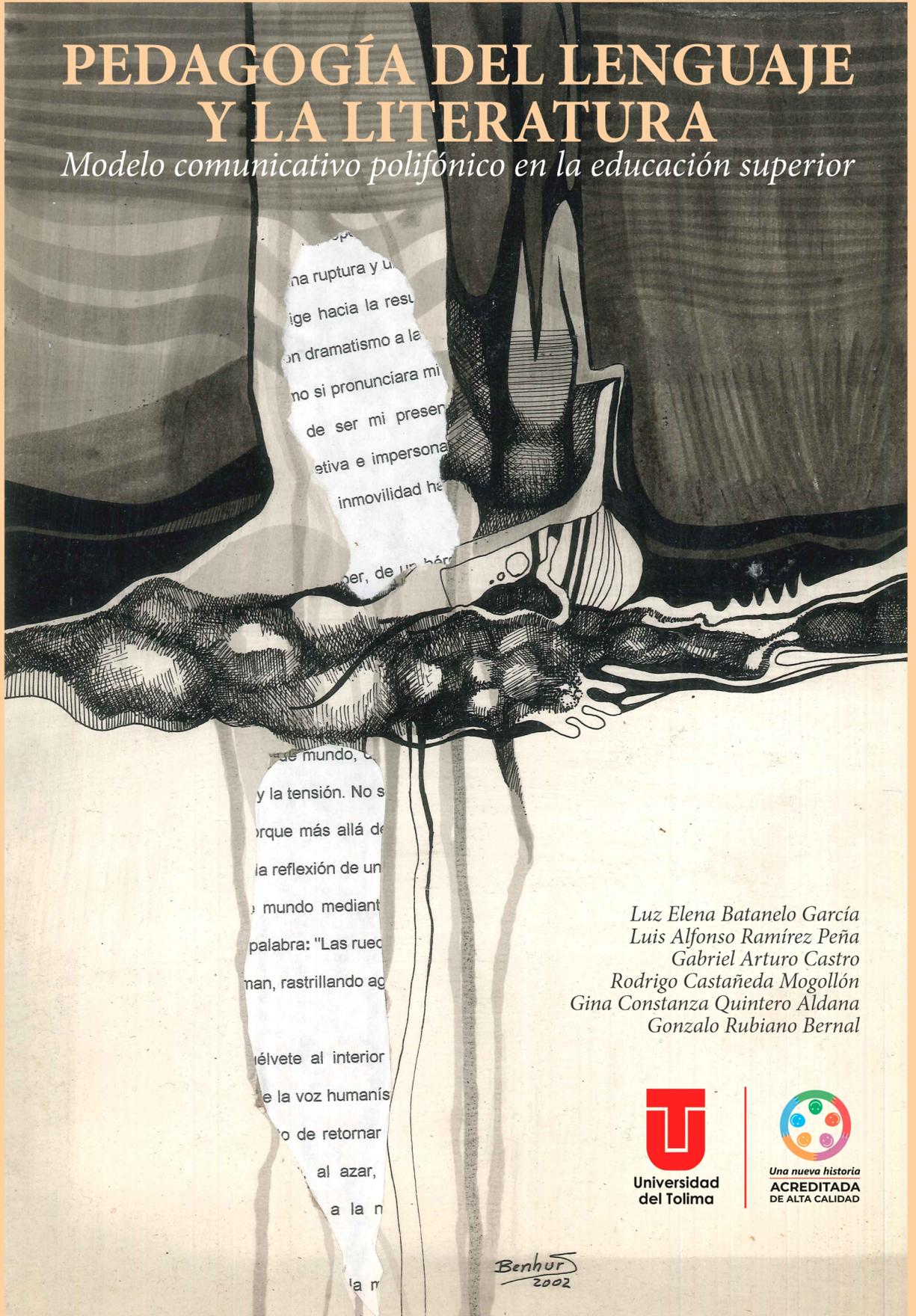


PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE Y LA LITERATURA

Modelo comunicativo polifónico en la educación superior



Luz Elena Batanelo García
Luis Alfonso Ramírez Peña
Gabriel Arturo Castro
Rodrigo Castañeda Mogollón
Gina Constanza Quintero Aldana
Gonzalo Rubiano Bernal



Una nueva historia
ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

Benhur
2002

PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE Y LA LITERATURA

Modelo comunicativo polifónico en la educación superior

Luz Elena Batanelo García, Luis Alfonso Ramírez Peña,
Gabriel Arturo Castro, Rodrigo Castañeda Mogollón,
Gina Constanza Quintero Aldana, Gonzalo Rubiano Bernal

Luz Elena Batanelo García
Edición



Una nueva historia
ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

2020

Pedagogía del lenguaje y la literatura : modelo comunicativo polifónico en la educación superior / Luz Elena Batanelo García ... [et al.] -- 1ª. ed. -- Sello Editorial Universidad del Tolima, 2020.

172 p. : il., diagramas, tablas

Contenido: De la verdad y la posverdad en la lectura y la escritura de los textos / Luis Alfonso Ramírez Peña -- La inquietud de sí mismo desde el lenguaje y las lecturas comprensiva, analítica y crítica en las prácticas pedagógicas / Luz Elena Batanelo García -- Distopía, una enunciación sin memoria en las narrativas mediáticas / Gonzalo Rubiano Bernal -- Aproximación al problema de la forma a través de la hermenéutica / Luis Alfonso Ramírez Peña, Gabriel Arturo Castro -- Cómo validar o legitimar un modo polifónico de leer y escribir en la universidad / Rodrigo Castañeda Mogollón -- El correo electrónico y el classroom como herramientas pedagógicas para la enseñanza de la escritura en la universidad desde una perspectiva discursiva / Gina Constanza Quintero Aldana -- Las verdades en los discursos / Luis Alfonso Ramírez Peña, Luz Elena Batanelo García.

