por los sentimientos del *temor* y de la *esperanza*, según si el que piensa anticipa los peligros y las dificultades o el éxito. Pero incluso los enunciados más indiferentes pueden estar cargados de contenido afectivo, dado que a fin de cuentas afectan a mi vida. La frase “estamos a veintisiete de mes” puede ir acompañada de alegría (es el día de cobro) o bien de abatimiento (debo pagar). La noticia de que mi hijo ha conseguido buenas o malas calificaciones en la escuela puede llenarme de satisfacción o de vergüenza, o quizá de cólera. En la reflexión sobre el problema de acaso pasar la tarde con alguien los sentimientos tienen un lugar relevante (si las personas me placen, si en su compañía me aburro, etcétera). Wittgenstein hace observar cómo en la forma condicional de una proposición son detectables múltiples significados; en el “sí” existen abundantes significados con diferente carga afectiva. Y los ejemplos podrían ser numerosos.

La percepción, el pensamiento y el sentimiento cotidianos son *antropológicamente primarios*; no abstraen nunca ningún sentido del hombre como totalidad antropológica. También por ello no aparecen nunca separados. *Realizan colectiva y simultáneamente el conocimiento y la acción del hombre*, y por tanto son inescindibles. Husserl denomina justamente la orientación cotidiana “actitud natural”. Lo cual no significa que la actitud artística o científica no sean naturales, sino que son antropológica y ontológicamente

secundarias. Como tales, pueden suspender el pragmatismo, poner en marcha separadamente (distinguiendo entre ellos) los momentos que en la actitud natural son inseparables (percepción, pensamiento, sentimiento), pueden abstraer de la totalidad el ser-así antropológico e incluso superar los límites cognoscitivos del hombre antropológicamente determinados (por ejemplo, los límites planteados por los órganos sensoriales).

La actitud natural

El fundamento del saber para-sí no viene dado solamente por los contenidos de nuestro saber cotidiano, en cuanto suscitan problemas que reciben respuesta de las objetivaciones genéricas para-sí, o en cuanto almacenan experiencias que luego serán elevadas de las objetivaciones genéricas para-sí a una conceptualidad de grado superior o a formas de expresión de universalidad humana genérica. La actitud antropológica-ontológica (“natural”) cotidiana constituye también un fundamento de nuestra actitud cognoscitiva hacia todas las otras objetivaciones para-sí. Las cuales se desarrollan a partir de aquellos contenidos, e incluso cuando –en la *intentio obliqua*– se contraponen a ellos, puede en un cierto sentido volver a entrar en relación con la vida y el pensamiento cotidiano (como en el caso de la *intentio obliqua 1*). Cuando no pueden volver a entrar en relación con la vida cotidiana en su totalidad (por ejemplo, ciertas ciencias naturales), ello es posible al menos para *algunos* momentos del *ser-así formado en la vida cotidiana*.

Tal relación, como afirma György Márkus, es tan estrecha que, por ejemplo, una verdad científica sólo puede convertirse en tal cuando y si está en condiciones de *refutar* y de *explicar* en su génesis las cogniciones de nuestro saber cotidiano que contradigan las científicas. (En el arte esta función es cumplida por la jerarquía de valores de la obra de arte como “criterio” de la vida cotidiana.) De ello se deriva que el saber cotidiano como base de todo saber no cotidiano y la actitud natural cotidiana como fundamento de todas las otras actitudes no constituyen más que dos momentos distintos de un mismo nexo. (Las actitudes no naturales conducen a verdades de otro tipo –genéricas para-sí– en contraste con las verdades del saber cotidiano).

Educación y medios audiovisuales: televisión educativa, guionismo y géneros televisivos*

ALICIA A. POLONIATO**

Es interesante, que al terminar ustedes de cursar el Ciclo Básico del *Diplomado en Producción de TV y video educativos*, tengan la oportunidad de reflexionar sobre algunos aspectos de la intersección entre educación y medios audiovisuales, con el propósito de centrarnos en la *actividad guionística* en TVE, que resulta ser, en su conjunto, el motor de este diplomado. Tal actividad, además de sus propias facetas problemáticas y problematizadoras, no puede desvincularse del conjunto de la planificación proceso educativo que se pretenda instaurar mediante el empleo del medio y lenguaje televisivos y, sin embargo, dependerá de ella, en gran medida, la calidad del producto final, el programa.

Por tal razón, después de un breve recorrido histórico, transitaremos, en primer lugar por las definiciones básicas que todo equipo de profesionales de TVE debería considerar en relación con la toma de decisiones de planificación y producción, entre las cuales destacan *para quién, sobre qué, cómo y con qué recursos*, todas ellas vitales para encarar la labor guionística. La claridad acerca de estas definiciones son vitales para el guionista no sólo en materia de información necesaria sino para considerar de acuerdo con ellas las diferentes estrategias de género que para el caso convendría aplicar.

Espero que interrogantes de diferentes órdenes que ustedes hayan empezado a plantearse en relación con los siguientes ciclos, si bien no encuentren todas las respuestas en este momento, destaquen la necesidad

* Este texto tiene como base la conferencia pronunciada el 15 de mayo de 1999, para el Programa del *Diplomado en Guionismo de TV educativa* impartido en el Centro de Entrenamiento de Televisión Educativa de la Dirección General de Televisión Educativa de la SEP.

** Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Xochimilco) y autora de numerosos trabajos sobre esta temática.

de hacerse de una sólida formación que vaya más allá de cumplir requisitos de aprobación.

EDUCACIÓN Y MEDIOS AUDIOVISUALES

Para entrar en materia, hagamos una breve referencia a los antecedentes de esta intersección entre educación y medios audiovisuales. Para ser justos deberíamos ciertamente comenzar por la fotografía pero, para ser más justos aún, con la manera en que dibujo y pintura cumplieron con fines didácticos y de enseñanza en diferentes pueblos y culturas, notablemente entre otros en el occidente cristiano, como también en remotas civilizaciones.

Sin embargo, esa vocación y uso de imágenes fijas con tales propósitos han quedado injustamente relegados en el olvido frente a las posibilidades abiertas, en primer lugar, por el cinematógrafo, es decir, por el medio que permitió no sólo la reproducción mecánica de lo real visual –y prontamente también la sonora– sino, y principalmente, dotar a esa reproducción de la ilusión de movimiento, con lo cual se acercaba a proporcionar un enorme verismo, mayor que el ya se había logrado con la fotografía.

Demás está decir respecto del cine que, aunque tuvo un desarrollo primordial y público como medio masivo de entretenimiento, fue destacado el interés por su empleo con propósitos de documentación científica y sociológica como también para ser puesto al servicio de fines educativos y didácticos –tanto formativos como informativos. En diferentes latitudes surgieron instituciones –no necesariamente todas ellas adscritas de manera estricta a labores de orden didáctico-pedagógico– y realizadores que dedicaron esfuerzos y creatividad para hacer conscientemente del medio un portador de saberes y elementos de intelección en la significativa carga emotiva e informativa de las imágenes en movimiento. Pero, también es cierto que una parte quizá demasiado importante de tales producciones se puso al servicio de los poderes públicos y/o económicos, que las utilizaron como poderosos instrumentos de propaganda y persuasión ideológicas.

Cabría recordar aquí asimismo el papel jugado por la radio con propósitos de enseñanza aprendizaje explícitos. Si bien desde mi punto de vista no se trata de un medio audiovisual, para muchos estudiosos entra

en este rango. Ahora bien, ya sea que se sostenga una u otra posición, son indudables sus contactos con la TV, por un lado, en las condiciones de transmisión y alcance respecto de audiencias; por otro, en el influjo que tuvo y tiene en el tratamiento de la información televisiva en general como en el de la Televisión Educativa, en particular. Influjos que, a grandes rasgos, puede verse como positivo de acuerdo con ciertas modalidades de interacción, pero como negativo en otras.

El uso de la radio con propósitos de enseñanza-aprendizaje o, de manera más general, de formación permanente y/o actualización, contrariamente a lo que pudiera pensarse, no es cosa del pasado. Y no lo es por dos razones. La primera, porque en muchos países continúa siendo un apoyo considerable de diferentes planes educativos y de extensión, revitalizados además por la ductilidad que introdujo el empleo de las cintas magnetofónicas. La segunda razón, tiene que ver con la actividad guionística que sustenta el quehacer en Televisión Educativa. Por una parte, ¿cómo evitar ciertos efectos negativos en la concepción de guiones televisivos al olvidar la necesidad de visualizar y pensar sólo en las palabras que serán dichas? Por otra, ¿cómo aprovechar el modo radiofónico de interacción a la teleaudiencia, aunque sin caer en sus excesos?

Por fin, ya es momento de considerar a la televisión: medio eléctrico y electrónico de producción y transmisión de señales visuales y sonoras. Desde mediados de la década de 1950 para algunos países y de la de 1960 para otros, el ámbito de aplicaciones educativas de medios audiovisuales se acrecentó y tuvo la posibilidad de alcanzar mayor eficacia con la entrada en escena de la televisión. Las sucesivas y rápidas innovaciones tecnológicas por las que ésta pasó en pocas décadas –aplicables a la producción cuanto a la transmisión–, acrecentaron su capacidad de cobertura y, por consiguiente, de penetración; así como, por otra parte, el atractivo y la aparente fidelidad de lo visual. En años recientes, ligada a diferentes sistemas informatizados –telemática– adquiere especial relevancia en educación a distancia y se exploran diversas modalidades interactivas.

Las obvias ventajas de la TV frente a la radio, sumadas a las de carácter práctico que representó frente al cine por su forma de transmisión, dieron un gran impulso a su empleo didáctico o instructivo; impulso materializado por su incorporación en planes y programas de diferentes niveles de la educación formal, como en planes de educación no formal; asimismo, empezaron a abundar en las pantallas televisivas las ofertas de programas,

y la transmisión de películas, inscritos en el amplio rango de la divulgación científica, cultural, histórica, etcétera.

Sin embargo, esas mismas ventajas prácticas dieron lugar a un gran horizonte de improvisación, y su empleo fue pensado en muchos casos más en razón de la cobertura posible que en función de explorar las capacidades de uso óptimo del medio y su lenguaje. Por otra parte, también se asoció, ingenuamente quizá, el éxito con los telespectadores de la TV comercial con el posible éxito que podrían tener en sí mismos los programas educativos, sin reparar en que ambos usos del medio son diferentes y colocan a los espectadores en situaciones de recepción también diferentes. En tanto que la situación en que los colocan los primeros es, por lo general, de diversión y entretenimiento, los segundos les solicitan esfuerzo y mayor grado de atención.

Algo similar está ocurriendo en esta última década, en relación con el uso de las computadoras y los diversos sistemas en red que ensanchan de nueva cuenta el horizonte de la relación entre teleducación y educación. Asociados sin más a la modernidad, de ahí parecen pretender extraer la clave del éxito, cuando en realidad se requiere de mucho más para hacerlos realmente eficaces en sentido pedagógico. Una pregunta inquietante surge de estas consideraciones: ¿El uso de teleducación, de medios audiovisuales (en general o en particular) es indicativo per se de una mejor educación?

Cuando nos empeñamos en hablar de una “buena” educación moderna frente a una supuestamente “mala” educación tradicional, porque ésta no empleaba medios audiovisuales, incurrimos en un serio error. No es el uso de los medios por sí mismos los que las hacen buenas o malas, sino la *concepción educativa*¹ que está a la base del proceso global. Así como un experto en educación de Unesco señalara hace tiempo: los medios audiovisuales no pueden mejorar una mala enseñanza, pero, ciertamente, pueden reforzar la eficiencia de una buena enseñanza.

Por otra parte, esto concierne también muy directamente a la calidad con la que cada ámbito del saber sea cubierto no sólo por los programas particulares sino en el conjunto del proceso.

De ahí la importancia que asume la formación de guionistas para la TVE—como la tiene la de los maestros en general— porque de ellos depende

¹ Por concepción de la educación entendemos una forma comprensiva más amplia que aquellas que directa o indirectamente proporcionan diferentes teorías de enseñanza-aprendizaje.

en gran medida la calidad de los productos audiovisuales; y esto es válido aun si no llegaran a estar en sus manos las decisiones en cuanto a la concepción educativa que informará todo el proceso. Aunque bien mirado, la proyección anticipada de un programa audiovisual, que es su guión, también puede encerrar los elementos de una concepción educativa que no sea deudora de los espejismos y falacias de una modernidad mal entendida.

TELEVISIÓN EDUCATIVA Y GUIONISMO

¿Cuáles son las razones de la necesidad de formación de guionistas en el ámbito del quehacer educativo para que dicha actividad no se limite a la imitación de la forma como se la encara en la televisión comercial, o bien, no se reduzca a un didactismo aplastante?

En primer lugar, el guionista de TVE debería estar formado en una ideología distinta del consumismo que, en líneas generales, es a la que atiende la TV comercial. La educación, aunque así lo pretendan muchos hoy, no es un “insumo”, regido por la ley de la oferta y la demanda.

Además, hay que reconocer que la TV comercial es una gran devoradora de talentos. El frenesí por la cantidad de espacios por llenar lleva a la frustración a quienes podrían desarrollar excelentes habilidades para una dedicación más seria. Por otra parte, la esclavitud a la que los somete las reglas del rating, casi siempre va en desmedro de la búsqueda de calidad. No es en este sentido que el guionista de TVE debiera tomarlos como modelos, sí en cambio en otro, al que más adelante nos referiremos.

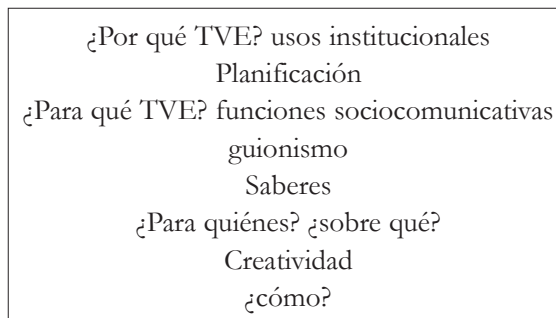
Por último, un factor que atenta contra un desarrollo más importante y serio del profesionalismo, es que socialmente se trata de una profesión devaluada. La profunda división del trabajo en los medios audiovisuales —desde el cine mismo— ha orillado a que al guionista no se le dé el rango que merece. Por lo antes dicho respecto de la TV comercial, esto se ha puesto en evidencia de manera todavía más aguda. Sin embargo, críticos y estudiosos en general, siempre destacan que en el cine, por ejemplo, ni el director más genial podrá hacer una buena película si parte de un guión malo. La inversa no es tan verdadera: se requiere un enorme empeño para hacer una mala película de un buen guión.

Asimismo, respecto del guionismo para televisión educativa no hay tratadista serio que no haya señalado que las bondades o las deficiencias

de un programa didáctico o de divulgación se juegan en el guión, tanto desde el punto de vista de la calidad de la información como de la calidad del proceso comunicativo que se pretende instaurar. Sin embargo, olvidan indicar que productores y realizadores inexpertos como la falsa “economía” en recursos, pueden hacer fracasar sin ningún esfuerzo, una buena propuesta guionística. Por consiguiente, las responsabilidades para conseguir resultados óptimos no conciernen única y exclusivamente al guionista, como tampoco en última instancia a productores y directores.

Detengámonos, pues, un instante para ver el funcionamiento completo en la concepción y planificación de programas televisivos con propósitos educativos, que mejor pueden sustentar las apuestas en favor de un uso óptimo del medio televisivo, de acuerdo con su fin principal, y que serán vitales para el guionismo.

LAS REGLAS DEL JUEGO EN LA TELEVISIÓN EDUCATIVA



Esta sencilla gráfica muestra las interrelaciones así como los vasos comunicantes entre las diferentes instancias de planificación institucional educativa, para encontrarse y confluir en saberes y creatividad del equipo de producción y, en particular, en función del asunto que nos ocupa: el guionismo.

Si la planificación institucional tiene como única respuesta a la primera pregunta (¿por qué?) sólo razones de cobertura, y no la de pretender un uso selectivo y hasta óptimo del lenguaje audiovisual –en el sentido, por ejemplo, de ampliar, diversificar, ahondar en experiencias cuyo acceso, repetición y/o comprensión sea difícil– ya inicialmente se verán menguadas las posibilidades creativas del equipo de producción. Un ejemplo claro, lo

constituye no el uso sino el abuso de soluciones rápidas y baratas como es la teleconferencia o la teleclase.

Si, por otra parte, la segunda pregunta institucional ¿para qué TVE? sólo recibe una respuesta temática, pero nada respecto de los propósitos que se tienen respecto de la audiencia –es decir, qué funciones sociocomunicativas se pretende que el programa cumpla respecto de su audiencia; otra vez, el equipo de producción en general y el guión en particular quedan librados a una suerte de ejercicio adivinatorio.

Los dos niveles siguientes, saberes y creatividad, a poner en juego por el equipo de producción y, en un estadio especial, por la fase guionística –con todo y el grado de independencia que significan– resultan deudores de las determinaciones anteriores: buenas, malas o regulares. Ahora bien, tampoco es cuestión de descargar toda la responsabilidad en la etapa anterior. O bien en nombre de la creatividad, pretender cualquier tratamiento.

La última parte del esquema anterior permite visualizar las interrelaciones entre saberes y rutinas que deben ser los motores de la creatividad a poner en juego. Damos por descontado el conocimiento esencial de las posibilidades del lenguaje y discurso del medio, si bien es cierto que nunca deberíamos dar nada por supuesto tan fácilmente.

Tres nuevas preguntas deben encontrar sus respuestas en interdependencia: ¿Quiénes son los destinatarios principales del programa? ¿Sobre qué tema versará? ¿Cómo se hará?

¿*Para quiénes?* En efecto, es una cuestión difícil de responder. A veces estamos tentados de asegurar que es sobre todo asunto de feeling y de sensibilidad. Pero también es cierto que a ambos conviene ayudarlos un poco. Una buena selección de investigaciones de campo sociológicas, antropológicas y estéticas especialmente de carácter cualitativo pueden aportar valiosas informaciones en torno a intereses, necesidades materiales y culturales –aunque quizá no sean sentidas como tales. En síntesis, de lo que se trataría es que el guión construyera imaginariamente una proyección de su destinatario. Y grave riesgo corre la eficacia del programa en su conjunto si esa imagen es devaluadora, aunque sea presentada de manera sumamente atractiva o, en el otro extremo, de un “facilismo” descorazonador.