ISBN: 978-958-5151-63-5

1. Lenguaje y lenguas – Enseñanza 2. Literatura - Enseñanza 3. Pedagogía 4. Didáctica – Semiótica I. Título II. Batanelo García, Luz Elena III. Ramírez Peña, Luis Alfonso IV. Castro, Gabriel Arturo V. Castañeda Mogollón, Rodrigo VI. Quintero Aldana, Gina Constanza VII. Rubiano Bernal, Gonzalo

420

P371

©Sello Editorial Universidad del Tolima, 2020

©Luz Elena Batanelo García, Luis Alfonso Ramírez Peña, Gabriel Arturo Castro, Rodrigo Castañeda Mogollón, Gina Constanza Quintero Aldana y Gonzalo Rubiano Bernal

©Portada: Benhur Sánchez. Sin título. 2020

Primera edición

ISBN versión digital: 978-958-5151-63-5

Número de páginas: 172 p.p.

Ibagué-Tolima

PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE Y LA LITERATURA. Modelo comunicativo polifónico en la educación superior

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima.
Grupo de Investigación Lingua de la Universidad del Tolima.

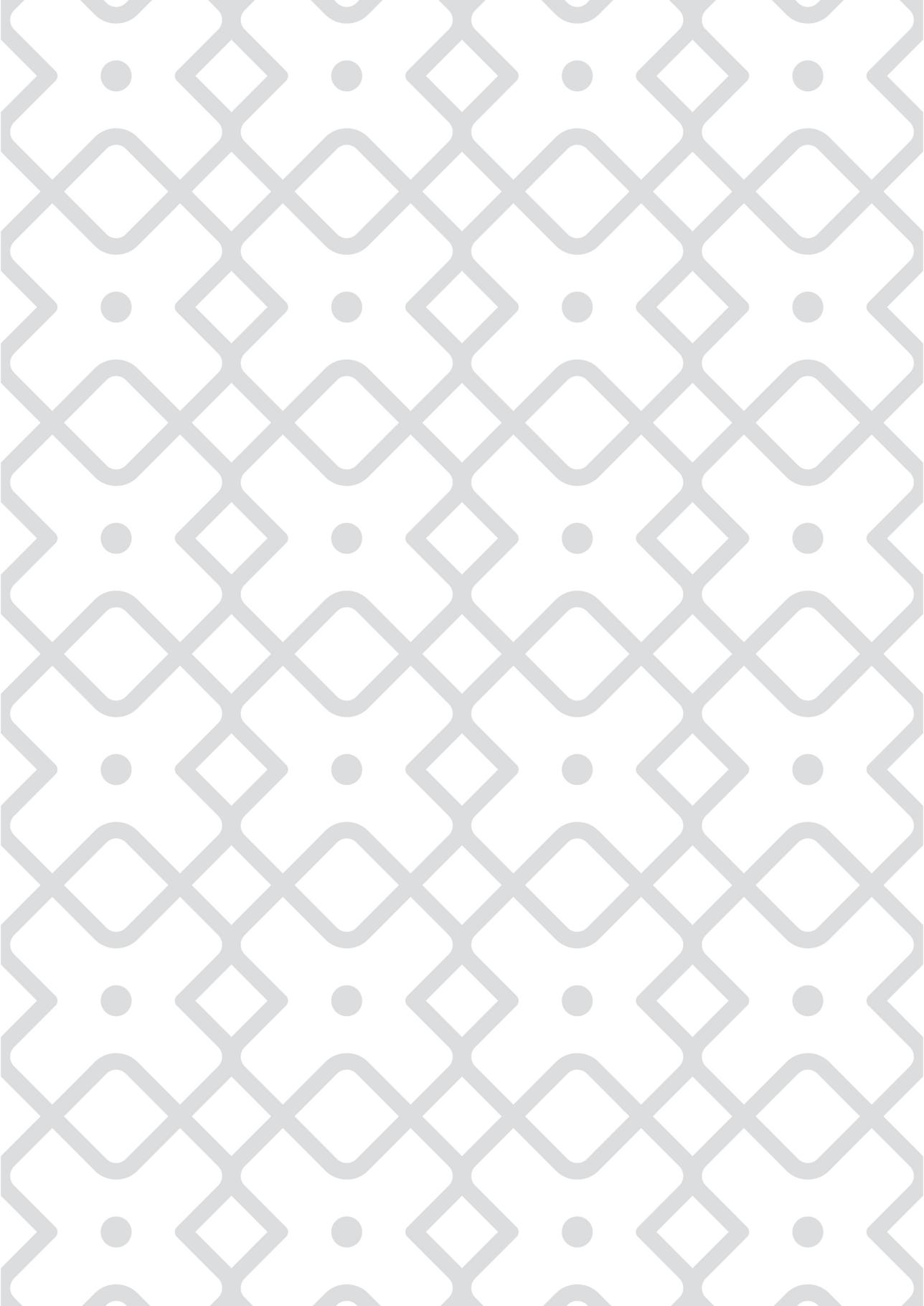
publicaciones@ut.edu.co
lebatane@ut.edu.co

Impresión, diseño y diagramación por: Colors Editores S.A.S.® Ibagué – Tolima.

Todos los derechos reservados. Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio, sin permiso expreso del autor.

*Dedicado a la perseverancia pedagógica del Maestro
Luis Alfonso Ramírez Peña, su desafiante tarea que nos permite leer,
entender y enfrentar con mayor dignidad este difícil mundo*

*Agradecemos a nuestros estudiantes de distintas épocas,
quienes han forjado nuestro camino espiritual e intelectual*



Contenido

	Página
Presentación	9
<i>Leandro Arbey Giraldo Henao</i>	
Preliminares	11
De la verdad y la posverdad en la lectura y la escritura de los textos	15
<i>Luis Alfonso Ramírez Peña</i>	
La inquietud de sí mismo desde el lenguaje y las lecturas comprensiva, analítica y crítica en las prácticas pedagógicas	35
<i>Luz Elena Batanelo García</i>	
Distopía, una enunciación sin memoria en las narrativas mediáticas	54
<i>Gonzalo Rubiano Bernal</i>	
Aproximación al problema de la forma a través de la hermenéutica de Luis Alfonso Ramírez Peña	81
<i>Gabriel Arturo Castro</i>	
Cómo validar o legitimar un modo polifónico de leer y escribir en la universidad	116
<i>Rodrigo Castañeda Mogollón</i>	
El correo electrónico y el classroom como herramientas pedagógicas para la enseñanza de la escritura en la universidad desde una perspectiva discursiva	141
<i>Gina Constanza Quintero Aldana</i>	
Las verdades en los discursos	157
<i>Luis Alfonso Ramírez Peña y Luz Elena Batanelo García</i>	

Lista de diagramas

	Página
Diagrama No. 1. Continuidad y discontinuidad de los enunciados discursivos de la calidad de la educación superior en Colombia y el ámbito internacional	37
Diagrama No. 2. Circulación de los enunciados acerca de la calidad y excelencia de la educación superior en lo internacional y en Colombia.....	41
Diagrama No. 3. Propuesta de “Pedagogía de la Inquietud de sí mismo desde el lenguaje”.....	44
Diagrama No. 4. Parrhesía o decir veraz en pragmática de sí	45
Diagrama No. 5. Modelo de comunicación del Investigador Ramírez Peña (2007)	60
Diagrama No. 6. Planteamientos en etapas intelectuales de Michel Foucault	165

Lista de cuadros

	Página
Cuadro No. 1. Coexistencia de enunciados de “Excelencia” en ámbito internacional	38
Cuadro No. 2. Coexistencia de enunciados de “Excelencia” en ámbito internacional	38
Cuadro No. 3. Coexistencia de enunciados de “Excelencia” en ámbito nacional	39
Cuadro No. 4. Coexistencia de enunciados de “Excelencia” en ámbito nacional	39
Cuadro No. 5. Procesos de lectura comprensiva	47
Cuadro No. 6. Procedimientos de exclusión discursiva	167
Cuadro No. 7. Procedimientos internos discursivos	168
Cuadro No. 8. Procedimientos de control discursivo	169

Lista de imágenes

	Página
Imagen No. 1. Sin título. Benhur Sánchez. 2002	Portada
Imagen No. 2. Revista Semana 1/12/2019	31
Imagen No. 3. http://www.portaalba.org	164

Presentación

Presentar una obra siempre será un encargo de alta responsabilidad académica, afectiva, cuando no provocadora. Sobre todo, si de la que se trata versa en torno al compromiso con la enseñanza del lenguaje y la literatura, centrada en la teoría del discurso de uno de los enfoques que más eco ha tenido en el ámbito educativo superior en Colombia. Me refiero a la perspectiva del maestro, colega y amigo Luis Alfonso Ramírez Peña, quien con su teoría sobre la comunicación y el discurso, y su extensión hacia la didáctica del lenguaje y la literatura, nos ha puesto en la tarea de re-pensar el lenguaje en clave polifónica, al mejor estilo plural, crítico y argumentado de pedagogos y pensadores de avanzada de la última década.

Como numerosos libros, artículos, trabajos de investigación, tesis, entre otros, el presente *libro de texto. Notas de clase en Ciencias de la Educación* de la Universidad del Tolima se centra en la aplicación de su extensivo repertorio teórico. Han sido aplicaciones de Profesores, como Luz Elena Batanelo García, Gina Constanza Quintero Aldana, Gabriel Arturo Castro, Rodrigo Castañeda Mogollón y Gonzalo Rubiano Bernal, quienes en diversos cursos de las áreas de Lenguaje y Literatura de dicha Universidad han bebido de la teoría del discurso del Maestro Ramírez, vocero de aquellos que no fueron incluidos en las voces oficiales para la historia de Occidente. Los sofistas, Nietzsche, Foucault y Bajtin, hacen parte de esta lista escindida de los cánones en asuntos del lenguaje y el discurso, desde donde, el pedagogo colombiano, nos ha enseñado a partir para reconocer la diferencia y no la mismidad en la puesta en escena del lenguaje, la comunicación y el discurso. No obstante, como lo advierte ampliamente en su propuesta, las referencias teóricas de esas voces opacadas, hoy se hacen imprescindibles en los estudios contemporáneos de la lengua en uso y los análisis literarios. Por tanto que, con su trabajo, para cualquier docente de lengua y/o analista del discurso, sea imprescindible reconocer un lente desde el que se precisa, se disiente y se propone en diálogo con pensadores y teóricos divergentes y disruptivos; no para algo menor que para hacer dudar, para inquietar, motivar, desaprender y lograr la incertidumbre en el contexto de la educación superior; pues estas constituyen las banderas académicas para apalabrar el mundo y mirar desde otra orilla. Porque como el mismo autor lo señala: "...por ahí empieza el sentido de ser persona"

A diferencia de quienes asumen el lenguaje como fiel reflejo de la realidad, Ramírez se ocupa de reflexionarlo como un elemento afectado para la comunicación, fundado en intenciones, deseos y necesidades humanas básicas como: interactuar, expresar y conocer; de lo cual surgen los discursos literario, cotidiano y científico. Su perspectiva se extiende cuando indica que el discurso se debe asumir como un medio para articular un estado de comunicación con los actos a través del proceso de articulación de sus significantes. Cualquier discurso, en este sentido, estaría a la merced de su organización interna, pero, además, de asuntos referidos a los ámbitos, las condiciones emotivas y afectivas del actor, etc.; de aquí que, cuando de lo que se trata es de su enseñanza, la reflexión sobre la configuración de la comunicación como acto y el discurso como proceso de cohesión, sean determinantes en el mundo actual y sus múltiples necesidades humanísticas en el escenario tecnológico.