¿*Sobre qué?* Los temas. Se presenta como una necesidad ineludible del guionista y de otros miembros de los equipos de producción el manejo de saberes en áreas específicas de conocimiento. Mal se puede organizar para otros cualquier tipo de enseñanza, con medios o sin ellos, si no se

sabe nada de la materia en cuestión. Por otra parte, la ignorancia al respecto se traduce, asimismo, en un cierto impedimento para evaluar y confrontar fuentes siempre necesarias para consultar a la hora de aplicarlas en la primera etapa de concepción del guión. Del conocimiento inicial relativamente seguro, más las consultas amplias a que dé lugar pueden surgir, a su vez, ideas de tratamiento que se aparten de formas trilladas de abordarse, con lo cual este aspecto se vincula con el siguiente, el del *cómo*.

Antes de abandonar este recordatorio sobre los temas, cabe señalar que el valor de lo que se dice en un programa, es decir, su calidad, se relaciona con lo que se hace al decir. Mediante este último aspecto se materializa en el texto algo de lo queremos de nuestro destinatario: tratándose de TVE no cabe duda que atender a recursos tales como atraer y mantener la atención, motivar, suscitar el interés, conducir a la participación activa del receptor son aspectos muy válidos para tener en cuenta, y por los cuales se redimensiona e intensifica la calidad de lo dicho. Si en torno a la calidad de los contenidos, la TV comercial casi siempre se coloca en una posición vulnerable, de ella mucho hay que aprender sobre sus recursos de espectacularización, como aquéllos para atraer y mantener la atención, y en este sentido si es conveniente estar atento a sus aciertos.

¿*Cómo*? Esta cuestión, en sí misma tan amplia, podríamos resumirla en la siguiente pregunta ¿cuál es la mejor y más eficaz manera de presentar el tema en relación con los propósitos y los destinatarios? Responder a esta pregunta concierne a la selección de modalidades de tratamiento televisivo que se adecuen mejor no sólo a la información temática sino a las pretensiones del emisor respecto de sus destinatarios. En síntesis, el *cómo* nos remite a la problemática de los *géneros* y *formatos*.

Cuanto más correctas y claras hayan sido las respuestas a las preguntas anteriores, mejor podrán concentrarse aquí esfuerzos y creatividad en función de la toma de decisiones al respecto. Conviene recordar que si bien los géneros discursivos y los formatos de televisión obedecen a sistemas de reglas, éstas son flexibles; por el mismo hecho, además, de ser históricas es razonable admitir que cambian en el transcurso del tiempo al aceptar mezclas genéricas antes impensables como también la creación de nuevos géneros. A continuación pasamos a tratar un poco más a fondo esta cuestión.

GÉNEROS Y FORMATOS TELEVISIVOS EN LA CONCEPCIÓN DE GUIONES DE TVE

El tema, educativo o no educativo, asumirá una manera de presentarse, es decir, un tratamiento. Si aquél, dado el proceso discursivo en cuestión, va a ser inscrito en medios audiovisuales como cine o televisión, tendrá maneras propias y características para ser presentado que difieren bastante de si se presentara por un medio escrito, por ejemplo en prensa, en libro, etcétera. Cada medio ha dado lugar a formas de presentación y tratamiento distintas de los temas; por consiguiente, si bien cine y TV tienen mucho en común sus modalidades de género no son exactamente iguales porque los medios tampoco lo son.

Pero también un mismo tema encarado a través de idéntico medio puede dar lugar al empleo de diferentes géneros, tomando en consideración los efectos que se pretenden provocar en los destinatarios; dicho lo cual, el tema mismo sufre alteraciones por las diferentes maneras de ser tratado. Esto ya lo había descubierto Aristóteles cuando nos decía que la tragedia trataba temas elevados destinados a provocar conmiseración en los espectadores; en tanto que la comedia tomaba sus temas “a la ligera” y su propósito era provocar la risa. El tema en abstracto podía ser el mismo, sin embargo dejaban de serlo por el tratamiento recibido.

Los medios audiovisuales –cine y TV– han recogido de la literatura, del teatro, y hasta de la misma prensa escrita y radiofónica, tanto características genéricas –aunque traspuestas a sus propios lenguajes– como denominaciones de géneros, ya acuñadas por la crítica, la publicidad. De ahí que de una “X” película podamos decir que es una comedia de situación, (nombre acuñado para el teatro), o de otra que es de aventuras (denominación propia de un cierto tipo de novelas); o bien, por fin, de otras que son dramas (por tragedias), o por el contrario melodramas. Todos estos ejemplos aluden a la enorme categoría de los géneros de ficción, de los cuales la TV ha echado mano profusamente en las series, precisamente llamadas, de ficción (capitulares (en el sentido de que cada emisión es un episodio casi independiente) y no capitulares, como la telenovela).

Por su parte la TV –en un grado mayor que el cine– hizo suyos también ciertos géneros periodísticos informativos tales como el reportaje, la crónica, la entrevista, etcétera. Por fin, la TV se apropió y transformó espectáculos musicales, de donde surge, por ejemplo, el videoclip; o bien

realizó la mezcla de ficción con realidad e implanta el docudrama; ambos reconocidos totalmente hoy como géneros nuevos de la TV.

Pero vayamos a una definición sencilla de lo que se ha convenido por entender en torno a géneros y formatos, desde la perspectiva de la comunicación. Ambos, que bien podríamos subsumir bajo la denominación de género: articulan un conjunto de marcas presentes en los textos para realizar con ellas la comunicabilidad, o subsumen un conjunto de estrategias para señalar los fines y los modos de lectura. El género, pues, es una característica esencial de la interacción entre emisor/receptor.

Desde este punto de vista —que no es el aristotélico, ni tampoco estructuralista—, se pretende dar cuenta de la gran dinámica de los géneros, dada su variabilidad, en consonancia con los medios utilizados, los momentos históricos y los cambios mismos de los destinatarios o receptores así como la ductilidad que los textos desde siempre han exhibido de mezclar marcas. De ahí que esta noción no pueda hacerse equivalente a un recetario de cocina como algo que se sobrepone a los textos. Aunque las denominaciones permanezcan y sigan siendo útiles a efectos de una comprensión rápida —en la medida en que tengamos claro a qué clase de marcas aluden indirectamente— sabremos que se manifestarán en un gran horizonte de variabilidad.

En cine y TV la noción de formato se ha acoplado necesariamente a la de género. Con frecuencia, dependiendo de las tradiciones de producción de ciertos países como los anglosajones y, en particular, los EE.UU., la noción de formato ha ganado a la de género en el ámbito de la producción, tanto cinematográfica como televisiva. Esta noción que nosotros pretendemos subsumir en la de género, es de suma importancia en función de la planificación de programas educativos y culturales por las razones que expondremos más adelante.

Ustedes se preguntarán, imagino, qué tiene que ver todo esto con la concepción y planificación que suponen las fases del trabajo guionístico. ¿Hay acaso “géneros educativos”? Si bien a veces se habla de géneros didácticos para la TV no es precisamente para subsumir única y exclusivamente los comprendidos bajo características explícitas educativas, en sentido estrecho, como culturales de divulgación o de sensibilización, sino a los periodísticos en general, por ejemplo. Por otra parte, viéndolo así se estaría dando la espalda a la multiplicidad y variedad posible de géneros y formatos y de diferentes mezclas que, con propósitos educativos en el

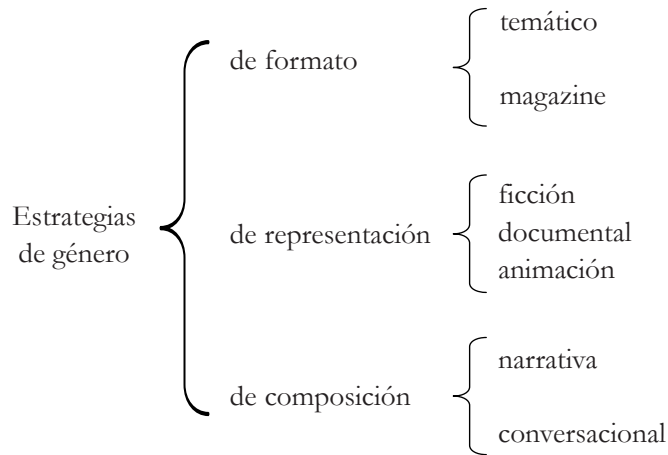
sentido didáctico y también cultural, es posible utilizar para lograr “la mejor y más eficaz manera de presentar el tema en relación con los propósitos y los destinatarios”.

Ahora bien, las decisiones también tienen que ir de la mano del conocimiento de los recursos materiales, humanos y técnicos con los que se cuenta. ¿Con quiénes? ¿Con qué? De nada vale por ejemplo, decidir la realización de una serie ficción dramática de tema histórico, si no se cuenta básicamente con un escritor dramático, con la posibilidad de contratación de actores, además de escenografía y vestuarios acordes, etcétera. Ciertamente las obras dramáticas son de gran impacto, pero si están mal hechas o con recursos insuficientes resultan caricaturescas.

Para la concepción y proyección anticipada del programa que es el guión, al pensar contemporáneamente cuál será la mejor y más eficaz para presentar el tema, junto a los propósitos y los destinatarios en relación con los recursos (humanos, tecnológicos y presupuestales), se imbrica la consideración de géneros y formatos. Como una manera de sintetizar las diferentes variables a considerar, es que se habla de un conjunto de estrategias que ofrecen pautas para la concepción y planificación del cómo. Es decir aquello que primero en el guión, luego en el programa se traducirá en marcas genéricas y de formato.

Precisamente esas estrategias son las que conciernen al formato, a las formas de representación y, por fin, a las de composición. De éstas hay dos clases que se pueden distinguir perfectamente: narrar/conversar. Hay muchos programas televisivos que narran, cuentan historias, y otros donde lo principal es conversar, ya sea sólo con el telespectador o entre todos los que intervienen en el programa (entrevistas, mesas redonda o debates).

Veamos cómo el siguiente esquema nos muestra las opciones de dónde elegir y necesariamente mezclar. El nombre que recibirá la mezcla obtenida es lo de menos: históricamente por lo general reciben alguno, quizá de acuerdo al que se considere predominante o en definitiva mezclado con la forma cómo el tema haya sido tratado.



Visto el esquema y ya con una mínima referencia en torno a las estrategias de composición, pasaremos a explicar las otras, aunque de manera rápida. Para las estrategias de formato, la gráfica da cuenta únicamente del tipo que señala las maneras cómo se maneja y organiza la información, característica que ha recibido denominaciones específicas. Sin embargo, entre las estrategias de formato hay que considerar también las cuestiones relativas a la duración y el ritmo, que explicaremos una vez concluidas las anteriores.

Si la información se presenta por segmentos que no se articulan de manera jerárquica entre sí, estamos ante el magazine o revista. ¿Ejemplos? Desde noticiarios (deportivos, económicos, de actualidad diaria, culturales), variedades musicales u otras, hasta por fin el célebre programa educativo infantil, *Plaza Sésamo*.

En cambio los formatos temáticos, indican que la información está organizada jerárquicamente, en síntesis como lo requeriría cualquier narración. El reportaje televisivo, por ejemplo, didáctico o periodístico, organiza jerárquicamente qué se va a relacionar con qué, por el modo de narrar o de argumentar. También una dramatización o mejor el drama organiza la información de acuerdo con una trama. En síntesis, ambas características de formato debidas al tipo de manejo de la información nos indican el modo de estructuración de los programas.

La otra característica de formato (de la que no se dio cuenta en la gráfica) concierne al tiempo. El tiempo de duración del programa, o de la

serie, dado, por ejemplo, por el número de capítulos de los que constará. Pero también por relación con la duración de los segmentos particulares en un mismo programa. Si para la TV de entretenimiento e información, que forman las dos áreas más fuertes de la TV común, las consideraciones diversas sobre tiempos de duración son vitales, por razones de ritmo y de operación, para la TVE, también lo son y por razones semejantes.

Por fin, lo que hemos llamado estrategias de representación. El lenguaje del cine y la TV, ofrecieron fantásticas maneras de representar visual y sonoramente el mundo visual y sonoro, tanto como hacer visible y audible aquello que no es posible ver y oír directamente. Es decir, las imágenes y los sonidos se ponen en el lugar de los seres, objetos, situaciones del mundo, los representan. Ahora bien, se han tipificado tres formas de representación visual (dado que ésta es la que más importa para el caso): la de ficción, la documental y la de animación.

Por la primera, es decir, la ficción, las cámaras y los micrófonos capturan una realidad ficticia, construida para tal fin. La estrategia documental o documentalista, en cambio, consiste en capturar con los mismos instrumentos una realidad preexistente al hecho de ser filmada o grabada.

En esta nos detendremos un poco más, dadas las confusiones a que ha dado lugar. Contrariamente a lo que acostumbra señalar cuando se dice “es un documental”, pensando que se trata de un género –idea que heredamos de un tipo de películas del pasado–, no es sino una manera de representar, que tomando en consideración algunas de las otras estrategias dará lugar a diferentes géneros discursivos posibles: tales como, el reportaje, la crónica, entre otros. Tampoco es posible suscribir que, por el hecho de endosársele a un producto audiovisual el “nombrecito” de documental, esta particularidad lo haga automáticamente verdadero.

Mediante la puesta en marcha de la estrategia de representación documentalista se ponen en marcha, mecanismos importantes para “hacer creer verdad” al espectador. Aun los productos de este tipo de la mayor honestidad pasan necesariamente por una manipulación sobre lo real que se captura, de acuerdo con los requerimientos del discurso audiovisual, como asimismo para servir a posiciones ideológicas no cinematográficas (o, para el caso, no televisivas) que sostienen productores, realizadores y guionistas.

Cuando, en cambio, desde ciertas posiciones ideológicas no hay mucha honestidad que digamos, la mentira, la distorsión, la tergiversación ocurren

de la manera más subrepticia respecto del espectador. Este punto de vista ético me interesa destacarlo. Su deslinde respecto del documentalismo es básico para quienes se inician en el guionismo audiovisual con propósitos educativos. Y aquí nos encontramos otra vez con la concepción educativa que esté a la base del proceso en cuestión.

¿Hacia dónde parece orientarse la educación?*

GUILLERMO JAIM ETCHEVERRY

COMPRENDER LA COMPLEJIDAD

Esas características parecen ser importantes para la producción de fin de siglo pues, cuanto más nuevo es un producto, más informal, irregular y creativa es la empresa que lo produce. La metáfora actual ya no asocia el funcionamiento de una empresa con el de una máquina jerárquica, sino con el de algo vivo, un animal plástico que cuenta con un desarrollado aparato sensorial. Las empresas, como la vida, se insertan en un contexto accidentadísimo, turbulento, sumamente complejo. El gerente debe ser un piloto capaz de navegar en medio de las incertidumbres que plantea esta complejidad del caos que ha dejado atrás las épocas de seguridad. Como dice Edgar Morin: “El viejo universo era un reloj perfectamente regulado. El nuevo universo es una nube incierta”. La empresa se convierte en un “cosmos”, un caos vivo y organizado.

Estos cambios están influyendo en la actividad de las instituciones educativas. Por ejemplo, en la Universidad Bocconi de Milán, una tradicional escuela privada de administración, los estudiantes son estimulados a concurrir a cursos de filosofía en la universidad estatal y a cursos de literatura, de espectáculos, música y arte. El objetivo es lograr una preparación más completa, mediante la que la economía se enriquezca de estímulos humanísticos. Y, a su vez, en las carreras de letras y filosofía, se incorporan cursos de posgrado que analizan la realidad de las empresas.

Lo que caracteriza este aporte hecho por el humanismo a la gestión empresarial, en tiempos de cuestionamiento de los modelos clásicos, es que revela la posibilidad de elegir entre diversas representaciones del mundo. La que se elige en un momento dado puede ejercer una gran

* Tomado de: Jaim Etcheverry, Guillermo. *La tragedia educativa*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Argentina, 1999, pp. 94-135.

influencia sobre la manera en que el mundo efectivamente funcione. Por eso, resulta importante advertir que, en círculos más esclarecidos que los de muchos actores del estrecho mundo económico que intentan dirigir nuestras vidas, no resulta necesario demostrar la importancia que siguen teniendo en una persona la amplitud de miras, la complejidad de pensamiento, la flexibilidad en la expresión o la disponibilidad de recursos argumentales, los atributos que genera una educación completa y diversificada. Por eso, las tendencias crecientes a limitar el espectro de problemas a los que se enfrenta a los jóvenes, derivados de la pretendida “utilidad” del conocimiento, no sólo avanzan en una dirección equivocada, incluso para la finalidad pragmática que persiguen. También resultan profundamente injustas para con las generaciones actuales, a las que niegan la posibilidad de comprender, en toda su amplitud y complejidad, el fenómeno de lo humano.

El peligro es que la educación se convierta, insensiblemente, en una forma de ganarse la vida y que deje de ser una experiencia que permita explorar el modo de vivir mejor. De acuerdo con el filósofo español Emilio Lledó,

la obsesión por ganarse la vida es la forma más fácil de malgastarla y no merece la pena vivir así. La búsqueda excluyente de la utilidad y la profesión por parte de la educación actual supone la muerte del saber y del conocimiento. Los métodos de enseñanza hoy son más bien instrucciones de uso para crear robots guiados por ignorantes con grumos ideológicos y aires de modernidad. El verdadero saber no está en Internet, sino en el cerebro.

Coincide José Antonio Fernández, consultor de la Comunidad Económica Europea: “El rol de la escuela no es el de producir operarios de lujo, a la medida de las empresas, sino seres humanos pensantes y creativos, que es lo que cada vez más están pidiendo los empresarios más lúcidos y que los políticos, obnubilados con la ‘tecnología de punta’, no tienen en cuenta”. Corremos el peligro de que nuestras mentes comiencen a trabajar exclusivamente dentro de los límites de los medios mediante los que somos educados. De continuar la tendencia actual, cada vez menos personas comprenderán otras perspectivas políticas si su educación no ha ido más allá de máximas memorizables, la última habilidad técnica o los hechos transmisibles de manera eficiente.

LA EDUCACIÓN “ESPECTÁCULO”: LA TELEVISIÓN, LA ESCUELA “DIVERTIDA”

Como el resto de las instituciones contemporáneas, la escuela no ha podido escapar al signo que define a nuestra sociedad actual: la supremacía del espectáculo. Por eso, crecientemente, la educación recibe estímulos que la incitan a adaptar sus actividades a la lógica que impone el entretenimiento. No es casual, por lo tanto, que al referirse a las actividades escolares, tanto padres como hijos recurran a calificativos que están estrechamente vinculados con el entretenimiento. Así, es frecuente escucharlos afirmar que la escuela es “aburrida”. Que temas aburridos terminan por aburrir a los chicos en las aulas. Es el comentario que cabría esperar cuando se juzga un programa de televisión o un festival de rock. Es que la expectativa es similar: para los padres y para los niños actuales, asistir a la escuela es ir a divertirse. Creen que la escuela les brinda una oportunidad más de ser entretenidos.