En su panorama teórico, Ramírez amplía en el reconocimiento de voces en la culturización, la socialización y la individualización del discurso; lo que hace mucho más aterrizadas las categorías: ámbitos, marcos y dominios como compendios indefectibles en el análisis y la enseñanza de cualquier tipo de género discursivo. En tal horizonte, habría que señalar que son estas las que orientan posteriormente su visión sobre el discurso como argumentación, narración y descripción; por ello, que sea determinante una vez más para el ámbito pedagógico en la enseñanza del lenguaje y la literatura, entender las implicaturas de su teoría discursiva, y lo que significa el discurso en tanto sintaxis de voces, y no como sumatoria de unidades léxicas. Esto es, comprender el discurso como voces que a lo largo de la historia del ser humano y su acontecer se van incorporando en el Yo; y, simultáneamente, habitando con las voces y los mundos de Otros; naturalmente externos al *ethos*, pero que indefectiblemente lo afecta, lo construye, cuando no lo re-configura. Ciertamente, su perspectiva polifónica se hace significativa en comparación con focalizaciones teóricas fijadas en el mundo representativo del lenguaje, cuando la diferencia entre texto, enunciación y discurso se materializa en las aplicaciones realizadas en los discursos ordinarios, científicos y literarios; sobre todo, en este último, donde, a lo largo de la existencia de su teoría, el maestro Luis Alfonso Ramírez Peña se ha esforzado en clarificar la didáctica del lenguaje y la literatura como actos vivos de comunicación.

Son pues estos referentes -muy sucintos- de la teoría polifónica del discurso en Ramírez, los que sin duda aportan a una mirada situada, diferenciada y beligerante del discurso; a su vez, del Yo como responsable de sus actos enunciativos, sociales, educativos, pedagógicos y didácticos; *aspectos que, con la aplicabilidad en cada curso de las áreas de Lenguaje y Literatura, asumen y contribuyen los autores de la presente obra en la Universidad del Tolima*, en su propósito didáctico y pedagógico de la teoría del discurso del maestro colombiano.

Pereira, 17/09/2019
Leandro Arbey Giraldo Henao
Docente titular
Universidad Tecnológica de Pereira

Preliminares

El actual libro presenta la experiencia interpretativa de diversos profesores de la Universidad del Tolima, quienes participan hace cinco (5) años en la *Red de Investigadores en Pedagogía y Didáctica del Lenguaje y la Literatura*, liderada por la Universidad Santo Tomás con integrantes de diversas instituciones y grupos de investigación de educación superior; desde su praxis pedagógica y didáctica comparten sus reflexiones, sus *Notas de clase*, en torno a la comunicación polifónica en la educación superior.

Cada uno de los autores de los capítulos, con sus voces, desde sus cursos y oficio en torno al lenguaje y la literatura, a partir del modelo propuesto por Luis Alfonso Ramírez Peña, argumentan y sustentan sus procesos comunicativos en torno a la verdad, la postverdad, la lectura comprensiva, analítica y crítica, la enunciación en el discurso de las distopías mediáticas, la didáctica de la forma en los talleres literarios y las prácticas polifónicas y discursivas a través de la lectura y la escritura por niveles de textos y discursos. Así, el actual texto se constituye en un recurso de trabajo en el aula y fuera de ella para investigadores y maestros en ejercicio de la educación superior, ya que los conflictos, sospechas e inquietudes enunciadas en torno al discurso, la comunicación, la polifonía resultan de interés tanto para la formación de Licenciados como de otros profesionales en las áreas del conocimiento.

La pedagogía del lenguaje y la literatura, transversales en las formaciones de diversos profesionales, se ha configurado y consolidado en un campo investigativo, donde diversos enfoques lingüísticos han estudiado el lenguaje como sistema: lengua y habla, competencia y actuación, y como uso. O desde una perspectiva diferente se ha entendido el lenguaje y la literatura como prácticas comunicativas y de producción de sentido en varios modos discursivos, ya que diversos autores solo han visto el lenguaje, en forma separada o a partir de la bionivocidad entre las relaciones de representación, de acción social y de expresión subjetiva (Ramírez Peña, 2008a, p. 17). La riqueza del enfoque de Ramírez Peña está en su perspectiva crítica frente a teóricos tales como: Karl Bühler, Chaim Perelman, John Searle, Émile Benveniste, Oswald Ducrot, Charles Sanders Peirce, Jürgen Habermas, Hans-Georg Gadamer, Umberto Eco, Richard Rorty, Roland

Barthes, Mijail Bajtin, Valentin Voloshinov, Michel Foucault, Teun Van Dijk, Paul Ricoeur, Gianni Vattimo, Paulo Freire, Jacques Rancière, Henry Giroux.: Ramírez Peña entiende que por el lenguaje el hombre logra expresar sus sentimientos, emociones y experiencias en torno a realidades objetivas y las comparte en la interacción con otros, cumpliendo con las funciones representativa, expresiva e interactiva. Para el autor, el lenguaje integra la representación del mundo; es instrumento de acción y comunicación; y expresa propósitos individuales e ideológicos.

En el enfoque de entendimiento del discurso de Ramírez Peña, y por consiguiente en este libro, las palabras se convierten en señales significantes y ayudan para la producción del sentido. El sentido no es la suma de significados sino la forma específica del discurso determinada por la comunicación, el intercambio de información, la necesidad de establecer relación con un interlocutor y los referentes identificados y delimitados. Existen diferentes formas de construir discursos: el cotidiano, el científico y el literario. Así, en los discursos intervienen diferentes voces para presentar una realidad objetiva, unas intenciones de intercambios comunicativos y unos propósitos subjetivos. Los discursos organizan desde el acto comunicativo, de producción y recepción: los diversos procesos conceptual, pragmático, emotivo, afectivo, ideológico y de creencias; las relaciones implícitas entre el individuo con su personalidad, necesidades, estilos; los ordenamientos sociales, cognoscitivos, creencias, ideologías; y los contenidos referidos a la cultura (Batanelo, 2012).

Por lo anterior, como una apertura, el primer capítulo *De la verdad y la posverdad en la lectura y la escritura de los textos*, de Luis Alfonso Ramírez Peña, presenta la urgencia de reconocer en el lenguaje los usos no rectos, la maraña discursiva, la verdad envuelta en la posverdad de los medios y las redes sociales, los usuarios y los repetidores en la complejidad de los datos y de la información. El segundo capítulo y en relación de conflicto frente al poder con el anterior, Luz Elena Batanelo García, argumenta *La inquietud de sí mismo desde el lenguaje y las lecturas comprensiva, analítica y crítica en las prácticas pedagógicas* para analizar arqueológica y genealógicamente los dispositivos saber/poder/sujeto desde los enunciados de calidad y de excelencia de la educación y proponer una Pedagogía de la inquietud de sí mismo desde el lenguaje y una Formación de Maestros que comprenden, explican y critican las prácticas pedagógicas. En el tercer capítulo *Distopía, una enunciación sin memoria en las narrativas mediáticas*, de Gonzalo Rubiano Bernal, se explicita como provocaciones abordar la sintaxis de voces, la enunciación y el discurso no como conceptos sino como críticas a las condiciones de producción de sentido de las distopías en los lugares masivos de los medios audiovisuales del cine y el videojuego.

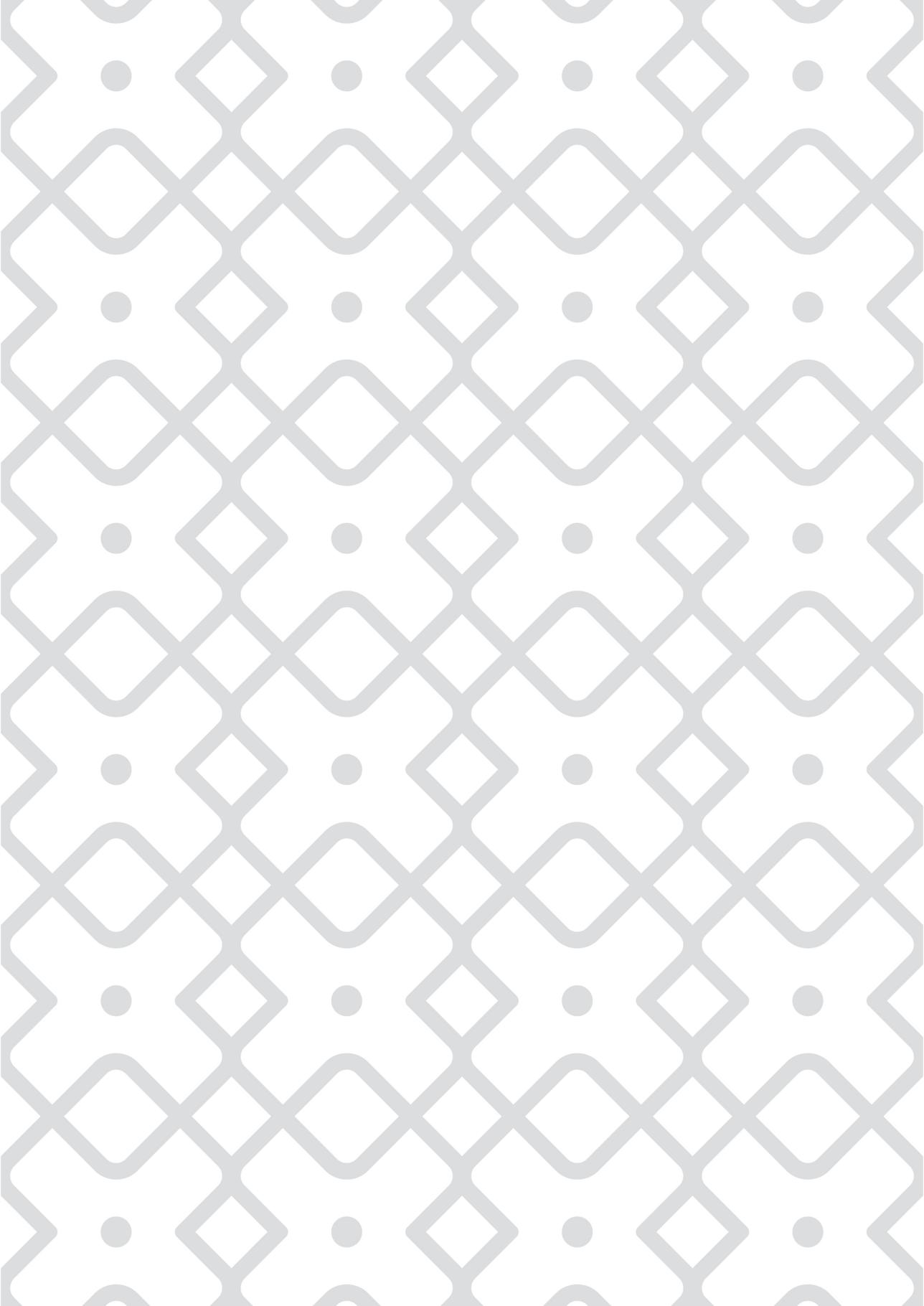
Gabriel Arturo Castro en el cuarto capítulo *Aproximación al problema de la forma literaria a través de la hermenéutica de Luis Alfonso Ramírez Peña*

estudia la literatura como discurso desde una hermenéutica crítica, el principio de la pregunta, la congregación de las voces y el punto de vista del individuo creador; provocaciones a partir del desafío de la forma que implican didáctica de la comprensión, la interpretación y el entendimiento. El quinto capítulo *Cómo validar o legitimar un modo polifónico de leer y escribir en la universidad*, de Rodrigo Castañeda Mogollón, sistematiza la experiencia de la lectura y escritura por niveles comprensivo, analítico y crítico, a partir de los textos como discursos polifónicos. En el sexto capítulo y en coherencia epistemológica con el anterior, Gina Constanza Quintero Aldana, presenta *El correo electrónico y el classroom como herramientas pedagógicas para la enseñanza de la escritura en la universidad desde una perspectiva discursiva*, en donde se identifican, describen y aplican los mecanismos textuales y discursivos para los procesos de escritura de un texto argumentativo mediado por las TIC. El último capítulo, de Luis Alfonso Ramírez Peña y Luz Elena Batanelo García, titulado *Las verdades en los discursos* se enlaza con el primero para explicar con cajas de herramientas las verdades sobre el lenguaje y sus proyecciones a una educación cuestionadora y crítica de parrhesiarcas foucaultianos o adanes de Carpenter (1980).