Lo grave es que esta lógica del espectáculo está orientando muchos intentos contemporáneos de reformar la educación. Se pretende hacer digerible y simple lo que se presume que los jóvenes actuales son incapaces de comprender. Tiempo atrás, una profesora comentaba: “¿Cómo puede alguien pretender que enseñe *El Quijote* a jóvenes que vienen desde sus casas estimulados por la televisión?”. Precisamente, a ese objetivo debería apuntar la escuela, a mostrar alternativas, a enseñar a los jóvenes que el modo de ver la realidad a la que están expuestos casi todas las horas de todos sus días no es el único posible.

En los EE.UU. se ha creado un término que define muchos programas educativos. Se los denomina *edutainment*, híbrido que combina la educación con el entretenimiento. Precisamente, a este mimetismo con el entretenimiento omnipresente responde el interés por el empleo de técnicas que prometen atajos para lograr mejores notas aprendiendo sin esfuerzo. El peligro de esta simbiosis reside en que se transmite el siguiente mensaje: si uno no se divierte, no aprende. Esta tendencia se manifiesta claramente en los libros de texto que utilizan nuestros escolares, como lo señala la investigadora argentina Catalina Wainerman, que ha estudiado la evolución de los libros de lectura empleados durante este siglo por la escuela primaria. Ellos han sufrido una transformación profunda, que los ha llevado a privilegiar la ética del placer por sobre la del deber. Desaparecen las figuras

paradigmáticas cuyos valores se querían destacar, a veces exageradamente, y son reemplazadas por la valorización del entretenimiento, el ocio y la diversión. Al mismo tiempo, se observa que esos libros tienden a abandonar la literatura, acercándose más a la historieta o al videoclip. Esos son los valores del mundo del espectáculo que hoy también se priorizan en la escuela.

Pero, en realidad, hay que reconocer que gran parte del aprendizaje no es diversión. Como afirma Clifford Stoll:

Nunca antes se había sostenido que el aprendizaje debe ser divertido. Requiere disciplina, responsabilidad y atención en clase. Aprender es trabajar. Convertir el trabajo de la clase en un juego supone denigrar lo más importante que podemos hacer en la vida. Alguien tiene que reaccionar frente a tanta estupidez de moda.

El escritor y profesor español Luis Landero afirma:

Hasta hace unos meses yo pensaba que hay una cierta cultura que no se nos regala por obra y gracia de las experiencias espontáneas, como tampoco se nos da de balde la adquisición de un idioma o el manejo de un instrumento musical. De modo que a mí no me importaba que mis alumnos, esos angelitos, se me aburrieran a veces en las clases. Era inevitable: aprender cuesta y supone una disciplina, un entrenamiento y un esfuerzo, por más que a la enseñanza se le quiera aplicar también esa norma de la publicidad según la cual un anuncio no debe contener nada susceptible de ser rechazado por el consumidor.

¿APRENDER SIN ESFUERZO?

Esta es la noción que se ha ido perdiendo. Que aprender es un trabajo, una tarea nada sencilla que demanda sacrificios. Que aprender supone que cada persona emprenda un esfuerzo individual destinado a modificarse a sí misma, por lo general con ayuda de otros. Allí interviene el docente, que con su conocimiento y experiencia, guía al alumno en esa exploración y, sobre todo, lo interesa en emprenderla. Afirma un proverbio chino: “Los maestros abren la puerta, tú debes entrar por ti mismo”. El maestro no pretende divertir, busca, eso sí, con la llave que posee, abrir la puerta

despertando inquietudes en el alumno, estimularlo para lograr que se dedique al trabajo de aprender.

Derrotados de antemano, en lugar de estimular a niños y jóvenes a encarar el esfuerzo necesario para desarrollar sus capacidades intelectuales, tratamos de engañarlos (y engañarnos) simulando que aprender es lo mismo que ir al cine o sentarse frente a la pantalla del televisor. Que consiste, en suma, en comportarse como cómodos espectadores en lugar de ser esforzados protagonistas de la aventura del descubrimiento.

Los mayores contribuyen al desprestigio del esfuerzo: los padres estadounidenses piensan que sus hijos tienen éxito en la escuela sólo si son inteligentes, mientras que los japoneses consideran que sus niños lograrán el éxito si se esfuerzan y trabajan duro. Ante un fracaso de su hijo, por ejemplo, en matemática, un padre o una madre argentinos se apresuran a responder con resignación: “Es que no nació para la matemática”. El propio alumno queda plenamente justificado ante sí mismo (y ante sus padres) cuando afirma: “La matemática me cuesta porque no me gusta”. Padres e hijos explican el fracaso recurriendo a una determinación inevitable del destino o a una carencia de interés personal. Un padre o un niño japoneses no responderían de esa manera: sin duda, adjudicarían el fracaso a la falta de dedicación al estudio. Son sociedades que siguen creyendo que el aprendizaje requiere trabajo, disciplina, responsabilidad y compromiso, tanto por parte del docente como del alumno. Entienden, como antes lo hacíamos nosotros, que no hay atajos para una educación de calidad y que la recompensa no es la excitación momentánea y pasajera que está ligada con el espectáculo, sino una satisfacción profunda y duradera que llega semanas, meses o años más tarde.

Lo más grave, como se señala en un reciente documento de la CEPAL a propósito de los bachilleres uruguayos, es que:

los estudiantes no saben que no saben. Esta “inconsciencia feliz” indica que el sistema ni siquiera ha sido capaz de dar señales sobre la oposición entre verdadero y falso, cultura e incultura, conocimiento y desconocimiento, etcétera. Esta desinformación va a generar, en una parte de las nuevas generaciones, una experiencia de fracaso por la contradicción entre altas expectativas y conocimientos insuficientes. Pero también puede tener repercusiones impensadas en la sociedad, por la presencia de un conjunto de jóvenes con demandas incongruentes con sus capacidades.

LENGUAJE EMPOBRECIDO, MUNDO PEQUEÑO

¿Cómo se explica este cambio radical de las expectativas sociales? Indudablemente, la introducción masiva de la televisión en la segunda década del siglo ha ejercido una profunda influencia sobre la forma en que nos educamos. Esta ha sido tan trascendente que representa la tercera gran revolución de la educación occidental, después de las producidas en la Atenas del siglo V a.C., cuando se pasó de la cultura oral a la escrita, y en la Europa del siglo XVI, cuando se inventó la imprenta.

Si bien a menudo se critican, no sin razón, diversos aspectos relacionados con el contenido de las emisiones televisivas, su influencia más trascendente se ha hecho sentir en nuestra forma de concebir el mundo y, sobre todo, de acceder a él. La televisión creó una nueva figura: el “video-niño”, como tan acertadamente lo describe Giovanni Sartori. Es que el “tele-ver” y el “video-vivir” actuales han llevado a que la imagen termine desplazando por completo a la palabra, transformando así al *homo sapiens*, productor y producto de la cultura escrita, en el *homo videns* de Sartori o el *homo sentiens* de Ferrarotti.

Posiblemente, el elemento que caracteriza al ser humano y lo singulariza sea su capacidad de manejar símbolos. Esa habilidad adquiere su máxima expresión cuando logra comunicar significados mediante el uso de sonidos y palabras, es decir, mediante el lenguaje. Precisamente, el hombre se piensa a sí mismo y al mundo en palabras y, con ellas, logra comunicarse con los demás. La capacidad de abstracción se desarrolla manejando palabras, que no sólo evocan representaciones de cosas concretas sino que, en su gran mayoría, se refieren a conceptos abstractos sin correlato en objetos reales, cuyo significado no se puede traducir a imágenes. Nuestra posibilidad de actuar sobre la realidad política, social y económica en la que vivimos está basada en un pensamiento conceptual acerca de entidades invisibles o materialmente inexistentes. Es, justamente, en la adquisición de un lenguaje abstracto, construido en la lógica y no en la simple percepción del mundo por los sentidos, donde se originan el saber y la comprensión de la realidad por el hombre, que le permiten acceder al conocimiento analítico que caracteriza a la ciencia.

La televisión invierte esta evolución individual y social, que conduce de lo sensorial y concreto hacia lo inteligible y abstracto. El hombre regresa al puro y simple acto de ver: de los grandes pensadores a las simples

imágenes explícitas. Lo que vemos adquiere significado cuando se incorpora a un sistema de ideas que lo encuadran. Produciendo imágenes relacionadas con el mundo perceptivo concreto y anulando los conceptos abstractos, la televisión atrofia nuestra capacidad de entender. Así, terminamos por empobrecernos de significados, que es otra forma de decir de singularidad humana.

Una vez producido el tránsito de la expresión oral a la escrita, los desarrollos tecnológicos que se sucedieron a lo largo de la historia en el campo de las comunicaciones han estado relacionados con el transporte de palabras: imprenta, telégrafo, teléfono, radio. El interés se centró en lo que se comunicaba más que en el medio de hacerlo.

DE LA PALABRA A LA IMAGEN

Este ciclo se interrumpe bruscamente con el advenimiento de la televisión. Por primera vez, la primacía recae sobre el ver: la palabra cede su sitio a la imagen. Esto retrotrae al espectador a su calidad de animal vidente y lo aleja de la singularidad simbólica que lo diferencia del animal. Lo representado en imágenes comienza a ser más importante que lo dicho con palabras. Esta tendencia se fortalece con el advenimiento de los “multimedios”, es decir, de la moderna electrónica que reúne en un solo equipo la posibilidad de acceder a la palabra escrita y a la hablada y que, mediante el sonido y la imagen, agrega, a la realidad visible, realidades simuladas o virtuales.

Es por esa razón que, al trasladar la comunicación del contexto de la palabra al de la imagen, la televisión la modifica en forma radical: para ver una imagen, basta con verla; para entender una palabra, es preciso comprender su significado. El mundo, que antes se relataba en palabras, hoy se muestra. El entender ha terminado por transformarse en ver.

Así como, según los Evangelios, “en el comienzo, fue el Verbo”, hoy “en el comienzo, es la imagen”. Esta metamorfosis ha logrado cambiar la naturaleza misma del ser humano. Más allá de ser un poderoso medio de comunicación, la televisión es una verdadera escuela, un completo programa de formación que termina por conformar un nuevo tipo de ser humano. Pasa a ser la primera escuela del niño, como afirma Sartori, “la escuela divertida, en comparación con la aburrida, que vendrá más tarde”.

Ese niño, formado en la primacía de la imagen, termina siendo un adulto indiferente al estímulo de la lectura y del saber que transmite la cultura escrita. El “video-niño” se convierte en un adulto empobrecido, educado en la concepción de que la cultura es “aburrida”, marcado indeleblemente por una atrofia, una carencia del saber, que promueve la actual “cultura de la incultura”. Por otra parte, la pérdida de la capacidad de abstracción del “video-niño” tiene serias consecuencias, porque también lleva a perder la capacidad de distinguir entre lo verdadero y lo falso. Esto se debe a que su sentido crítico es menor que el del animal simbólico, aquel que maneja símbolos abstractos.

Termina así conformándose, para Sartori, el hombre del pospensamiento, que le recuerda al “hombre bestia” de Giambattista Vico:

incapaz de una reflexión abstracta y analítica, que cada vez balbucea más ante la demostración lógica y la deducción racional, pero a la vez se fortalece en el sentido del ver y en el fantasear, explorando mundos virtuales. Ese hombre, que ha perdido la capacidad de abstracción, es incapaz de racionalidad y termina convertido en un animal desprovisto de la posibilidad de sostener y menos aun de alimentar el mundo generado por el *homo sapiens*.

Por estas razones, el mundo construido por medio de imágenes resulta desastroso para la educación de un animal racional. La ignorancia se está convirtiendo en una virtud porque el culto de la imagen está represtigiando lo irracional.

Muchos sostienen que la pérdida de la cultura escrita está compensada por el fortalecimiento de la visual. No necesariamente esto es así, pues ambas tienen bases antagónicas. Al abolir la capacidad de abstracción, de reflexión y de pensamiento, la cultura audiovisual predominante, carente de una elaboración que la convierta en una forma de expresión artística, es esencialmente inculta. Por eso, el regreso de la capacidad de pensar sólo tendrá lugar si sabemos defender a ultranza la lectura, el libro, en una palabra, la cultura escrita. Como afirma Ferrarotti,

la lectura requiere soledad, concentración en las páginas, capacidad de apreciar la claridad y la distinción. [...] Pero el *homo sentiens* tiene características opuestas, la lectura le cansa. [...] Intuye. Prefiere el significado resumido y fulminante de la imagen sintética. Esta le fascina y lo seduce. Renuncia al vínculo

lógico, a la secuencia razonada, a la reflexión que necesariamente implica el regreso a sí mismo. [...] Cede ante el impulso inmediato, cálido, emotivamente envolvente. Elige el vivir según la necesidad, ese modo de vida típico del infante que come cuando quiere, llora si siente alguna incomodidad, duerme, se despierta y satisface todas sus necesidades en el momento.

Si bien la televisión es instrumento de progreso cuando despierta a la gente a la realidad del mundo, cuando adquiere las características que hoy la definen, lo hace al alto precio de la regresión de la capacidad de entender. Por su parte, la televisión como espectáculo entretiene y divierte, lo que satisface al *homo sentiens*. Pero lo hace al precio de transformarlo todo en espectáculo.

Al generar una nueva concepción del conocimiento y de la forma en que éste se adquiere, la televisión ha terminado por constituir el más importante ámbito educativo contemporáneo. Es preciso reconocer que la más influyente escuela actual no tiene su sede en las aulas, sino en la intimidad del hogar, frente a una pantalla. La educación ha quedado fuera del alcance de los maestros y es dirigida por los responsables del entretenimiento. Dotada del inmenso poder que le confiere su habilidad para controlar el uso del tiempo de nuestros niños y jóvenes, dirigir su atención y determinar su forma de conocer, la televisión ha adquirido la capacidad de transformar su educación. El espectáculo televisivo constituye un verdadero currículo, es decir, un sistema de información diseñado especialmente con el propósito de influir, enseñar, entrenar o cultivar la mente y el carácter de la juventud. Como, además, la televisión actúa de modo permanente, ha competido tan exitosamente con el ámbito escolar que, prácticamente, ha terminado por anularlo.

Cuando la televisión comenzó a ocupar un lugar tan importante en la vida de la gente, hubo inmediatos intentos de incorporarla a la enseñanza. Estos proyectos fueron recibidos con alborozo por niños, padres y maestros. Tal vez el ejemplo más evidente de esta situación haya sido el programa *Plaza Sésamo*, a comienzos de la década de 1970. Su llegada liberó a los padres de la culpa de dejar a sus hijos frente al televisor y de no encarar la tarea de enseñarles a leer. Después de todo, que lo hiciera la televisión era mejor que mostrarles publicidad. Además, se utilizaban todos los recursos de la cultura popular, atraída, sobre todo, por el entretenimiento: títeres, canciones, celebridades, sonidos e imágenes que se sucedían a un ritmo vertiginoso.

Los niños, expertos espectadores fascinados por los anuncios comerciales, se encontraban en un universo familiar y no les resultaba extraño ser educados por “anuncios publicitarios”, a través de un medio diseñado para entretener. Los docentes saludaban una nueva forma imaginativa de enseñar a leer y anticipaban que, de este modo, se conseguiría desarrollar en los niños un mayor interés por la escuela.

¿ESTILOS DE APRENDIZAJE?

Años después, se comprobó que se había logrado, nada menos, que subvertir la noción de escuela porque lo que en realidad se estimulaba era el interés por una escuela que fuera como *Plaza Sésamo*, es decir, como la televisión. Mientras que el aula es un sitio de interacción social, el espacio frente al televisor es un ámbito privado. Al maestro se le puede preguntar, pero al televisor no. Así como la escuela está centrada en el manejo del lenguaje, la televisión manipula imágenes. Asistir a la escuela es obligatorio, mirar televisión es voluntario. Dejar de atender al maestro puede ser castigado, pero nadie castiga por no prestar atención al televisor. Comportarse bien en la escuela supone mantener cierto decoro público, que no se requiere de quien mira televisión. Mientras, en la clase, el entretenimiento es, en todo caso, un medio para un fin, en la televisión la diversión es el fin último.

Esto no quiere decir que programas de este tipo no sean educativos. Lo son en la misma medida que lo es toda la televisión. Pero, así como leer un libro promueve cierta orientación del aprendizaje, también lo hace la televisión. Ese estilo televisivo de aprender es diferente del que promueven los libros y la escuela ligada con ellos. Lo que programas de este tipo hacen no es estimular a los chicos a interesarse por la escuela; lo que logran es interesarlos por la televisión.

Por eso, el hecho de que con este programa los chicos aprendieran letras y números resulta irrelevante. John Dewey ya afirmaba que el contenido de una lección no es lo único importante del aprendizaje. En *Experiencia y educación* decía:

Tal vez la mayor de las falacias pedagógicas sea la noción de que una persona aprende sólo lo que está estudiando. El aprendizaje colateral, a través de la

formación de actitudes perdurables, puede ser, y a menudo es, más importante que la lección de gramática o de geografía. [...] Porque esas actitudes son las que realmente cuentan en el futuro.

En otras palabras, lo más importante que uno aprende es siempre algo acerca de la forma en que aprende. Como también dijera Dewey, uno aprende lo que hace. La televisión educa enseñando a los niños a hacer muy bien lo que necesita de ellos: que la miren. Y eso es tan distinto de lo que requiere el aula, como leer un libro lo es de asistir a un concierto de rock.

Como se ha dicho, la televisión ha contribuido a la filosofía educativa contemporánea introduciendo la idea de que la enseñanza y el entretenimiento son inseparables. Esto ha llevado a que la escuela intente reorganizarse con el propósito de convertirse en un ámbito en el que tanto la enseñanza como el aprendizaje sean actividades “divertidas”. Se trata de una idea novedosa, sobre la que no parecen encontrarse antecedentes en ninguno de los teóricos de la educación. Ellos han afirmado que los niños aprenden más cuando están interesados en lo que aprenden. Que la razón se cultiva mejor cuando se logra asentar sobre una sólida base emocional. Que el aprendizaje se facilita cuando el maestro demuestra cariño y bondad. Que existe una secuencia en el aprendizaje. Que resultan indispensables la perseverancia y un alto grado de esfuerzo. Que los placeres individuales deben a menudo ser postergados en interés de la cohesión del grupo. Que aprender a ser críticos y a pensar de manera conceptual y rigurosa no resultan tareas sencillas para los jóvenes, sino que son victorias esforzadamente conseguidas. Que liberar al estudiante de la tiranía del presente, uno de los propósitos de la educación según Cicerón, no puede ser agradable para quienes, como los jóvenes, luchan por lo opuesto, es decir, por acomodarse al presente. Lo que nadie parece haber sugerido es que sólo se logra un aprendizaje significativo y perdurable cuando la educación se transforma en entretenimiento.