En esta síntesis del contenido del actual Libro de texto, Notas de clase en Ciencias de la Educación, es pertinente explicitar que cada voz realiza usos tipográficos en cursiva, negrilla y subrayado para resaltar en su texto sus intenciones discursivas singulares.

Se invita a los lectores ávidos de la comprensión, explicación y crítica de la condición cambiante y relativa del discurso como acción comunicativa, a unirse a la Red de investigadores para que desde sus prácticas pedagógicas y didácticas de educación básica, media y universitaria continúen aportando a dilucidar la pregunta ¿Qué propuestas se requieren para convertir al estudiante en agente de sus propios discursos en la escritura y en la lectura, no solo del lenguaje verbal sino multimodal y digital?

Luz Elena Batanelo García
Editora
Grupo de Investigación LINGUA
Universidad del Tolima



De la verdad y la posverdad en la lectura y la escritura de los textos

*Luis Alfonso Ramírez Peña
Universidad Santo Tomás*

1. Algunas Aclaraciones Previas

Las cosas buenas y malas que se pueden hacer con el lenguaje cubren una gran parte de la existencia humana no solo en el transcurrir de la vida diaria de cada uno de los seres humanos sino en la misma historia de la humanidad. Solemos celebrar los éxitos y las cosas buenas que nos suceden con el uso del lenguaje, aunque no le reconocemos su mediación. En cambio, no es frecuente que reconozcamos o critiquemos las amenazas, los peligros y los riesgos a que estamos expuestos, en muchos casos, sin advertirlo en el uso del lenguaje. Las relaciones y las acciones sociales, el ocio y las diversiones, el desarrollo del conocimiento, el arte y las culturas utilizan como principio y medio el lenguaje en actos de comunicación. Por ello, es urgente reconocer en el lenguaje, contrario a la tradición de sus estudios, sus usos no rectos y la maraña discursiva en la que vivimos atrapados. La verdad envuelta en la posverdad de los medios y las redes sociales, con nosotros, como usuarios y repetidores, que vivimos atrapados en la complejidad de los datos y de información, se ha convertido en objeto de preocupación de los intelectuales mediáticos como si fuera una significación novedosa. Frecuentemente, como lectores, no advertimos el poder de engaño y manipulación que pueden estar ejerciendo sobre nuestras propias vidas. Y los medios sociales de comunicación han sido contagiados en esta otra nueva fiesta del engaño. Obviamente, ahora con ganancias, por los compromisos políticos e ideológicos que asumen. Falta preparación para el uso de los lenguajes, no solo para producirlos, sino también, para interpretarlos.

La verdad por fuera del acto de comunicación. La historia de las concepciones de la verdad, en los diferentes desarrollos de la cultura señala,

claramente, dos momentos diferenciados, según la verdad haya sido examinada en una relación ideal entre palabra y su referencia sin ninguna relación con los contextos de la producción de tal relación. La filosofía analítica basó su propuesta en esta relación a partir de la cual se habló de verdad, falso o verdadero y para ello tuvieron que identificar el significado con el referente, el denotado con lo no denotado. Y las proposiciones analíticas eran precisamente las que se constituían en tautologías por establecer predicaciones de propiedades que hacen parte de la naturaleza del sujeto del cual se afirma algo: “el hombre es un ser humano”. En las demás construcciones, las sintéticas, son predicaciones o atribuciones que se pueden hacer de un objeto y su combinatoria depende de las circunstancias de su producción: “el tablero es negro”. Así que solo habría verdad en los enunciados analíticos, muy escasos, por cierto. Los demás enunciados son sintéticos por un lado porque, frecuentemente, aparecen en relación con otros y en complejos de enunciados cuya referencia no es objetiva o externa sino otros enunciados u otros textos.

Y en el lenguaje común de la gente se mueve la idea de que uno habla mencionando palabras que tienen cada una su referente o que se producen oraciones con estructuras sintácticas que se refieren a un mundo factual: “la policía arremete contra los manifestantes”. Es, precisamente, la visión que se tiene entre académicos y profesores del lenguaje de que la lengua es algo con una existencia sistemática, fija y paradigmática, lo cual incluye la idea de que las palabras mantienen un solo significado, algo parecido a lo que plantea Rorty, “Debemos tener una concepción pareja y homogénea del lenguaje. Y yo reconozco como mía una concepción quietista del lenguaje” (Engel y Rorty, 2007, p.57)

Intento con este trabajo explicar por qué es necesario cambiar la idea común que se tiene del concepto de lenguaje o de lengua por los de discurso y texto. Se ha acostumbrado darle al lenguaje un estatus propio, como si fuera un sistema autónomo con sus propias reglas, sin tener ninguna relación con los usuarios. Pero aquí hemos optado por cambiar el enfoque y partir del uso en la práctica comunicativa. En tal sentido, a partir de una explicación muy sencilla de la realización del acto de comunicación, tanto desde la perspectiva de la producción como de la recepción, se abordan las posibilidades de producción del discurso de todo tipo, entre los cuales están los falsos y los verdaderos y los modos de significar en la enunciación que darían origen a diferentes perspectivas subjetivas e ideológicas de los textos. Así, serían muy escasos los textos que se puedan considerar realmente como objetivos o verdaderos totalmente. Es necesario develar los procedimientos y los presupuestos sobre el lenguaje para poder aclarar la construcción de la verdad en las prácticas discursivas y los actos de comunicación en el manejo de información y datos, especialmente, en los tiempos de la posmodernidad y la posverdad. Para proponer así, algunas estrategias que permitan reconocer y hacer frente a esta nueva condición del

uso del lenguaje; unas nuevas formas de lectura que reconozcan la diversidad de voces, las intenciones y las razones para la producción del texto.