LA SATISFACCIÓN DESPLAZA AL CRECIMIENTO

Al sugerir esta identificación, la televisión ha venido a ofrecer una alternativa original a todas estas propuestas, poco atractivas, de esfuerzo y trabajo. Esta nueva concepción se basa en tres pilares: eliminar todo

condicionamiento a la experiencia previa (el espectáculo comienza cuando uno llega), evitar la perplejidad y, sobre todo, desterrar la exposición de conceptos e ideas complejas. Como la esencia de la televisión es el entretenimiento y el placer, está en su naturaleza la necesidad de vaciarse de ideas para acomodar los requisitos del interés visual y adaptarse así a los valores del mundo del espectáculo.

En la lógica de la televisión, cada programa debe constituir una unidad en sí mismo. Por eso, nunca se dice al comenzar una emisión que, si uno no vio la anterior, la nueva carece de significado. Al no requerirse conocimiento previo, se está enseñando que el conocimiento no es jerárquico, es decir, que es un edificio que puede comenzar a construirse por cualquier parte, sin cimientos. Eliminando de esta forma la existencia de una cierta secuencia y continuidad en la educación, se consolida la idea de que la secuencia y la continuidad nada tiene que ver con el pensamiento mismo.

Uno de los requisitos de la televisión es no generar perplejidad: quien se encuentre perplejo cambiará de canal. Por eso, nada debe ser recordado, estudiado, aplicado o, peor aún, soportado. Se supone que cualquier dato, información o historia deben ser inmediatamente accesibles porque lo que importa es la satisfacción instantánea, y no el crecimiento de quien aprende.

Finalmente, si bien la continuidad y la perplejidad son enemigos de la televisión, el peor de todos es la exposición, el discurso. Los argumentos, las hipótesis, las discusiones, las razones, las refutaciones o cualquiera de los elementos que configuran el discurso expositivo racional, desnaturalizan la televisión. Por eso, nada se enseñará que no pueda ser visto y colocado en el contexto del espectáculo. La enseñanza televisiva siempre asume la forma de historias contadas mediante atractivas y coloridas imágenes en movimiento, con seductora música de fondo.

Lograr que la educación carezca de continuidad, que no suponga una jerarquía de conocimientos, que evite la perplejidad y que abjure de la exposición es otra forma de transformarla en entretenimiento. La omnipresencia de la imagen televisiva, con las características señaladas, en la vida de los niños y los jóvenes ha terminado por modificar su forma de aprender. Las consecuencias de esa reorientación masiva se observan no sólo en la declinación del poder del aula, sino, paradójicamente, en su transformación en un sitio en el que la enseñanza y el aprendizaje tratan de ser actividades relacionadas con la diversión.

Los docentes se han lanzado frenéticamente a aumentar la estimulación visual de sus clases. Reducen al mínimo la duración de las exposiciones que sus alumnos deben “soportar”, recurren cada vez con menor frecuencia a tareas que supongan la lectura o la escritura. A veces a disgusto, intentan hacer de sus clases malos programas de televisión porque se han dejado convencer de que la única forma de concitar la atención de sus alumnos es entretenerlos. Tal vez no advierten que así contribuyen a cambiar la naturaleza del hombre, que ya ha sido educado en el tele-ver antes de saber leer y escribir. Es preciso, pues, comprender que la televisión destruye más saber y más entendimiento que el que transmite, porque lo empobrece al modificar el aparato cognoscitivo del hombre. Al niño formado por la televisión, le resulta difícil comprender abstracciones, entender conceptos.

No es esta la oportunidad de pasar revista a los resultados de las miles de investigaciones que se han realizado en todo el mundo para analizar el potencial educativo de la televisión. Concluyen, por lo general, que la televisión no aumenta significativamente el aprendizaje y resulta inferior a la letra impresa en su capacidad de desarrollar el pensamiento inferencial de nivel superior. Pero los jóvenes, que han mirado alrededor de 16 mil horas de televisión para cuando completan 12 años de educación, terminan convencidos de que el aprendizaje es otra forma del entretenimiento o, más peligrosamente, de que todo lo que merece ser aprendido puede y debe asumir la forma del entretenimiento. La gramática de la televisión, la estructura del videoclip, la fugacidad de la imagen parecen destinadas a convertirse en las únicas estructuras de pensamiento a las que se verán expuestos los jóvenes.

Y así como no les está resultando llamativo, sino habitual, que sus profesores de lengua los inviten a aprender la materia leyendo letras de canciones de rock o su profesora de ciencias sociales les cante la gesta de la independencia, están siendo muy eficientemente preparados para incorporar de la misma forma, tan agradable e indolora, la política, la religión, el comercio y las noticias.

Fueron grandes las esperanzas puestas en estos medios persuasivos, costosos, que estimulan a los niños a permanecer quietos, que exhiben dibujos animados, números alegres y ruidos extraños. Esas expectativas no parecen haberse concretado. ¿Dónde está la generación de estudiantes brillantes, creativos e informados que nos prometía la televisión? En

realidad, parecería que lo que hemos logrado es transmitir la sensación de que, simplemente observando una pantalla, se puede adquirir información sin trabajo y sin disciplina. Lo que es peor, hemos hecho creer a los jóvenes que el aprendizaje sería siempre colorido y divertido. Evaluando la situación actual, Neil Postman reflexiona: “Pensaba que la televisión sería la última gran tecnología a la que la gente se incorporaría con los ojos cerrados. Estaba equivocado: ahora las esperanzas se han desplazado a la computación”.

LA EDUCACIÓN “MODERNA”: LA COMPUTACIÓN, LA SOLUCIÓN MILAGROSA

Cuando se consulta a los padres argentinos acerca de su acuerdo con distintas propuestas para mejorar la educación del país (no la de sus hijos, con la que, como se ha visto, están abrumadoramente satisfechos), un porcentaje muy reducido coincide en la necesidad de aumentar la duración del año escolar (23%) o de prolongar las horas de clase diarias (18%). Resulta llamativo tan poco entusiasmo por extender el ciclo escolar, que en la Argentina no supera los 180 días (en las raras ocasiones en las que se cumple), especialmente cuando se ha comprobado que esta es la variable más estrechamente relacionada con el rendimiento académico de niños y jóvenes. Lester Thurow ha afirmado que, en los EE.UU., se piensa que los niños pueden aprender en 180 días lo que, en el resto del mundo, requiere 220 a 240 días. Quienes han completado doce años de educación en Japón y en Alemania, en realidad, pasaron en la escuela cuatro años más que los estudiantes estadounidenses en igual situación. Aún se recuerda el escándalo público que se generó hace unos años en Japón cuando el ministro de Educación anunció que los alumnos asistirían a la escuela sólo tres de los cuatro sábados del mes, lo que reducía la duración del año escolar de 240 a 228 días. Los opositores organizaron un movimiento que proclamaba la ruina de la educación japonesa y la amenaza de la pérdida de competitividad del país.

Descartada por los padres argentinos la alternativa de una mayor dedicación de los alumnos a la tarea escolar y también de una mayor exigencia en las evaluaciones (1,5%), la propuesta destinada a mejorar la educación que recibe el acuerdo de 96% de ellos es la obligatoriedad de la computación

en las escuelas. Casi unánimemente, los argentinos pensamos que la crisis de nuestra educación resulta del atraso tecnológico y que, una vez que cada aula tenga su computadora, el problema habrá quedado resuelto. Confiamos ciegamente en que la tecnología solucionará todo, hasta la escasez del tiempo que se dedica a la escuela. Parecería haberse perdido el sentido de la proporción, pues, si bien la tecnología puede contribuir con herramientas interesantes al aprendizaje, el motor central del aula sigue siendo un buen maestro, encargado de dar testimonio del valor humano del conocer.

UN NUEVO ATAJO TECNOLÓGICO

No caben dudas de que todas las personas necesitan hoy aprender a usar una computadora y a manejarse con alguna solvencia en el ámbito de la informática, tarea que cada día se vuelve mucho más sencilla de lo que se cree. Pero no se debe perder de vista que las computadoras son herramientas, y no fines en sí mismas. No son capaces de sustituir las habilidades intelectuales y el conocimiento que los niños deben aprender a manejar para poder incorporarse a la economía mundial. Las deficiencias de nuestros niños y jóvenes residen en el aprendizaje de matemática, ciencia, historia y hasta de la lectura. Los esfuerzos para encontrar atajos tecnológicos para superar estas carencias sólo alientan a los estudiantes a no dedicarse a la seria y trabajosa tarea de aprender.

El atractivo que ejerce el empleo de la tecnología en la educación no es nuevo: La escuela ha visto llegar y partir numerosos recursos modernizadores a los que, a lo largo de su historia, confió su salvación. Thomas Alva Edison predijo en 1922: “El cine revolucionará nuestro sistema educativo y [...] en unos pocos años, reemplazará en gran medida, si no totalmente, a los libros de texto”. En 1945, William Levenson, director de la emisora radial de las escuelas públicas de Cleveland, decía que “llegará el día en que una radio portátil será tan habitual en el aula como el pizarrón”. En la década de 1960, el famoso psicólogo conductista B. F. Skinner diseñó “máquinas de enseñar” y sostuvo que “con su ayuda y con la de la instrucción programada, los estudiantes podrán aprender el doble en el mismo tiempo y con el mismo esfuerzo que en una clase común”.

Videos, proyecciones, películas, todos estos recursos prometieron revolucionar la enseñanza. A propósito de estas innovaciones, señala el astrofísico estadounidense Clifford Stoll:

Ya a mediados de la década de 1960 fuimos testigos de la “revolución” del cine educativo. Los alumnos esperábamos ansiosos la proyección, porque eso significaba una hora sin pensar, los profesores anticipaban una hora sin enseñar, los directivos observaban complacidos el ingreso de sus escuelas a la frontera de la tecnología y los padres exigían el uso de estas técnicas porque constituían una expresión de la modernidad que prometía superar a los libros y a la estructura obsoleta de las aulas. Nadie parecía estar muy preocupado por el aprendizaje. A la distancia no resulta fácil para quienes atravesamos esa experiencia recordar tres películas que hayan ejercido una influencia perdurable en nuestras vidas. Lo es, en cambio, mencionar tres docentes que sí la han tenido.

DE LA PROMESA AL DESENGAÑO

La introducción de la computación se está llevando a cabo con una fuerza arrolladora. El presidente Clinton promueve en los EE.UU. la creación de “un puente para el siglo XXI en el que las computadoras serán parte tan inseparable de las aulas como los pizarrones” y ha puesto en marcha programas para informatizar las escuelas a un costo de entre 40 y 100 mil millones de dólares.

Quiénes han estudiado la introducción de las innovaciones tecnológicas en las escuelas describen un ciclo que se reitera. Este comienza con grandes promesas apoyadas en investigaciones auspiciadas por las mismas empresas que desarrollan la tecnología. En las aulas, los maestros nunca terminan por adoptar los nuevos procedimientos y no se logra una mejora académica significativa. Se argumenta, entonces, que el problema es el dinero, la resistencia de los docentes o la burocracia escolar. Mientras tanto, no se cuestionan las promesas de quienes abogan por la tecnología. Como los resultados se hacen esperar, finalmente se culpa a las máquinas. Entonces, desengañadas, las escuelas se vuelcan a la nueva generación de tecnología y así recomienza el ciclo.

Nos encontramos en plena etapa expansiva de la computación. Un furor mayor que el de otras épocas acompaña hoy la introducción de las

computadoras en las escuelas: bibliotecas, laboratorios, salas de arte o de música son arrasadas para dejar lugar a los gabinetes de computación. Se realizan grandes esfuerzos económicos para conformar a quienes creen que no se puede estar al margen de este nuevo progreso tecnológico, aunque a veces sólo sirva a propósitos publicitarios. Con respecto a esta cuestión, resulta ilustrativa la anécdota del director de un colegio que guía a un grupo de padres en un recorrido por sus aulas y, con orgullo, los lleva a visitar el ultramoderno laboratorio de computación. Mientras los visitantes se aproximan, el maestro que está al frente de la clase, sin advertir su presencia, dice dirigiéndose a sus alumnos: “A ver, chicos, aquí tenemos 35 computadoras. Si me llevo 17, ¿cuántas quedan?”. Tal vez la historia sea apócrifa, aunque es posible suponer que muy pocos alumnos deben haber dado la respuesta correcta.

Se asignan abultados presupuestos para inversiones en *hardware* (los equipos de computación) y en la actualización del *software* (los programas que hacen funcionar las máquinas). A lo que se presta escasa o nula atención es al *humanware*, es decir, a las personas que enseñan. No se advierte que hoy, como siempre, la enseñanza es cuestión de ejemplos y se resume en un buen docente que interactúe con estudiantes motivados. Todo lo que los separa —películas, videos educativos, dispositivos multimedios, correo electrónico, televisores, computadoras interactivas— reviste un valor educativo cuestionable.

Los padres muestran una actitud de reverencial respeto ante las máquinas, que consideran, erróneamente, muy, difíciles de utilizar. Piensan que sus hijos pequeños, que las emplean con llamativa familiaridad, demuestran tanta capacidad intelectual como los científicos que desarrollaron la teoría que hizo posible los progresos de la informática. El solo hecho de sentarse frente a un teclado convierte al niño en un genio a los ojos de sus padres, en un ser superdotado si quienes lo observan son sus abuelos. En general, se piensa que un medio técnicamente complejo tiñe de complejidad todo lo que pasa por él. Es como si se pensara que quien se sienta frente a un televisor es un dotado en electrónica.

Los niños adoran estos dispositivos, como antes adoraron los juguetes que les eran contemporáneos, y se pasan horas jugando con ellos. Pero eso no indica que estén dotados de una inteligencia especial o que logren comprometer sus mentes más allá de la operación del instrumento. Así, las clases se convierten en juegos que, mediante una gratificación instantánea,

mantienen a los chicos entusiasmados pulsando botones, sin que ello implique una actitud de estudio y análisis o un esfuerzo mental sostenido.

Al intentar educarlos mediante la computación, el mensaje que les estamos dando es: “Para aprender las tablas de multiplicar, hay que jugar con la computadora”. En cambio, cuando utilizamos el método tradicional, en realidad, les decimos: “Sos tan importante para mí y saber las tablas es tan útil, que me dedicaré durante una hora a enseñártelas”. Tal vez sea por eso que los alumnos japoneses tienen tan buen rendimiento en matemática a pesar de que Japón es el país que menos computadoras tiene en las aulas escolares. Una clase japonesa sigue los criterios tradicionales, y no es infrecuente ver a niños que, después de limpiar y barrer el aula, repiten las tablas de multiplicar en una forma que horroriza a los educadores progresistas, que la consideran un ominoso regreso al pasado.

Tiempo atrás, en oportunidad de visitar a un experto en la enseñanza de la matemática mediante el empleo de modernos métodos de computación, la conversación se deslizó hacia el rendimiento de los alumnos de su país, que se encuentra próximo al del promedio mundial. El experto mencionó entonces que los jóvenes de Singapur son quienes alcanzan el más alto rendimiento según el último estudio comparativo internacional de competencias académicas. El experto, que conocía en detalle la situación de ese país porque asesora con frecuencia a sus autoridades, se manifestó profundamente desilusionado porque allí la enseñanza seguía los “métodos tradicionales”. Resulta evidente que existe el prejuicio de que lo “tradicional” no funciona precisamente por ser tradicional.

LA VELOZ DECADENCIA DE LAS INNOVACIONES TÉCNICAS

Coito hemos visto, durante décadas, la escuela ha incorporado nueva tecnología —diapositivas, películas, videos— con la esperanza de mejorar el aprendizaje. Aunque cada uno de estos recursos prometió mejores estudiantes y un aprendizaje más fácil, ninguno tuvo éxito, y es habitual encontrar en los depósitos de las escuelas los vestigios de esos *progresos técnicos*. El resultado no parece ser mejor con la revolución digital, excepto por el hecho de que está promovida por intereses económicos sin precedentes: en los EE.UU. el gasto en tecnología escolar ha trepado ya a

decenas de miles de millones de dólares. Sólo en 1998, las escuelas norteamericanas invirtieron 52 mil millones de dólares en tecnología, con lo que superaron los 43 mil millones de 1997. Tal vez la introducción de la computación cuenta con un aliado que no han tenido los otros medios tecnológicos: los docentes. En un estudio que se realizó en ese país a comienzos de 1996, los maestros consideraron que la destreza en el manejo de la computación y la moderna tecnología era más “esencial” que el estudio de la historia europea, la biología, la química y la física. También consideraban más importante aprender computación que ocuparse de problemas sociales, que leer a escritores norteamericanos modernos, como Steinbeck y Hemingway, o a autores clásicos, como Platón y Shakespeare.

Las empresas promueven activamente la computación en la escuela porque de esa forma se colocan en una posición inmejorable para captar clientes: influyendo precozmente en su comportamiento frente a los multimedios, orientan sus elecciones futuras. Lógicamente, esto se hace con el apoyo explícito de las autoridades, que cancelan con entusiasmo, por ejemplo, los programas de música y de arte —que positivamente desarrollan la “inteligencia”—, aumentan el número de alumnos por aula y esperan que maestros mal pagados manejen una ola incesante de nuevas tecnologías con un entrenamiento deficiente y un apoyo técnico escaso o inexistente.

Los promotores de los nuevos medios siempre sostienen que el último colmará las expectativas. Así lo afirman ahora quienes, con gran entusiasmo, preconizan la generalización del empleo de las computadoras en la escuela. Como lo resume Tod Oppenheimer, son varias las razones que ellos esgrimen:

1. La computación mejora la práctica docente así como los logros de los estudiantes.
2. Se debe enseñar a los niños a operar las computadoras lo más precozmente posible porque, de no hacerlo, se corre el riesgo de que los niños se retrasen.
3. Es imprescindible el entrenamiento escolar en computación como un medio de hacer competitiva la fuerza de trabajo del futuro, que actuará en un mundo crecientemente tecnológico.
4. La introducción de la computación en la escuela es útil para conseguir el apoyo de las empresas que aportarán fondos imprescindibles para las escuelas pauperizadas.