Son muchos los interrogantes que quisiéramos responder en este reducido texto, pero obviamente que el primero es desde el punto de vista de la comunicación y la significación discursiva, ¿qué es la posverdad, en la versión posmoderna del concepto? ¿Esta nueva forma de significación, resaltada con el nombre de posverdad, es propia de la época o tiene antecedentes en la historia de la humanidad? ¿Por qué la verdad ya no constituye el principio ético de los medios y redes sociales de comunicación? ¿La verdad es resultado y se produce y se explica solamente en actos de comunicación concretos como los que se manejan en la prensa y en los medios, en los libros, en el habla oral y los demás discursos digitales? ¿Cómo se produce la posverdad y la verdad y sus formas correlacionadas? ¿Cómo explicar entonces la posverdad en el marco de esta forma de producción de las noticias? ¿Se mantiene el criterio ético de la verdad del periodismo en la modernidad? ¿Podemos hablar de verdades constituidas que legitiman el poder? En últimas, ¿qué es lo que tenemos que discutir, la verdad del poder o el poder de la verdad?

Para el presente texto se sustentarán dos hipótesis: el calificativo a un uso falseado del discurso propio de los medios y de las redes sociales que ni es un fenómeno nuevo ni es un único uso, contrario a lo que tradicionalmente ha sido considerado verdad. Por el contrario, este uso, también, ha sido tradicionalmente utilizado con las mismas intenciones y es uno de los diversos usos del lenguaje, realizados con procedimientos de significación específicos en los actos de comunicación.

La hipótesis dos, es que la construcción de la posverdad, o la verdad, o todas las posibilidades intermedias, son usos del lenguaje que dependen de los modos de realizar el acto de comunicación y la significación en la construcción del texto, de la organización del texto, según las relaciones establecidas entre los interlocutores, con lo cual se descarta que el entramado lingüístico sea un reflejo de su relación con su mundo externo y objetivo.

Para desarrollar y argumentar en favor de estas tesis haremos inicialmente una reconstrucción de los modos de significar en los actos de comunicación y producción del discurso, aclarando el origen de una posible verdad y de otros matices y modos de relación entre los enunciados y los mundos a los cuales se refieren. Luego mostraremos que lo que actualmente se llama posverdad es explicable desde estos procesos de significación con fines estratégicos de manipulación y control de los interlocutores. Finalmente, ante esta condición de los usos del lenguaje, se hacen recomendaciones para la interpretación crítica de los mundos en sus lenguajes y textos.

Tradicionalmente, tanto especialistas como profesores, han asumido que el lenguaje en sus oraciones y textos, por principio, son verdaderos: lo que se informa, lo que se enseña, lo que se investiga, lo que se explica, y lo que se predica es la verdad. La teorías y pedagogías de la escritura y la lectura están elaboradas asumiendo la verdad como lo que se construye o se interpreta. Desde la enseñanza, a los niños, de la escritura y la lectura de las letras y el léxico se procede como si se estuviera permitiendo aprender un sistema de letras y vocabulario con el cual se refiere a las cosas, y con esa mentalidad se enseña la verdad cuando las palabras corresponden con las cosas. No se les enseña a hacer cosas con las palabras, o a realizar actos de comunicación. Si así fuera, se estaría enseñando la particularidad y las posibilidades agentivas que cada uno tendría para construir sentido y, en consecuencia, sus propias verdades.

Este presupuesto de lo dicho como si fuera verdadero es una actitud metodológica de los filósofos y los lingüistas, que ha permanecido desde los griegos antiguos y luego acentuada y justificada ampliamente con la filosofía analítica, y confirmada con la lingüística estructural y, posteriormente, con la gramática generativa transformacional y la lingüística textual. Dos son las restricciones metodológicas que han justificado este presupuesto en la producción de tales unidades del lenguaje: 1. La reducción del proceso de significación a la simple relación oración y sus referentes y asumiendo que el significado es la reproducción del mundo, de paso, desconociendo la mediación subjetiva de quien usa la expresión; 2. No considerar el proceso de producción del lenguaje, y por lo tanto, desconocer el origen de los enunciados y los textos en los actos de comunicación, lo que implica creer que la selección y combinación de las formas de expresión se producen sin la intervención de las estrategias de acción y comunicación de sus autores y, en consecuencia, asumir cualquier expresión, enunciado o texto, como si tuvieran una sola voz o sentido, lo que llamarían los estructuralistas los significados referenciales o denotativos. Vistos así, los enunciados o los textos como reproducción de la realidad, es imposible aceptar que relaciones entre mundos y enunciados están mediadas por los autores o los receptores, por las representaciones sociales o ideológicas de las cuales depende en gran medida la producción o recepción de tales construcciones discursivas.

La consecuencia de mantener esta relación directa de oración y sus mundos representados, conlleva desaciertos en la denominada enseñanza del lenguaje, especialmente, de la lectura y la escritura: generalmente, estos enfoques recomiendan la lectura buscando la verdad o el contenido como resumen con ideas principales o perífrasis del texto leído. Actitud y visión del lenguaje que se acompaña de una nula aclaración implícita o directa de la mayoría de los profesores de escritura o lectura, y mucho más, los manuales, acerca de la concepción del lenguaje, y de pronto abarcan todas las prácticas, en la idea de que lo que se está enseñando es la lengua. Ni siquiera se habla de enseñar a mejorar la comunicación.