5. El trabajo con las computadoras, en especial cuando se recurre a la Internet, proporciona información actualizada y genera contactos valiosos de los alumnos con profesores y estudiantes de otras escuelas, así como con una amplia red de profesionales en todo el planeta. Estos contactos confieren a la tarea una sensación de relevancia para el mundo real y amplían la comunidad educativa.

Aunque no es posible exponer, en este contexto, los argumentos a favor y en contra de cada una de estas proposiciones y de otras similares, para estimular la discusión, resulta ilustrativo plantear, al menos, algunos cuestionamientos a lo que hoy se tiende a aceptar como dogma.

¿MEJORA EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS?

No resulta posible detallar aquí los argumentos que pedagogos y tecnólogos aportan al debate acerca de los efectos de la computación para el desarrollo intelectual de los niños. Baste con decir que, una de las más fervientes promotoras de su introducción agresiva en la escuela, Esther Dyson –integrante del comité convocado por el presidente Clinton para analizar este tema, que elaboró el informe *Conectar las escuelas a la autopista de la información*– admite que “en este campo, las pruebas convincentes son escasas”. Un análisis cuidadoso de la evidencia demuestra que, en realidad, los niños discapacitados parecen ser los únicos en beneficiarse significativamente con el empleo de las computadoras.

A pesar de las controversias a propósito de esta cuestión, los políticos apoyan entusiasmados la introducción de las computadoras en la escuela. Un líder político que hoy quiera mostrarse preocupado por la educación se fotografía al lado de una computadora o inaugura un gabinete de computación. Ya ha pasado al folclore la anécdota de las escuelas argentinas que recibieron su equipo de computación aun cuando carecían de energía eléctrica. “Buena escuela moderna” se ha convertido en sinónimo de “escuela que utiliza computación”.

Uno de los integrantes del grupo que, en los EE.UU., redactó el informe citado que recomendaba calurosamente la expansión de la computación escolar respondió a los cuestionamientos afirmando: “¡Es tan evidente que el mundo está cambiando!”. ¡La justificación del cambio es, precisamente,

la inevitabilidad de ese cambio! También se escucha con frecuencia que, como las computadoras están en todas partes, ¿por qué no deberían hacer sentir su presencia en la escuela? siguiendo este razonamiento, tal vez se debería asignar a la enseñanza de la conducción de automóviles un lugar central en la educación de los niños porque los autos también están en todas partes.

Muchos educadores piensan que, cuando los niños se concentran en la forma de operar los programas en vez de hacerlo en el tema que estudian, el aprendizaje puede disminuir en lugar de aumentar. Existe también preocupación acerca de la posibilidad de que se termine alentando la pasividad, debilitando en las personas la percepción de que, mediante sus acciones, son capaces de cambiar el mundo.

Desprovistos de sentido crítico, los niños –espectadores inocentes frente a la pantalla– confunden forma con contenido, sentido con sensibilidad, palabras grandilocuentes con pensamientos profundos. En lugar de elaborar informes que sinteticen información proveniente de distintas fuentes, a menudo copian trozos enteros de textos que obtienen de la Internet o de enciclopedias digitales. Esta práctica de “cortar y copiar”, favorecida por la computación, atenta contra la creatividad. Algunos profesores advierten rápidamente cuáles de los trabajos de sus estudiantes fueron concebidos en una computadora. “Son incapaces de relacionar ideas”, sostiene una maestra. “Escriben una cosa, luego otra y no parecen ni advertir ni establecer las relaciones entre ambas. Esas deficiencias terminan por ponerse en evidencia cuando el estudiante no logra organizarse para realizar una tarea que requiera iniciativa”. Ya hay centenares de sitios en la Internet que venden a los escolares trabajos sobre prácticamente cualquier tema.

Mientras algunos psicólogos sostienen que los juegos de computadora expanden la imaginación de los niños, otros piensan que la pantalla aplasta la información y la convierte en datos aislados e inconexos. Este efecto está íntimamente relacionado con la manera como funciona el cerebro, terreno casi virgen para la comprensión humana. Al imponer la lógica de la respuesta correcta, la computadora hace perder la rica enseñanza que resulta del análisis de las razones que llevan a una respuesta errónea, disipa el convencimiento de que comprender los problemas es más importante que acertar las soluciones.

¿ENSEÑAN LAS HERRAMIENTAS?

Parecería confiarse en que la mera presencia de los medios electrónicos resulta suficiente para estimular la capacidad intelectual de los estudiantes. No queda claro qué procesos mentales superiores se ponen en juego cuando un alumno se sienta frente al teclado de una computadora y selecciona textos o gráficos. No se advierte por qué tales procesos no resultan mejor estimulados cuando la misma persona hojeara libros o revistas y hace anotaciones con un lápiz.

Como se ha mencionado, contra la creencia de los padres, el uso de un medio tecnológicamente complejo por parte de los niños no implica que el contenido comparta automáticamente esa misma complejidad intelectual. Resulta ilustrativo el relato que hace un periodista estadounidense de su experiencia en una escuela cuyos estudiantes suelen estar concentrados en sus computadoras navegando por la Internet. Esos jóvenes, cuya imagen podría constituir el paradigma publicitario de la “nueva escuela”, disfrutan de los beneficios de una tecnología que está haciendo invertir millones a los responsables de la educación. Sin embargo, cuando uno se aproxima para ver lo que hacen, se advierte que “se detienen con mayor frecuencia en los sitios dedicados a automóviles, al deporte y a sus películas favoritas”, como señala uno de los profesores responsables. “Cuando uno se acerca a las impresoras que recogen los frutos de ese trabajo, lo que observa fundamentalmente son imágenes del basquetbolista Michael Jordan en todas las actitudes imaginables”. La psicóloga Jane Healy, comprobó horrorizada que los jóvenes de un barrio rico, convocados a buscar datos sobre América Latina en la Internet, dedicaban sus horas de clase a investigar acerca de los hoteles de la región. “En pocos minutos”, describe, “los alumnos estaban comparando entusiasmados las piscinas y las camas de los distintos hoteles”.

Nate Stulman, estudiante del Swathmore College en los EE.UU., relató lo que sucede en las universidades en un artículo periodístico que generó un intenso debate:

Si uno recorre las habitaciones de los estudiantes en cualquier universidad estadounidense, los verá sentados en sus escritorios, transfigurados, con la mirada fija en los monitores de sus computadoras. ¿Qué hacen con sus equipos ultramodernos y sus conexiones de alta velocidad a la Internet? Juegan al “Tomb

Raider” en lugar de asistir a sus clases de química, modifican las conexiones de sus equipos en lugar de redactar el ensayo que deben entregar el día siguiente, recolectan información de la Internet, por lo general inútil, en lugar de resolver un problema de matemática; es decir, se concentran en una serie de actividades que poco tienen que ver con el trabajo académico. Tengo amigos que se han pasado fines de semana enteros atraídos por los juegos de guerra. Uno de ellos a menudo pasa toda la noche buscando imágenes y modificándolas con el único propósito de decorar su pantalla. Muchos compañeros se quedan despiertos intercambiando mensajes electrónicos con amigos que están a dos habitaciones de distancia. Cada vez que voy a la biblioteca, por lo menos en la mitad de las computadoras dedicadas a la “investigación”, se está jugando o navegando por la Internet sin ningún fin concreto. Los estudiantes siempre han tenido una cierta tendencia a perder el tiempo; el problema es que ahora se les facilita el hacerlo.

Un profesor de historia respondió:

Si la educación es un producto de consumo, como se nos asegura, ¿por qué razón los estudiantes la deberían valorar más que los juegos o el material irrelevante que consiguen en la Internet? Hace poco, un alumno se manifestó agradecido por lo que había aprendido sobre algunas batallas en mi clase sobre la Segunda Guerra Mundial porque eso le permitió mejorar su rendimiento en el juego “Combate Mortal”.

¿DEBE ENTRENARSE PRECOZMENTE A LOS NIÑOS EN EL USO DE LAS COMPUTADORAS?

No sólo es escasa la evidencia que demuestra que las computadoras mejoran el aprendizaje en niños muy pequeños, sino que existen buenas razones para creer que demasiado tiempo frente a la máquina puede debilitar su aprendizaje, pues daña la creatividad, la atención y la motivación.

El resultado de numerosas investigaciones realizadas en los EE.UU. indica que no es necesario que los chicos pasen una parte significativa de su tiempo frente a la computadora antes de las 10 u 11 años. Jane Healy afirma:

El cerebro atraviesa ciertos periodos “críticos” o “sensibles”, tanto en la infancia como en la adolescencia, en los que los ámbitos en los que se realiza el aprendizaje ejercen una influencia esencial sobre ese proceso. Durante tales periodos, ciertos tipos de actividades y estímulos son los más apropiados y necesarios para que el cerebro logre desarrollar su potencial. Si se subvierte ese orden, el daño puede ser irreparable.

Reemplazar la experiencia inicial de interactuar físicamente con el mundo real por el universo bidimensional de la pantalla puede afectar el normal desarrollo cerebral.

Sobre este aspecto, hay cierta coincidencia. En primer lugar, es importante proporcionar a los niños una base amplia, en materia intelectual y emocional, así como en el uso de los cinco sentidos, antes de enfrentarlos con un instrumento tan técnico y unidimensional como una computadora. Por otro lado, el mundo humano y físico encierra un potencial mayor para el aprendizaje. “El simple hecho de seleccionar y observar una pantalla constituye un pálido sustituto de la actividad mental real”, concuerda Healy. Los chicos terminan por apretar botones y obtener recompensas, como los animales de experimentación, en lugar de lograr una comprensión real de la relación causa-efecto. Peor aún, en muchos programas educativos, los chicos son recompensados con un juego si logran resolver un problema. Es habitual observar que, finalmente, terminan dedicando más tiempo a jugar que a resolver los sencillos problemas.

Por otra parte, a diferencia de lo que sucedió en los años iniciales de la computación, ahora no se intenta enseñar cómo funcionan las computadoras, sino cómo se las utiliza. Ese aprendizaje del manejo de las computadoras para las tareas en las que habitualmente se las emplea no resulta complejo para nadie que sepa leer y escribir, pueda interpretar lo que lee y domine cierta elemental abstracción. Posiblemente, parafraseando a Stoll, en la escuela resulte mucho más útil aprender el lenguaje de Borges que el de Microsoft.

¿ES LA COMPUTACIÓN ESENCIAL PARA EL TRABAJO?

La carrera frenética para adquirir y usar tecnología en las escuelas se atribuye a menudo a la complejidad creciente de los lugares de trabajo y a los

requerimientos de los gerentes de las empresas en su búsqueda de trabajadores competentes. Esta fe ciega en la tecnología ha llevado a uno de los más destacados líderes políticos argentinos a preguntarse:

¿Quién tiene más futuro en el mercado laboral, un chico que tiene primaria y secundaria y no sabe manejar una computadora o un analfabeto que maneja la computación? No pretendo que no vayan a la escuela, todo el mundo debe ir a la escuela, pero en la medida en que vayamos incorporando tecnología.

Nadie ha explicado aún cómo hace el analfabeto para operar la computadora...

Sin embargo, cuando se pregunta a los altos ejecutivos de las quinientas compañías más importantes de los EE.UU. acerca de la educación ideal para un niño del siglo XXI, responden poniendo especial énfasis en la necesidad de adquirir las competencias básicas necesarias para escribir, leer y establecer relaciones interpersonales. Señalan también la importancia de desarrollar “habilidades analíticas y lógicas, pensamiento de nivel superior y capacidad de conceptualización que permita resolver problemas”. 80% de empresarios de ese país que contratan graduados recientes de la escuela media piensa que carecen de conocimientos básicos en gramática y ortografía, 77% juzga que ellos carecen de hábitos de trabajo y 64% sostiene que esos jóvenes no manejan la matemática básica.

A pesar de ello, uno de los temores que se ha logrado crear en los padres es que, sin saber computación, sus hijos no podrán incorporarse al mercado laboral. Más allá de la discusión acerca de la solidez de la formación en informática que proporcionan nuestras escuelas —que, al igual que la enseñanza de los idiomas, registra notables desniveles—, hay numerosas evidencias que indican que quienes seleccionan personal, incluso para empleos en el área tecnológica, consideran que las habilidades en computación pueden ser aprendidas rápidamente por cualquier persona que posea una adecuada formación básica. Por lo general, como afirma una integrante de un gran estudio de arquitectura, esas competencias pueden enseñarse en un par de semanas. Lo que esencialmente se sigue buscando en la gente es un carácter fuerte, la capacidad de expresarse en forma oral y escrita, de comprender y, en este caso especial, una educación sólida en la historia de la arquitectura.

Hasta quienes reclutan personal para compañías que se dedican a crear dibujos animados mediante complejas técnicas de computación buscan personas con una formación tradicional en artes visuales porque esta garantiza, como dice un especialista en estas búsquedas, “un ojo entrenado en prestar atención a los movimientos del cuerpo. Esa formación tradicional permite aprender actitudes, sentimientos, expresión. Los buenos para este trabajo son quienes de niños no podían estar sin su block de apuntes bajo el brazo”. Así, podrían multiplicarse los testimonios relacionados con la importancia real del manejo de la informática entre las cualidades que se buscan en las personas.

LA COMPUTACIÓN COMO MEDIO DE APORTAR FONDOS A LAS ESCUELAS

A pesar de las tendencias señaladas, la influencia creciente de las empresas en la educación, por lo menos en los EE.UU., amenaza con convertir las escuelas en centros de entrenamiento laboral. Aunque, como hemos visto, los dirigentes de las empresas afirman que cada vez es más necesario que la gente sea capaz de aprender y cambiar, la formación tiende a ser crecientemente más específica. Esta tendencia se ve acentuada por el dominio que ejerce el mundo empresarial sobre los programas educativos y otros materiales curriculares. También se observa esa influencia como resultado del condicionamiento que implica recibir fondos para fines específicos, que no siempre responden a los objetivos de las escuelas. En lugar de concentrarnos en la idea, posiblemente errada, que tenemos hoy acerca de cuáles han de ser las ocupaciones de mañana, el objetivo debería ser desarrollar los valores y el intelecto de los jóvenes.

¿ES TAN IMPORTANTE EL ACCESO A LA ÚLTIMA INFORMACIÓN Y LA CONEXIÓN CON EL MUNDO?

Una de las razones que se da siempre para promover la integración de la tecnología al currículo escolar es que los medios electrónicos, especialmente las computadoras, proporcionarán a los estudiantes el acceso a más y más

datos, más y más actualizados, algo que se considera imprescindible en esta “era de la información”. Lo que nadie parece dispuesto a cuestionar es la necesidad de acceder a tanta información.

Ignacio Ramonet, editor de *Le Monde Diplomatique*, afirma al respecto:

Ser culto hoy, como siempre, es tener conciencia filosófica del sentido de nuestra vida. No hay equivalencia entre mucha tecnología y mejor cultura. En cierta medida, ser culto es ser sabio en el sentido tradicional, distinguir lo bueno de lo malo, lo justo de lo injusto. Esta vorágine de información trata de hacerle creer al individuo que sólo hay una manera de ser culto y que es la de digerir el máximo de información posible.

Tal vez la llegada a las aulas de la última información por la Internet resulte útil. Pero, como hemos visto, el problema no está allí: hoy ni siquiera se explora la que está en los libros. Cualquier bibliotecario puede testimoniar que la información disponible en las bibliotecas antes del advenimiento de las computadoras era rara vez consultada por los estudiantes. Uno de los factores que mejor se correlaciona con el rendimiento académico de los niños es la existencia de una biblioteca en el aula escolar. El problema no es la falta de datos: lo que falta es tiempo en el aula para analizar los que ya están disponibles. Por eso, la escuela se debería más bien ocupar de la comprensión, de la crítica y de la sabiduría. El objetivo de la escuela no es la información. Es, en todo caso, lograr que los niños mediten sobre la información.

La fascinación de la nueva “vinculación con el mundo” genera otros problemas. No es infrecuente observar que los niños de una escuela se conectan con sus compañeros de sitios lejanos, pero lo hacen al precio de aislarse durante horas frente al teclado e ignorar al niño que tienen a su lado. Tal vez sea más útil escribir una tarjeta de agradecimiento a un vecino que imprimir el frío mensaje que envía un extraño desde otro continente. Algunos críticos han señalado en forma irónica que, de continuar esta tendencia, deberíamos anticipar un futuro excitante en el que las computadoras de las escuelas se conecten directamente con las de los alumnos sin ninguna participación de los maestros ni de los estudiantes mismos. Esto terminaría eliminando el elemento orgánico (y, por lo tanto, complejo) que adultera la pura información con la subjetividad y que obstruye de modo tenaz su flujo espontáneo y sin límites de un disco rígido al otro.

LA VISIÓN DEL MUNDO QUE APORTA LA NUEVA TECNOLOGÍA

“Había un niño que salía al mundo cada día. Y el primer objeto que miraba, en ese objeto él se convertía”. Esos versos de Walt Whitman llevan a Sherry Turkle, autora de textos fundamentales sobre la cultura contemporánea, a señalar:

Nosotros construimos objetos y desarrollamos tecnologías, pero luego ellos, a su vez, nos dan forma a nosotros mismos. Nuestros nuevos objetos tienen superficies brillantes y pulsátiles; invitan a un juego exploratorio; son dinámicos, seductores y *elusivos*. Nos incitan a abandonar el análisis como forma de entendimiento. No resulta claro en qué nos estamos convirtiendo cuando los contemplamos y tampoco pareciera que hubiéramos aprendido ya a mirar a través de ellos.

Es que uno de los problemas más serios que presenta el uso de la nueva tecnología en el proceso educativo es, precisamente, el aislamiento de la realidad. Clifford Stoll opina que:

aunque nadie sabe cómo funciona el cableado interno del cerebro de un niño, una persona desviada de las interacciones sociales se encuentra en un buen punto de partida para desarrollar una personalidad extraña. [...] No hay computadora que pueda enseñar lo que significa caminar por un bosque de pinos. La sensación no tiene sustitutos.

Gradualmente, estamos convirtiendo a la enseñanza, como a la vida, en un deporte para espectadores, en el que la imagen reemplaza a la realidad. Tal vez el mensaje más importante que envía la computación es que el mundo mediatizado es más significativo que el real.

Superficialmente, al emplear las computadoras, los alumnos aprenden a leer y a usar programas. En realidad, están aprendiendo otra cosa: cómo mirar fascinados una pantalla durante horas, aceptar lo que dice una máquina sin discutir, acostumbrarse a que el mundo es un sitio pasivo, preprogramado, donde basta con oprimir un botón para obtener la respuesta correcta. Aprenden que las relaciones humanas son transitorias y superficiales, como las mantenidas a través del correo electrónico. Que la disciplina

no es necesaria cuando, mediante un botón, es posible anular las frustraciones causadas por el error. Que la gramática, la escritura, el pensamiento analítico y las acciones humanas importan poco.

El cuestionamiento que algunos hacen a la introducción indiscriminada de estos nuevos medios no constituye un episodio más de los tantos que expresan la resistencia del hombre frente a lo nuevo. No es el futuro frente al pasado, la incertidumbre opuesta a la nostalgia. Se trata de un problema relacionado con las características de la formación de la personalidad: una minimización del mundo físico real en aras de privilegiar un mundo irreal, “virtual”. Se está enseñando a los niños que explorar lo que está en una pantalla bidimensional es más importante que manipular los objetos reales o que sentarse a conversar con amigos, padres o maestros. Por extensión, implica reducir la importancia de la conversación, de la escucha atenta y de la adquisición de la capacidad de expresarse ordenadamente con exactitud e individualidad. En el proceso, también, puede limitarse el desarrollo de la imaginación infantil.

MENOS COMPUTACIÓN Y MÁS APRENDIZAJE

El dinero que se gasta en computación estaría mejor aplicado en enseñar habilidades sólidas en lectura, pensamiento, capacidad de escuchar y de hablar, emprender excursiones originales y otras experiencias enriquecedoras basadas en la realidad concreta y, por supuesto, en construir el núcleo de docentes capaces de ser un motivo de inspiración para sus alumnos. Estos elementos son mucho menos modernos que las computadoras, pero su importancia para la educación ha sido firmemente demostrada a lo largo de la historia.

Un ingeniero electrónico del Centro de Física Espacial de la Universidad de Boston resumió bien estas ideas en su reclamo ante las autoridades educativas de Massachusetts:

El propósito de las escuelas es, como lo sostiene uno de nuestros maestros: “Enseñar carpintería, no martillo”. Necesitamos enseñar los por qué y los cómo del mundo. Las herramientas vienen y van. Enseñar a nuestros chicos priorizando las herramientas limita su conocimiento a ellas y, por lo tanto, limita su futuro.

Si se pretende que los chicos sean capaces, creativos y bien preparados para enfrentar los desafíos del porvenir, lo mejor es dedicarles más tiempo. Afirma Jean Healy:

En este mundo consumista y de alta tecnología, el tiempo y la atención de los padres son mucho más valiosos para los niños que cualquier equipo, independientemente de su novedad. Deténgase, interrumpa televisores y computadoras y dedique cada tanto algo de tiempo a estar junto a sus hijos.

Tal vez una visión equilibrada sobre esta cuestión sea la que proporciona David Gelernter, profesor de computación en la Universidad de Yale, quien afirma que los niños requieren “menos navegación y más aprendizaje” y argumenta:

El uso de las computadoras no tiene, en sí mismo, nada de malo. Pero debemos advertir que estamos en medio de una catástrofe educativa. A los chicos ya no se les enseña a leer ni a escribir. No aprenden ni la aritmética elemental ni la historia. En ese contexto, constituye un desastre introducir en el aula un juguete atractivo que refuerza nuestras peores tendencias. Sostener que los niños están en dificultades porque no tienen acceso a suficiente modernidad y que, en realidad, lo que necesitan es más información, resulta alarmante. Lo que hoy requieren es competencia y práctica en el manejo de los elementos básicos de la educación.

El editor de tecnología de la revista *Forbes* anticipó en 1984 que, en el futuro, “los pobres quedarán encadenados a las computadoras mientras los ricos se beneficiarán de los maestros”.

Muchos entusiastas del empleo de la informática en las escuelas están revisando su posición. Steven Jobs, el ahora multimillonario que, cuando joven, creó la empresa de computación Apple, declaró no hace mucho:

Antes pensaba que la tecnología podía ayudar a la educación. Fui un precursor al donar a las escuelas más equipamiento de computación que nadie en el planeta. Pero he llegado a la conclusión de que no se puede esperar que la tecnología resuelva el problema. Lo que está mal con la educación no puede ser solucionado con la tecnología. Ninguna cantidad de tecnología puede tener un impacto positivo. No se resolverá el problema colocando todo el

conocimiento en un CD-ROM. Podemos conectar cada escuela a la Internet; nada de esto es malo. Pero lo es si ello nos induce a pensar que estamos haciendo algo para resolver el problema de la educación.

“Aunque difícilmente la escuela sobreviva sin la tecnología, es muy peligroso pensar que ella salvará a la educación”, resume Jane David, asesora de la compañía de Jobs.

Es preciso reconocer que el trabajo docente difiere de las tareas repetitivas que hacen los empleados administrativos o los trabajadores industriales que han podido ser automatizadas para aumentar la productividad. Como afirma Larry Cuban, la esencia de la enseñanza es la presencia de un adulto con conocimientos y comprometido, que establece una relación con uno o más estudiantes para ayudarlos a aprender lo que ese maestro, la comunidad y los padres consideran que es importante. Es el entretendido de lazos emocionales e intelectuales el que confiere un tono y una textura a la enseñanza y al aprendizaje, que no tienen nada que ver con lo que sucede en un lugar de trabajo. La enseñanza descansa en el toque humano para introducir cambios perdurables en lo que los estudiantes conocen y son capaces de hacer, así como en la forma en que se comportan. Es diferente de hacer un auto, llenar un formulario o instalar la electricidad en un edificio.

Los tecnorreformistas consideran que la escuela sólo tiene la función de preparar a los estudiantes para actuar en el lugar de trabajo con medios tecnológicos. Aunque es importante enseñarles habilidades comercializables, lo es aún más convertirlos en adultos que actúen como ciudadanos comprometidos y reflexivos en una democracia.

Análisis y construcción de la estructura informativa*

MAXIMILIANO MAZA PÉREZ
CRISTINA CERVANTES

En los capítulos anteriores, determinamos que el guionismo informativo es un extremo del espectro del género informativo, opuesto al periodismo audiovisual, cuyo ejercicio abarca, en sentido estricto, la redacción de guiones para documentales, audios y videos informativos. En un sentido más amplio, el guionismo informativo incluye la redacción de guiones para cápsulas y reportajes.

La estructura de un guión informativo no sólo responde a un orden impuesto a los elementos básicos que integran la información. Independientemente del orden que se decida para cada elemento, la estructura depende también de las características propias del medio para el cual se escribe el guión y de las ideas que las personas involucradas en la producción del mensaje tengan sobre cómo informar al público.

Un método útil para el análisis y la construcción de estructuras informativas para medios audiovisuales consiste en esquematizar el contenido del guión de la misma manera como se esquematiza la estructura dramática. Los paradigmas que ayudan a construir la estructura de un guión informativo se denominan:

1. Línea de información
2. Línea de interés
3. Estructura de presentación

* Tomado de: Maximiliano Maza Pérez y Cristina Cervantes. *Guión para medios audiovisuales*. Alhambra Mexicana, pp. 301-308.

LA LÍNEA DE INFORMACIÓN

El propósito de la línea de información es asegurar la inclusión y el orden más efectivo de los elementos que constituyen la información. Mediante la línea de información se establecen los límites de contenido del guión y se determina el punto de vista más adecuado para presentar la información, de acuerdo con el propósito que se pretenda alcanzar con el mensaje.

El proceso para desarrollar la línea de información de un guión informativo implica los siguientes pasos:

1. Determinar el tema general y el propósito específico del producto audiovisual.
2. Determinar las características del público al cual va dirigido el mensaje.
3. Realizar una investigación sobre el tema.
4. Con base en la investigación, determinar el tema exacto y el punto de vista.
5. Enfocar el tema a una cuestión específica, con apoyos que sustenten la idea principal.
6. Determinar imágenes aurales y visuales que refuercen la idea principal.

Determinar el tema general y el propósito específico del producto audiovisual

La determinación del tema general y del propósito específico de un guión informativo depende de la naturaleza del producto audiovisual para el cual se escribe el guión.

El tema general está determinado por la combinación de los elementos de la estructura informativa:

1. El evento de la realidad
2. Los participantes y testigos
3. El tiempo
4. El lugar
5. Las causas y circunstancias

La determinación del propósito específico es un paso simultáneo a la determinación del tema general del producto audiovisual. El propósito específico es el objetivo final de un producto audiovisual informativo. Se

define como la acción que deseamos que ejerza el contenido de un producto audiovisual en el público o audiencia. Un producto audiovisual informativo puede tener los siguientes propósitos específicos para con el público o audiencia:

1. Informar
2. Persuadir
3. Crear conciencia
4. Motivar a una acción
5. Entretener

Los propósitos no son excluyentes entre sí, sino que generalmente se combinan de varias formas en todos los productos audiovisuales informativos.

La decisión de determinar el tema general y el propósito específico de un guión informativo depende de dos factores:

- a) El medio por el cual se va a presentar el producto audiovisual.
- b) El tipo de producto audiovisual para el cual se escribe el guión.

Cada medio posee características de uso distintas. La radio y la televisión son medios eminentemente públicos en cuanto a su uso, mientras que el cine es un medio semipúblico y el video y el audio son medios privados.¹ En este sentido, los medios públicos, tiene toda la libertad para informar y entretener, pero tienen limitantes legales para persuadir, crear conciencia o motivar a una acción. Los medios privados no tienen ninguna limitante para ninguno de estos propósitos.

Sin embargo, no hay que olvidar que las consideraciones anteriores dependen enormemente del tema a tratar. Hay temas cuya naturaleza necesita primordialmente de un enfoque netamente informativo, mientras que para otros, se puede establecer un propósito más allá de la presentación de información.

El tipo de producto audiovisual para el cual se escribe el guión es el segundo factor importante para determinar el tema general y el propósito específico de un guión informativo.

¹ Esta clasificación de medios públicos y privados se hace tomando en cuenta las condiciones de uso de cada medio. Un programa de radio y televisión se transmite por un canal o frecuencia a todos los hogares que cuenten con un aparato receptor capaz de captar la señal transmitida. Una grabación en audio o en video se utilizan un contexto privado, personal o grupal, pero no masivo (a menos que esa grabación se transmita por un medio público).

Determinar el tema general y el propósito específico para cápsulas y reportajes

En la redacción de guiones para cápsulas y reportajes, el guionista debe tomar en cuenta que ambos son productos de medios públicos (radio o televisión). Esta característica determina:

1. Que el tema general debe ser relevante para un público o audiencia heterogéneo.
2. Que el propósito específico debe ser, esencialmente, informativo.

La relevancia del tema la determina el sistema, con base en sus percepciones sobre los intereses del público o audiencia. Este hecho provoca que la decisión sobre el tema general del guión sea tomada por varios individuos pertenecientes al sistema, incluyendo al guionista. En la redacción de guiones para cápsulas y reportajes, el guionista no puede trabajar de manera aislada.

La naturaleza de los medios públicos impide o dificulta la búsqueda de propósitos específicos más allá de informar. En este sentido, hay que recordar que la redacción de guiones para cápsulas y reportajes es una actividad intermedia entre el periodismo audiovisual y el guionismo informativo. La naturaleza periodística de estos productos es la que determina, en gran parte, los límites de sus propósitos específicos.

Al formar parte de un medio público, el guionista debe estar consciente de que la determinación de sus temas es una actividad en la que intervienen varias voluntades. Además, el guionista de cápsulas y reportajes debe ser también un periodista audiovisual.

En el periodismo audiovisual, la redacción y la producción van de la mano. Es una práctica generalizada que el reportero sea quien escribe el guión, haga las entrevistas, grabe la narración y supervise la edición del reportaje. En el caso de las cápsulas, lo más común es que el locutor, narrador o conductor sea el mismo guionista. En algunos casos, es el productor de la cápsula o del reportaje quien escribe el guión. En todo caso, es muy raro que el guionista se dedique exclusivamente a redactar el guión.

Finalmente, es importante recordar que las cápsulas y los reportajes pueden ser subproductos de formatos más complejos, como el noticiero o la revista, o bien, pueden ser productos independientes dentro de la programación diaria de la radio o la televisión. Esto determina el tiempo

de duración del producto final, así como el grado de profundidad con el que se puede manejar la información.

Determinar el tema general y el propósito específico para documentales

En la redacción de guiones para documentales, el guionista debe tomar en cuenta que éstos pueden ser productos de un medio semipúblico (cine) o de un medio público (televisión)² Esta característica determina:

1. Que en el caso del cine, el tema general puede ser relevante para un público o audiencia homogéneo, con intereses comunes.
2. Que en el caso de la televisión, el tema general deber ser relevante para un público o audiencia heterogéneo.
3. Que en el caso del cine, el propósito específico puede ser de cualquier tipo.
4. Que en el caso de la televisión, el propósito específico debe ser, esencialmente, informativo.

El guionismo documental implica la necesaria ausencia de un alto grado de valor noticioso en sus contenidos. Esta característica aleja al guionismo documental del ejercicio periodístico. En este sentido, es una actividad menos limitada que el guionismo de cápsulas y reportajes.

Esta libertad del guionismo documental no es total. El sistema que produce el documental es quien determina la relevancia del tema. En este aspecto, el cine se diferencia considerablemente de la televisión. El cine es un medio que no tiene necesariamente que responder a un público heterogéneo. Por ello, los temas de interés para públicos particulares encuentran en el cine un medio más adecuado para su transformación en mensaje.

El documental televisivo tampoco responde totalmente a las limitantes de un público heterogéneo. Comparado con el reportaje, el documental para televisión no necesita satisfacer el requisito de *ser accesible para todos*. La especialización que está experimentando el medio televisivo es un punto

² El documental radiofónico es muy escaso en nuestros días. De cualquier manera, las observaciones sobre el documental televisivo se aplican en su totalidad al documental radiofónico.

a favor de lo anterior. En una era de la televisión especializada, el público de los nuevos canales es más homogéneo y ello permite el desarrollo de productos informativos con temas más específicos.

En el guionismo documental, la relación entre redacción y producción es menos estrecha que en el periodismo audiovisual, pero mayor que en el guionismo dramático. Es una práctica común que el director y el productor del documental sean quienes escriben el guión. La narración o conducción del documental puede correr a cargo de otra persona.

Determinar el tema general y el propósito específico para audios y videos informativos

En la redacción de guiones para audios y videos informativos, el guionista debe tomar en cuenta que estos son productos de medios privados (audio o video). Esta característica determina:

1. Que el tema general debe ser relevante para un público o audiencia homogéneo.
2. Que el propósito específico puede ser de cualquier tipo.

El guionismo informativo para audio y video es el ejercicio más alejado del periodismo audiovisual. El valor noticioso de sus contenidos es escaso o inexistente. Sin embargo, en su práctica interviene un elemento sumamente importante: el cliente.

En general, la producción de audios y videos informativos es resultado de la necesidad que tiene una persona u organización por transmitir un mensaje particular a un público homogéneo, a través de un medio audiovisual. El cliente –la persona u organización que solicita la producción– es el principal elemento a tomar en cuenta para determinar el tema general y el propósito específico del guión.

Lo anterior no excluye la existencia de guiones para audios y videos informativos producidos independientemente de la existencia de un cliente externo. Pero aún en estos casos existe un cliente: el guionista mismo.

Determinar las características del público al cual va dirigido el mensaje

En el desarrollo de la línea de información de un guión, este paso con frecuencia puede pasar inadvertido para el guionista. El principiante muchas veces no toma en cuenta la importancia de definir la audiencia, mientras que el guionista experimentado puede olvidarse de que lo más importante de su mensaje no está en la manera de producirlo, sino en la manera en que es recibido.

En esta etapa, el guionista debe responder a tres preguntas:

1. ¿A qué público va dirigido el mensaje?
2. ¿Cuánto sabe el público sobre el tema?
3. ¿Qué se espera que haga el público después de recibir el mensaje?

La respuesta a la primera de estas preguntas es vital para el éxito o fracaso del producto audiovisual informativo. En los medios públicos, la definición de la audiencia puede ser más difícil de lograr por el carácter masivo de estos medios. Sin embargo, existen indicadores que pueden facilitar la definición de la audiencia: horario de transmisión, cobertura del canal o de la estación, encuestas, llamadas telefónicas, etcétera. En general, para responder a esta pregunta, el guionista debe considerar:

- a) La diversidad del público al cual va dirigido el mensaje.
- b) El tipo de lenguaje que maneja ese público.
- c) Las necesidades de información del público.
- d) El interés del público por el tema.

La segunda pregunta es más difícil de responder. Determinar cuánto sabe el público sobre el tema puede ser fácil en los medios privados. Un video de capacitación para instructores de ejercicios aeróbicos, por ejemplo, parte del hecho de que el público posee un nivel mínimo de conocimientos sobre este tema. En cambio, un reportaje televisivo sobre estos ejercicios debe plantearse desde la perspectiva de que por lo menos una persona de la audiencia no sabe nada acerca del tema. Entre más específico sea el público al cual va dirigido el mensaje, más específica deberá ser la información que se maneje en el guión y viceversa.

En un guión informativo es imposible decirlo todo sobre algún tema. En este sentido, el guión es un trabajo de selección de la información más

relevante, de acuerdo con un criterio establecido previamente a su redacción. Saber el nivel de conocimiento que posee el público con respecto a un tema ayuda al guionista a realizar con facilidad este proceso, a evitar repeticiones innecesarias y a enriquecer el contenido informativo del guión.

Finalmente, lo que esperamos que haga el público después de recibir el mensaje depende completamente del propósito específico establecido para el producto audiovisual. En este sentido, lo que podemos esperar del público es que se informe, se convenza, cree conciencia, realice una acción, se entretenga, o bien, que realice una combinación de varios propósitos.

Realizar una investigación sobre el tema

La investigación acerca del tema debe hacerse una vez que se han determinado el propósito, el tema y el público. Esta investigación debe ser suficientemente profunda como para tener un panorama completo; sin embargo, no debe ser tan amplia como para perderse en la información.

Existen varios caminos a seguir para establecer los límites sobre los cuales se basará la línea de información:

1. *Buscar información en fuentes escritas o grabadas*

Las fuentes escritas o grabadas como libros, periódicos, documentos, folletos, boletines, notas de prensa, grabaciones en audio o video, redes o bancos electrónicos de datos, entre otras, permiten al guionista acercarse a cualquier tema con conocimiento de causa. La búsqueda documental sirve para delimitar cuantitativamente la información.

2. *Buscar la asesoría de un experto en el tema*

Una de las maneras de determinar con mayor exactitud qué información es primordial y qué datos son accesorios, es contar con la asesoría de un experto en el tema. Además de poder entrevistarlos para obtener datos, su asesoría orientará la investigación hacia la determinación de un punto de vista.

3. *Realizar entrevistas con personas relacionadas con el tema*

La experiencia directa es una de las mejores fuentes de información y es un elemento importante para acercarse al público con el tema. Nunca será lo mismo presentar los datos fríos y técnicos sobre un tema como el sida, que presentar la información directa, no sólo de los médicos y psicólogos que puedan orientar a la audiencia, sino de personas que

puedan hablar desde su propia experiencia, estén o no directamente relacionados con la enfermedad.

En el documental *Hilos comunes* (*Common threads: stories from the quilt*, 1989) —que trata el tema del sida en los Estados Unidos— las fuentes principales de información son los familiares y amigos de algunas víctimas de esta enfermedad. Al mismo tiempo que presenta una visión cercana al tema, el documental proporciona información sobre los diferentes grupos de riesgo, los avances en la investigación para encontrar una cura e, incluso, denuncia al gobierno norteamericano en su aparente desinterés por dedicar fondos para la investigación.³ La línea de información de este documental está estructurada principalmente con base en entrevistas.

4. *Realizar investigación de campo*

El visitar los lugares de donde proviene la información, para sensibilizarse con el ambiente en torno al tema, proporciona datos adicionales para establecer la línea de información.

³ A estas conclusiones llega el documental, desde el punto de vista de sus autores Robert Epstein y Jeffrey Friedman.

El guión: cinco preguntas*

SIMÓN FELDMAN

¿QUÉ ES?

Esta es una pregunta cuya respuesta parece sencilla: el guión es un texto en forma de libro, que sirve como documento inicial para la filmación de una película o para la grabación de un programa televisivo.

En el lenguaje corriente se lo llama indistintamente “argumento”, “libro cinematográfico” o más simplemente “libro” y se acepta que allí se describe el tema a realizar con la mayor cantidad de detalles posible, incluyendo diálogos, textos y acotaciones para la banda sonora. Se lo ve en manos de actores, directores y técnicos que lo consultan durante los trabajos preparatorios y luego en el rodaje, la sonorización y el montaje.

Pero todo esto, que resulta suficiente para una apreciación de índole general, comienza a complicarse cuando se encara la tarea concreta de redactar un guión.

En ese momento se advierte que esa apreciación global oculta un mundo complejo y difícil de abordar, con tropiezos, dificultades e interrogantes que se ahondan a medida que se avanza en el trabajo y que, a menudo, semejan vallas infranqueables cuando no se dispone del conocimiento de las herramientas que hacen posible un cierto dominio del lenguaje.

Estas dificultades están comprendidas en las observaciones registradas por muchas escuelas de cine y televisión. Una y otra vez se oye decir a sus directivos, a sus pedagogos y a sus alumnos que lo más difícil de enseñar –y aprender– es la realización de guiones.

Pero antes de entrar a analizar la naturaleza de esas dificultades podemos responder a la pregunta inicial de la manera más simple posible diciendo: un guión *es la descripción, lo más detallada posible, de la obra que va a ser realizada*. Puede ser bueno, malo o regular, pero no es la obra en sí misma.

* Tomado de: Feldman, Simón. *Guión argumental, guión documental*. Gedisa. pp. 13-25.

¿PARA QUÉ SE UTILIZA?

Podemos ampliar el sentido de la pregunta, agregando: ¿por qué es necesario un guión?

Una primera razón, estrictamente práctica, es que el autor, tanto si es un guionista o el propio director —o ambos— necesitan esbozar y luego desarrollar la línea narrativa, los comentados o los diálogos y todo otro elemento descriptivo, en forma *escrita* ya que ésta es la forma más simple, precisa y económica de hacerlo.

Otra razón reside en las complejidades y los costos de cualquier rodaje, que exige un texto previo minucioso que permita planificar y ejecutar la obra prevista con el menor número de dificultades.

Podemos agregar además —y esto no es lo menos importante— que la realización de una película requiere generalmente la presencia de un equipo creativo y técnico, a veces numeroso, que necesita tener en sus manos un documento común del que cada uno de ellos pueda disponer para cumplir las funciones que le corresponden, antes, durante y después del rodaje.

Por lo tanto el guión, descripción escrita previa, servirá, al director, para articular su puesta en escena cuando se trata de una realización argumental, o para establecer los puntos clave del rodaje cuando encara un documental; a los intérpretes, para analizar el carácter de los personajes que les corresponden y conocer los diálogos; al jefe de producción, para elaborar un plan de trabajo coherente; al director de fotografía, para imaginar los climas cromáticos y establecer los medios técnicos que serán necesarios para lograrlos; al escenógrafo, para seleccionar los ambientes o construir los decorados requeridos; al vestuarista, para confeccionar o adaptar la ropa indispensable; al sonidista, para delirar el carácter de la banda sonora y su equipamiento; al compaginador o editor, para guiar el ordenamiento de las tomas a medida que éstas son realizadas y procesadas; al administrador, para organizar el flujo de los gastos, etcétera.

La enumeración precedente, reveladora de los diversos usos a que se destina un guión, puede llevarnos a otra pregunta: ¿qué grado de conocimiento se requiere entonces de un guionista respecto de todas esas funciones?

La mayor parte de los especialistas responden: cuanto más amplio sea el conocimiento que el guionista tiene del proceso de realización, más firme será el terreno que pisa y menores serán los inconvenientes que

su redacción pueda generar. Y esto no se refiere solamente a los conocimientos de tipo técnico, sino, como veremos en detalle más adelante, a los que surjan de un dominio del lenguaje cinematográfico o televisivo y de los procedimientos necesarios para utilizarlos adecuadamente en el proceso de redacción.

¿CÓMO SE ESCRIBE?

En los primeros años del cine, el libro no requería un texto preciso puesto que el rodaje sin sonido permitía una enorme flexibilidad en las filmaciones y en el montaje, con gran libertad para la intercalación de textos o diálogos, escritos una vez terminado el registro de las imágenes.¹ Poco a poco, las producciones más complejas y los directores más cuidadosos de la planificación llevaron a un tipo de guión sólido que, a veces, se llamó “de hierro”.

El advenimiento del cine sonoro modificó drásticamente los alcances de la improvisación en el rodaje y, consecuentemente requirió una preparación más cuidadosa. El hecho de que los diálogos comenzaran a ser grabados y que los relatos en los documentales adquirieran una presencia sonora, impusieron una duración completa de las escenas para poder oír todo lo que se decía en sincronismo con la acción, la que dejó de ser libremente alterable. El montaje se hizo más preciso y, sobre todo, comenzó a hacerse necesaria la colaboración de especialistas para la redacción de los diálogos y la estructura más acabada de la narración.

La creciente complejidad de los rodajes y el aumento del costo de las películas, impusieron además, la necesidad de un plan previo mucho más detallado, de manera tal que el departamento de producción estuviera en condiciones de evaluar con precisión el presupuesto y la financiación de la película bastante antes del rodaje de la primera toma.

El resultado de esos factores fue la creciente necesidad de un guión riguroso y detallado conteniendo la descripción de cuanto debía ser tenido en cuenta en la película a realizar: decorados a construir, intérpretes y

¹ Charles Chaplin, por ejemplo se permitía ir construyendo la película en forma directa, a partir de una idea que inmediatamente filmaba y repetía centenares de veces si era necesario hasta ir agregando otras ideas y terminar sus obras invirtiendo para ello el tiempo y el material que consideraba imprescindible.

“extras” a contratar; diálogos a ser pronunciados, música a ser compuesta y ejecutada, elementos de cámara y sonido requeridos, asesores y personal auxiliar, medios de transporte y hasta seguros para cubrir los riesgos.

Un guión debía ser, entonces, un texto preciso poco apto para los cambios o las improvisaciones. Precisión característica en la industria cinematográfica estadounidense sobre todo a partir de la década del treinta.

Pero más tarde, la evolución técnica y conceptual de la década del sesenta permitió, sobre todo al cine europeo, pero también al cine de América del Norte y del Sur, una mayor espontaneidad creativa. Los elementos técnicos de rodaje y grabación se hicieron más livianos y manejables, se utilizaron decorados naturales para una mayor aproximación a la realidad, y los directores reivindicaron una mayor autonomía autoral.

Todo ello condujo a una concepción diferente del guión que, a veces, terminó limitándose a una serie de anotaciones preliminares que podían ser modificadas en el momento del rodaje.

Esta diversidad de métodos en la redacción del guión no hacen sino reflejar la oscilación que el peso alternativo de las exigencias industriales por un lado, y las necesidades creativas por el otro, imponen a todas las estructuras de la producción cinematográfica y de televisión: la exigencias industriales tienen en cuenta la necesidad de una planificación que descarte totalmente las variaciones posteriores o las lleve a su mínima expresión: las necesidades creativas requieren, por el contrario, una gran libertad de decisión en el momento de poner en ejecución la escena imaginada.

Es sumamente clarificadora la opinión de un realizador como Stanley Kubrik, que reivindica claramente la necesidad de esa libertad de decisión pese a ser él mismo sumamente detallista en la preparación previa y el guión de sus películas:

“A veces se advierte que la escena preparada es absolutamente mala. Pierde su sentido cuando se la comienza a ver ensayada. No proporciona de manera interesante la información emocional o real necesaria que se había escrito... Lo único que se puede decir acerca de un momento como ése, es que mejor es darse cuenta mientras se está a tiempo de cambiarlo y crear algo nuevo, que registrar para siempre algo que está mal”².

² Reportaje de Philip Strick y Penelope Houston, en *Sight and Sound*, primavera de 1972.

Para ampliar la información referida a las variables posibles en la redacción del guión, mencionamos aún dos aspectos importantes.

Uno de ellos se relaciona con el destinatario de todo el proceso que inicia el guión: el público.

Aun el más simple análisis permite detectar la complejidad del tema. En efecto, al decir “público”, ¿a qué tipo de público nos referimos? Puesto que, más allá del mayoritario público que asiste al entretenimiento comercial masivo, hay otros tipos de público a los que se dirigen películas que tocan temas singulares: un documental científico, una película histórica de investigación, un programa infantil o especialmente dirigido a una comunidad determinada, exigen, como es natural y lógico, un tratamiento específico del guión.

Pero, aunque hablemos del público general del cine y la televisión comerciales, el tratamiento del guión también está condicionado si aspira a llegar a la mayoría, puesto que el tema y su desarrollo deben ser tales que puedan ser comprendidos y disfrutados por el espectador más simple sin dejar de interesar al más cultivado.

Es ésta una de las razones que hacen difícil innovar creativamente el lenguaje: las novedades, los enfoques personales, los aportes que alteran las convenciones establecidas no siempre son aceptadas o comprendidas, y cuando la respuesta positiva del público, de cualquier público, es necesaria para justificar los costos y el esfuerzo de una producción, los riesgos de un cambio son asumidos por muy pocos.

¿CUÁLES SON SUS LÍMITES?

¿Dónde termina la función del guionista y comienza la del director? ¿Qué grado de autoridad le confiere al guionista su carácter de autor para determinar, por ejemplo, un movimiento de cámara o del enfoque de una escena? Aquí se presenta uno de los aspectos controvertidos del guión por su falta de definición explícita y que llega, en ocasiones, a extremos netamente conflictivos. En realidad los límites se resuelven caso por caso según los acuerdos —o los desacuerdos— de las partes. Aquí también, un buen conocimiento de los mecanismos de la realización por parte del guionista, le permitirá visualizar con mayor grado de comprensión los alcances correctos de su trabajo.

Esta relación guionista-director ha sido analizada y discutida en todas las épocas y en todos los tonos. Daremos aquí dos ejemplos que ilustran esa relación de manera muy diferente pero igualmente interesante.

La primera es del guionista de televisión estadounidense Paddy Chayefsky, algunas de cuyas obras fueron llevadas luego al cine con singular repercusión. Tal es el caso, por ejemplo, de “Marty” y de *Despedida de soltero*. La cita es antigua pero se mantiene vigente.

“Es necesario que el escritor haga todo lo posible por entenderse con el director. Esta relación siempre es difícil, frecuentemente circunspecta y a veces imposible. Si el escritor no puede llevarse bien con el director, es mi consejo sincero que no escriba para ese programa. Es imposible producir un buen espectáculo que brinde satisfacción al escritor a no ser que tenga una buena relación de trabajo con el director. Yo personalmente dependo mucho de mi director. No escribo literatura, escribo drama y éste depende de cómo sea representado, y el único hombre que puede hacer que se represente bien es el director”³.

Otra visión de esa relación, esta vez en clave humorística nos fue dado escuchar en un Congreso Internacional de Escuelas de Cine y Televisión en la ciudad de Los Angeles en 1988, por parte del representante de la universidad japonesa de Nihon:

“Nosotros consideramos la relación entre el guionista y el director como la de un matrimonio: el guionista sería la esposa y el director el mando. La creciente importancia del guionista en el mundo, tal vez se deba –concluyó con una sonrisa– al impulso de los movimientos feministas que han valorizado el rol de la mujer y, por lo tanto, el del guionista”.

Resumamos brevemente todo lo antedicho: el guión es un instrumento de trabajo cuya mayor o menor precisión, cuyos alcances y límites son establecidos tanto por razones personales, como por los imperativos industriales o las necesidades creativas e inclusive por el tipo de película a realizar. Es un texto escrito pero sus valores no son literarios, ya que se

³ Chayefsky, Paddy. *Obras para televisión*. Ed. Internacional, Buenos Aires, 1961.

trata de una descripción de algo que va a existir más tarde, una vez realizado, sea en cine o en televisión.

Aun los guiones más simples y breves, del mismo modo que los extensos y complejos, participan de ese imperativo y de esa condición: *describen* la obra futura.

¿SE PUEDE APRENDER SU TÉCNICA?

Como en toda otra materia –pintura, música, literatura– el aprendizaje de las técnicas expresivas es posible, pero eso no debe llevar a concluir que basta aprenderlas para hacer buenos guiones.

El problema básico reside en *cómo* aplicar esas técnicas para que el resultado sea realmente bueno. Y para ello no hay recetas sino talento personal y capacidad de trabajo.

Pero ambos aspectos se alimentan mutuamente y nunca se podrá saber el grado de talento que se tiene hasta no haber trabajado lo suficiente.

Este principio es claro, el asunto es definir en qué forma se debe trabajar, qué tipo de *ejercitaciones* conviene realizar. Brevemente: cuál es el camino y cómo se lo debe transitar.

Como en toda labor creativa, no hay un único camino ni una sola manera de transitarlo, de modo tal que cada uno comenzará tanteando las distintas posibilidades hasta ir conociendo la que más responde a su particular temperamento, a sus gustos ya sus inclinaciones. Lo que no significa descartar las orientaciones que vengan de afuera, sobre todo para los primeros pasos, en que la experiencia ajena puede evitar errores innecesarios.

El texto de este libro aspira a transmitir esa experiencia –propia y ajena– al principiante, para ayudarlo en sus primeros pasos, pero ello de nada servirá sin el propio esfuerzo y la reflexión personal para que cada dato sea enriquecido por la visión peculiar de cada uno.

Tal vez, una de las dificultades mayores del aprendizaje residan en la extrema variedad de géneros a los que debe servir el guión. Examinar la casi infinita gama de aspectos que deben tenerse en cuenta en el tiempo necesariamente limitado de un aprendizaje es imposible, lo verdaderamente importante es incentivar determinadas actitudes frente al trabajo:

- La observación analítica, tanto de la realidad como de las obras anteriores, sin considerar “viejas” las más antiguas. Las buenas películas, aun las primitivas enseñan siempre a quien sabe ver.
- Graduar las etapas de las ejercitaciones escritas, yendo de lo simple a lo complejo. Un proyecto temprano demasiado ambicioso probablemente termine en un fracaso y una frustración.
- Tener presente que hay, lo quiera uno o no, un ordenamiento narrativo, una estructura interna que se debe saber manejar.
- Conservar la necesaria humildad para reconocer errores, pero no aceptar cualquier crítica sin la indispensable reflexión.
- Ir forjando la propia experiencia de vida como la fuente más genuina de una creatividad original cuyas particularidades la harán interesante para los demás.

Introducción*

SILVIA SEGER

Para escribir un guión excelente no basta tener una buena idea, ni es suficiente ponerla por escrito. Cuando trabajamos un guión de cine, o de televisión, y más aquí que en cualquier otra forma literaria, no es el escribir, sino el reescribir lo que convierte un guión bueno en excelente.

Los principios válidos para escribir un guión son básicamente los mismos que para reescribirlo. Si estás escribiendo tu primer guión, este libro te ayudará a desarrollar las cualidades que necesitas para contar una historia de forma dramática y atractiva. Si eres un escritor veterano, te ayudará a articular las que ya posees de modo intuitivo. Y si ahora mismo estás atascado, tratando de reescribir algo, el libro te ayudara a analizar y a resolver los problemas para volver a encauzar tu guión “por buen camino”.

El libro se centra en la reescritura, porque si escribes, tendrás que reescribir. Así es nuestra profesión. A menos que escribas “para ti solo” y escondas los guiones en una caja, dentro del garaje, verá como tarde o temprano te encuentras reescribiendo una y otra vez. Primero lo harás para que tu primer borrador “quede bien”. Después tus amigos te harán un par de sugerencias, y lo reescribirás “para que quede un poco mejor”. Tu agente te hará varios comentarios acerca de cómo hacerlo más comercial, y los incorporarás. El productor y el ejecutivo de un estudio querrán que lo reescribas, “para que puedan aprobarlo”. Y los actores tendrán varias ideas acerca de “lo que funciona mejor para ellos” y querrán que les des a cada uno “sólo un poquito más de tiempo en la película”.

Entonces, por fin, quedará tu guión completo y terminado, suponiendo que hayas sabido qué reescribir y terminado, suponiendo que cada revisión lo haya mejorado. Desgraciadamente, esto sucede muy pocas veces.

Muchas personas piensan como el que decidió ser escritor por lo malas que eran las películas que veía en cine y en televisión. “La verdad es que yo puedo hacerlo mucho mejor”, pensó. Y después de enviar su

* Tomado de: Seger, Silvia. *Cómo convertir un buen guión en excelente*. Ed. Rialp, pp. 21-25.

guión a un productor que lo rechazó, protestó: “¡Pero si es mucho mejor que la mayoría de las cosas que se ven!” “¡Naturalmente!, –repuso el productor–, cualquiera puede escribir mejor. El truco está en escribir algo de forma tan extraordinaria que, después de que todo el mundo lo destroce con las revisiones, aún quede algo digno”.

Por desgracia, esto es cierto. Muchos guiones van de mal en peor en las sucesivas revisiones. Cuanto más se alejan de la idea original, más se estropean: comienzan a perder su magia inicial. Allá por la quinta revisión se han suprimido varios elementos y quedan cabos sueltos sin ningún sentido. Al llegar a la duodécima, la historia es completamente distinta y para entonces ya nadie quiere hacer esa película.

La solución parece que sería “¡No reescribas!”, pero, lamentablemente, no es una alternativa seria. La mayoría de los guiones, incluso con toda la magia y la creatividad que el guionista pone en el primer borrador, no funcionan por sí solos. Unas veces pecan por exceso: son demasiado largos para hacer una película que se pueda vender. Otras, por defecto: hay escritores que, en plena borrachera creativa, se olvidan de atar un cabo suelto, de completar la evolución de un personaje, o de terminar una trama secundaria. Hay escritores que tienen una brillantísima idea en germen a lo largo del guión, que sólo aparece tímidamente a medida que se profundiza más y más en la historia. Si no se reescriben, todos estos elementos se quedan sin arreglar.

¿Cuál es, pues, la solución? ¿O es que no hay ninguna? La respuesta, en teoría, no parece tan difícil; reescribir lo que no funciona y dejar lo que está bien. El problema es hacerlo, porque a menudo supone trabajar en contra de la tentación de seguir y seguir cambiando cosas. Supone no dejarse llevar por una idea nueva y diferente, que es apasionante pero que no resuelve el problema. Supone no arreglar todo el guión, sino sólo lo que no va bien. Supone saber rechazar una aportación creativa adicional, porque la aportación original del autor “está suficientemente bien, gracias”. Y supone que las sugerencias se hacen para que el guión siga su camino, para aparcarlo.

¿Cómo se consigue esto? Este libro está pensado para dar esa respuesta, para ver cuál debe ser la trayectoria correcta de un guión y para estudiar conceptos que le sean aplicables y lo mejoren. Está pensado para enseñarte cómo *escribir* y *reescribir* con rapidez y eficacia, manteniendo la “magia” hasta el último borrador, que es el importante: el guión de rodaje.

Mi carrera como consultora de guiones se ha centrado casi exclusivamente en cómo hacer que un guión siga su camino, resolviendo los problemas que tenga y manteniendo la creatividad original. He trabajado en cientos de guiones de cine y televisión. He trabajado en miniseries, telefilmes, series dramáticas, *sitcoms*, y en películas de terror, aventuras, comedias, dramas y fantasías. El reto es siempre el mismo: cómo hacer que el próximo borrador funcione. Da lo mismo que trabaje para escritores, productores, directores o ejecutivos de estudios. Nuestro trabajo es analizar los problemas en común, definir las ideas y encontrar las soluciones que harán que funcione un borrador. He trabajado con muchas de las personas de mayor talento y éxito en la industria, y he podido comprobar que problemas, al reescribir, los tiene todo el mundo, no importa cuánta experiencia se tenga como escritor.

Por lo general, las dificultades se dan porque los problemas no están bien definidos ni analizados al comenzar a reescribir. Suele ocurrir que el productor dice: “es el segundo acto lo que falla”, y se hace una revisión para arreglar el segundo acto. Después, el director dice: “me parece que tenemos un problema con el protagonista”, y luego se hace otra revisión para arreglar un problema de una trama secundaria, pero ésa echa por tierra la trama principal, por lo que hay que hacer una revisión más para arreglarlo.

Como el guión funciona en su conjunto, los cambios de una parte afectan al resto. Mi trabajo como consultora es identificar y analizar esos problemas antes de la reunión, y trabajar con los creadores para asegurar que todos los problemas se solucionen. He comprobado que reescribir no es un proceso amorfo y misterioso, algo que “puede que funcione, puede que no”. Existen elementos específicos que convierten un guión bueno en excelente, elementos que pueden ser analizados a conciencia, mejorados.

Naturalmente, como cada guión es único, los problemas de cada guión son distintos. No hay libro que pueda indicar punto por punto cómo crear el guión perfecto. El proceso creativo no es un proceso de “pintar por la línea de puntos”. Este libro, desde luego, no está escrito para proporcionar reglas simples y fórmulas que se apliquen de modo automático.

Sin embargo, en mi experiencia profesional, he visto muchos problemas comunes que se repiten una y otra vez. Problemas en la exposición, problemas con el impulso, problemas con una idea que no está suficientemente

desarrollada, problemas al crear personajes con volumen. Son problemas que pueden suponer la diferencia entre vender un guión o recibir otra carta de rechazo, entre el éxito comercial o el fracaso en taquilla.

Para entender cómo se han resuelto estos problemas en guiones excelentes, he estudiado algunas de las películas más reconocidas y gratificantes: *Los que el viento se llevó*, *La Reina de África*, *Tootsie*, *Único testigo*, *Tiburón*, *Regreso al futuro*, *Tras el corazón verde* y *La guerra de las galaxias*. Todas estas han respondido muy bien en taquilla y han recogido elogios de la crítica. Mencionaré, con menos profundidad, otras cuatro películas: *Cocoon*, *Pasaje a la India*, *En un lugar del corazón* y *Cazafantasmas*. Si no has tenido ocasión de verlas, te aconsejo que las alquiles en video. Convendrá que te familiarices con ellas, porque cada capítulo trata, con cierta profundidad, diversos elementos suyos. Además, así, de paso que descubres por qué funcionan o no esas películas, pasarás un rato estupendo.

El guión televisivo*

MIGUEL ÁNGEL QUIJADA

EL TEMA Y EL ARGUMENTO

Si un amigo nos pide que le contemos la película que vimos el domingo, nosotros le narraremos, con más o menos detalles, cierta historia en la que a varios personajes les ocurren determinadas vicisitudes. La televisión es, en líneas generales, narración; eso tiene en común con el cine, la novela y el teatro. La novela (con palabras escritas), el cine y televisión (con imágenes y sonidos), son medios de expresión que tienen como finalidad principal narrar historias a los espectadores y lectores. La narración supone, en todos los casos, movimiento, cambio y descripción.

La historia o narración es reducible, en última instancia, a un esquema contenido en una simple frase. La película *El ladrón de bicicletas*, de De Sica, podría describirse así: “a un hombre le roban la bicicleta que utilizaba para su trabajo; la busca desesperadamente y, al no encontrarla, trata de robar otra, pero es sorprendido al hacerlo”. Aunque todo resumen sea una traición a la dramaturgia y difícilmente nos transmitiría la auténtica dimensión de una obra, es posible reducir muchas películas a unos esquemas como el que sigue: “un gángster comete diversos atracos hasta que su amiga, despechada por un desprecio del pistolero, denuncia ante la policía la fecha y hora de un nuevo ‘golpe’, en el que el gángster caerá bajo las balas de la policía”. O este otro: “Joe quiere a Mary, y ella le corresponde, hasta que aparece Peter, quien se lleva a la chica. Por fin Mary se entera que Peter es un sinvergüenza, y vuelve a Joe”. Estos esquemas aparecen en muchas películas de amor y aventuras, y constituyen el soporte de gran número de películas campiranas.

Esto nos lleva a considerar la evolución del argumento desde su fase de idea a la de guión técnico. Un programa puede iniciar su existencia en la mente del guionista como un chispazo repentino o con una idea

* Tomado de: Quijada, Miguel Ángel. *La televisión análisis y práctica de la producción de programas*. Trillas, pp. 31-36.

feliz: “un hombre comete varias estafas, y acaba siendo víctima de una estafa que él inventó”. Este puede ser el primer chispazo creador de un guión televisivo borroso e impreciso todavía. Muchas veces el punto de partida es todavía menor. En las grandes cadenas televisivas estadounidenses hay un departamento de guionistas; puede suceder que el productor llame a uno de ellos y le diga: “escribame una serie sobre una familia, cuya acción se desarrolle en Dallas” o, simplemente, “escriba un argumento policiaco que vaya bien para el actor X”. Decir esto es no decir nada, pero el guionista, que conoce los gustos del productor, la política de la cadena, sus anunciantes y la demanda del mercado, comenzará a imaginar una historia.

Para que exista un argumento, es necesario, pues, que exista, en primer lugar, una idea; una idea que se va acrecentando y completando hasta convertirse en argumento o “sinopsis”. La sinopsis desarrollada en forma de novela corta, precisando algunos diálogos y detallando situaciones, se denomina “tratamiento”, ya que indica claramente el tratamiento estilístico y narrativo del argumento. Con el tratamiento ya resulta posible efectuar una valoración dramática del argumento y formarse una idea sobre cómo será la serie o programa, especialmente si se sabe cuál será la persona encargada de dirigirla. El tratamiento desarrollado con “continuidad”, y en el cual se precisan todos los diálogos, forma el llamado *guión literario*, pieza acabada que el director convertirá en *guión técnico* al indicar las secuencias, planos, encuadres y movimientos de cámara en una columna, y los diálogos, música y efectos en otra, detallando el tiempo de cada uno de ellos.

EL GUIÓN COLECTIVO

La labor de convertir la idea original en guión literario completo es a veces tarea de una sola persona. En cambio, en las grandes cadenas televisivas existe personal que se ocupa de las diversas fases de la elaboración. Hay un técnico especializado en elaborar sinopsis, mientras otros se dedican a extraerlas de las novelas viejas, de revistas periódicas o de películas antiguas. Otros se encargan de desarrollar la sinopsis, dándole forma literaria, mientras que los dialoguistas tienen por tarea convertir las anotaciones literarias en texto dialogado. Es fácil imaginar que un

guión elaborado en estas condiciones carecerá de personalidad, de sello propio; será una obra de muy poca calidad, destinada a grabarse con bajo presupuesto y rapidez, con métodos auténticamente industriales. Este es el procedimiento que se sigue en la mayoría de los canales comerciales, en los cuales se ofrece al director un guión completamente elaborado para que lo comience a grabar al día siguiente.

En estos casos, el director, como los guionistas, es un verdadero asalariado del productor, quien ordena el plan de producción que deberá efectuarse cada mes.

Más racional y efectivo que este procedimiento resulta el guión auténticamente colectivo, efectuado por varios escritores y expertos en la materia que se va a tratar, en estrecho contacto y con frecuentes consultas, como se hace en algunas cadenas donde se preocupan por la calidad. Podría parecer, en principio, que el guión ideal sería aquel escrito por el propio director, sin embargo son pocos los directores que escriben sus historias; normalmente trabajan en colaboración con sus guionistas. El director y el guionista parten de una idea, sobre ella comienzan a trabajar y cada uno aporta lo mejor que tiene.

ADAPTACIONES

Otras veces el guionista es un escritor profesional especializado en cine o TV, como ha sucedido con Moravia, Steinbeck o Tennessee Williams, cuyos libros y piezas teatrales han sido adaptados varias veces a las pantallas pequeña y grande. El problema de las adaptaciones literarias plantea algunos puntos delicados que son motivo de discusiones eternas entre los técnicos de cine y televisión. Con frecuencia se sostiene que una obra de teatro adaptada al cine o la TV no puede conseguir buenos resultados, ya que está pensada y escrita en función de una técnica expresiva diferente. Pero, a pesar de estos alegatos, la verdad es que se han adaptado brillantemente obras como *Enrique V*, de Shakespeare, *La calle*, de Elmer Rice, *La ópera de dos centavos*, de Brecht, y muchas otras. Por lo general, se puede adivinar cuando una película está basada en una obra teatral, por cierta monotonía en los cambios de lugar (escenario) y por la división de la obra, netamente estructurada en tres bloques (actos), como ocurre con *Un tranvía llamado deseo*, de Williams, adaptada por Elia Kazan, o como

ocurre con *Picnic*, de Joshua Logan, adaptada de una obra de William Inge. En algunos casos, como en *Un tranvía llamado deseo* o en *Julio César*, la fidelidad con respecto a la obra teatral es tal que resulta más exacto hablar de “trasposición” que de adaptación. En otros casos, en cambio, se ha intentado imprimir un nuevo dinamismo a la obra original, como ocurre en *Otelo*, de Orson Welles, que trata de compensar con la cámara las convenciones de la técnica teatral.

Las novelas de éxito han sido una de las fuentes más utilizadas para la creación de guiones. No es ley, naturalmente, que una buena novela adaptada a la pantalla grande o chica consiga una buena realización. Novelas de calidad diversa han obtenido resultados muy distintos en pantalla que no siempre guardan proporción con la calidad de la novela. A este respecto, hay que tener presente, que los medios expresivos propios de la novela no son los mismos que utiliza el cine o la televisión. Un párrafo como “sintió que todo su ser se desgarraba y comenzó a pensar en el porvenir de María” puede ser eficaz en literatura, pero nada fácil de adaptar a televisión, pues el “pensó” y el “sintió” no se traducen fácilmente en imágenes, por lo cual casi siempre se recurre a la voz en *off*. Pero los productores, que persiguen la seguridad comercial con el menor riesgo posible, creen que una novela conocida y de calidad permitirá forzosamente una buena serie, lo cual dista mucho de ser exacto.

Como iremos viendo a lo largo de este capítulo, el guión televisivo tiene características peculiares que lo alejan del teatro y de la novela. Los diálogos de televisión, por ejemplo, no son como los que suelen emplearse en las obras teatrales. Son más escuetos y directos (exceptuando los de las telenovelas) porque el cine, con la fuerza expresiva de la imagen, repudia, naturalmente, todo lo que sea retórica y declamación.

Los estudiosos del teatro clásico afirman que los tres actos del drama escénico debían corresponder al planteamiento del asunto o conflicto y al desenlace. Este esquema lineal lo han intentado aplicar por algunos a todo arte narrativo, como la novela, el cine o la televisión.

Pero esta norma tiene una validez limitada; lo que de verdad importa, en teatro, cine o televisión, es mantener constante el interés del espectador, y el sistema planteamiento –conflicto– desenlace, aunque es válido y necesario para determinado tipo de programas didácticos, no es una fórmula mágica capaz de resolver este problema. Hay programas que se inician con el conflicto y después la narración echa marcha atrás para

reconstruir lo que, de acuerdo con los clásicos, debería haber sido el planteamiento.

No debe perderse de vista jamás que lo importante es mantener vivo en todo momento el interés del espectador, mediante una narración que cumpla determinadas exigencias dramáticas; pero lo que no puede hacerse es codificar unas normas que permitan hacer en serie programas interesantes.

Algunos directores y guionistas gustan de trazar lo que se llama “curvas de interés”, que muestran sobre el papel el grado de emoción que, teóricamente, experimentará el público televidente durante el transcurso del programa. Todo esto, naturalmente, puede tener cierto valor en un laboratorio de psicología experimental, pero en televisión tiene poca aplicación. A veces las reacciones de los espectadores son completamente opuestas a las que se habían previsto, pues cada espectador tiene un gusto propio que está condicionado por la clase social a la que pertenece, por su nivel cultural, su temperamento, etcétera. El primer problema que deben plantearse los guionistas es: “¿Para qué público escribimos?”.

Antes de realizar cualquier programa, es necesario definir claramente lo siguiente:

- a) ¿Cuál es el objetivo del programa? *Objetivo.*
- b) ¿Hacia qué público está dirigido? *Público.*
- c) ¿Qué tema abarcará el programa? *Tema.*
- d) ¿Qué vamos a incluir y cuál será el mejor planteamiento? *Argumento.*
- e) ¿Con qué medios contamos? *Producción.*

Teniendo siempre en mente que la televisión es esencialmente un medio audiovisual, se encontrará que mejora la narración y canaliza su impacto. Sin embargo, la narración (audio) no debe dominar nunca. El programa debe ser un complemento visual de lo que usualmente resulta un texto para transmitir por radio o para un discurso. Esto sucede con demasiada frecuencia, pues así como la narración puede ser un elemento de gran importancia, hay tendencia a utilizarla como punto de apoyo para apuntar un programa mal planeado, peor fotografiado o de corte y montaje deficientes. El audio en todo momento ha de estar relacionado con lo que se desarrolla en la pantalla; las acciones visual y oral se anulan al llevar la atención a dos sentidos distintos.

En los momentos en que las imágenes despiertan excitación visual y expectación, no debe haber narración, especialmente en los momentos del clímax en que la película resulta mucho más descriptiva; una música adecuada suele ser más importante.

Un programa no debe nunca subordinarse a la narración. Si el programa tuvo un buen planteamiento visual, ninguna narración ha de ser tan importante que altere el interés visual. La narración debe ser siempre sencilla, breve y debe ir al grano, de tal forma que su unión con el video contribuya a lograr un solo impacto. Se debe tener cuidado en evitar que las palabras resten atención al desenvolvimiento de la acción (que siempre es lo más importante). La oratoria excesiva e innecesaria (aparte de que a veces incluye muchas tonterías) produce confusión y conflicto.

Un buen texto debe tener una redacción oral y no escrita. Un defecto muy frecuente es el de frases floreadas o rimbombantes, que se leen como si fuera un tema académico y que suenan a “discurso de fin de año”. Esto no quiere decir que se empleen expresiones demasiado coloquiales, sino que se haga una redacción que se lea como si fuera una conversación.

La narración debe fundirse con la acción visual, tanto por concepto como por hecho. Para ello, los programas deben estar planeados, escritos escena por escena, con la narración y planos adecuados, antes de empezar a grabar. Un gran defecto de muchos programas es que el locutor o presentador nos va diciendo exactamente lo que estamos viendo, cuando debería completar o complementar a la imagen con información adicional. Por eso, cuando escriba un guión y al grabar un programa, mantenga estas seis preguntas en su mente:

- ¿Cuándo?
- ¿Dónde?
- ¿Quién?
- ¿Qué?
- ¿Porqué?
- ¿Cómo?

Bibliografía

- Feldman, Simón. *Guión argumental, guión documental*. Gedisa. pp. 13-25.
- Heller, Ágnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones península, Barcelona, 1977, pp. 293-311.
- Jaim Etcheverry, Guillermo. *La tragedia educativa*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Argentina, 1999, pp. 94-135.
- Maximiliano Maza Pérez y Cristina Cervantes. *Guión para medios audiovisuales*. Alhambra Mexicana, pp. 301-308.
- Quijada, Miguel Ángel. *La televisión análisis y práctica de la producción de programas*. Trillas, pp. 31-36.
- Rendón, Alejandro César. *Módulo II. Introducción al guionismo*, del Diplomado de guionismo en TV educativa, CETE-UTE, México, 1998, 108 p.
- Seger, Silvia. *Cómo convertir un buen guión en excelente*. Ed. Rialp, pp. 21-25.