2. El Acto de Comunicación y la Significación

Para entender cómo se construye la verdad, que es un modo de representación de la realidad en los enunciados, se requiere examinar el proceso de constitución del sentido en los actos de comunicación. Al presentar y proponer este proceso de producción, incluso, de interpretación de sentido, se quiere mostrar que la verdad es una idealización de la representación de los hechos o las cosas en los textos, que ni aún en los enunciados fácticos, los que describen hechos objetivamente realizados, se carece de algún grado de subjetividad. Por ejemplo, en un enunciado como “500 músicos le dieron una serenata a la ciudad”, se está mostrando un hecho cierto pero el autor del enunciado resalta que fueron 500 los músicos que participaron en la serenata y un lector del enunciado puede interpretar que a la ciudad se le dio una serenata, pero no advertir la importancia del número de serenateros. Así que el enunciado es verdadero porque sí hubo serenata, aunque con un matiz de subjetividad por la perspectiva asignada por su autor, debido al orden de las palabras al colocar el número de 500 músicos de comienzo del enunciado.

El acto de comunicación. La producción de textos en escritura, en habla, o en digital, es un acto de comunicación realizado por un determinado actor, quien selecciona y combina expresiones significantes (palabras, frases, textos) en función de lo que quiere decir y hacer. Este enfoque de examinar la producción de los textos implica reconocer que nadie habla por hablar, o escribe por escribir, siempre se realiza tratando de cumplir con una necesidad y un propósito. Si se reconoce esta condición de acción motivada de la producción, es importante que se examine cuáles son esos procesos que son necesarios efectuar para que se cumpla su condición de acción y de comunicación. Reconozcamos, en primer lugar, que los actos de comunicación son realizados por una persona, un periodista, un investigador, un profesor, o simplemente un conversador. Todos ellos al realizar el acto de habla, con la producción de un texto, organiza y distribuye las palabras y expresiones en una secuencia discursiva construyendo un sentido, pero considerando a quién va dirigido el acto que produce el texto. Para ello, asume o presupone a unos posibles interlocutores o lectores con una relación de poder, o con una relación de saber, o con una relación emocional y afectiva. Es una perspectiva enunciativa con la cual se construye el texto, cuya reconstrucción del referente, como parte del significado, está evaluada o modalizada por el enunciadador y autor del texto. Pero la enunciación, al tiempo que es una perspectiva subjetiva, también se construye en función de las relaciones sociales establecidas con los interlocutores, con los saberes y conocimientos dominados y con la acción que se propone realizar el locutor al producir el texto. De estas relaciones surge algo imaginario del autor denominado la verdad o la falsedad, pero que está condicionado por la perspectiva enunciativa con la cual se produce el texto y por las intenciones y estrategias comunicativas con las cuales

se construya el texto. Son maneras particulares de relacionarse del locutor con sus posibles interlocutores para quienes se producen las enunciaciones, y que dan como resultado diversos grados de acercamiento a la verdad totalmente objetiva. El discurso de la ciencia sería el más cercano a la verdad, diferente a la literatura que, aunque tiene un alto grado de verdad, está muy mediada por la capacidad expresiva y mediadora del lenguaje con la cual actúa el escritor.

Imaginémonos lo que sucede cuando se va a escribir un artículo científico. Su autor debe haber leído un importante número de textos, más o menos, de la misma temática; haber intercambiado opiniones al respecto con otras personas expertas en el tema, o haber investigado el tema y el problema. Tomar la decisión de escribir el artículo es porque se va a realizar el acto de proponer o plantear alguna idea que le parece valiosa, pero a partir de textos o voces que ya conoce o que ha ido construyendo por sí mismo. Para ello, comienza a organizar el texto teniendo en cuenta a sus posibles lectores o calificadores de su trabajo como parte del trabajo editorial. Y cuando comienza a escribir, selecciona contenidos que se van presentando, pero dejando presupuestos o contenidos que no considera necesario enfatizar en la escritura. Esos contenidos, no explícitos, hacen parte de un ámbito o trasfondo de saberes asumidos en la condición de compartidos con el interlocutor. Y el autor de la producción actúa escribiendo su artículo desde un dominio de saberes, un bagaje de lecturas y conclusiones propias y experiencias en el acto de escribir. Así, toda producción de textos, que implica interpretar al mismo tiempo los textos ya leídos o lo conocido por experiencia propia, es una acción que se logra comunicando. Y esa comunicación apenas es una necesidad y un medio para realizar el acto. El proceso indicado debe llevarnos a concluir, que, tanto en la producción como en la recepción del contenido de un texto, lo importante de tener en cuenta es qué acto se está realizando a través de lo que se está comunicando.

La Multivocidad. De otro lado, es necesario aclarar que cuando se produce el texto se organizan diversas voces o ideas en una especie de secuencia de formas significantes. Voces que el autor ha tomado, o de la relación con el interlocutor en presupuestos de saberes, poderes y deseos, o de la relación con otros textos porque se habla de ellos como sus referentes, o de voces presupuestas de otros saberes y discursos, y, en tercer lugar, de la relación consigo mismo o de su propia representación. Es decir, el sentido y el significado de un texto se integra de otros contenidos y voces que articula el locutor en una nueva voz con las voces o contenidos del otro, interlocutor virtual, de lo otro, textos referidos y con voces propias, gracias a su dominio.

Estas múltiples relaciones del locutor con el interlocutor, con otros textos y consigo mismo constituye nuestra justificación del concepto de polifonía. Concepto con el cual se intenta recuperar la diversidad y la complejidad de voces

al interior de los textos para superar los enfoques teóricos del texto que reducen el significado a una unificación constituida en la misma construcción significante y sin ninguna relación con los factores externos que mantienen en tensión y dinamismo, tanto en su producción como en su recepción. En tal sentido, se asume aquí que todos los textos son polifónicos porque nunca tienen un único sentido o significado sino complejos porque incluyen 1. Diversas voces como Intertextos, cuando incluyen otros textos de los cuales hablan; 2. Los pretextos, que son los contenidos generados en la relación con la situación de comunicación y el ámbito, a través de presupuestos; 3. Subtextos, que son los contenidos originales y propios del texto; finalmente, 4. El posttexto, que solamente es reconocible en los textos que posteriormente lo repiten porque lo reconocen, o como el aporte propio al conocimiento, o lo sobresaliente. Son sus citas por otros productores de textos o para criticarlos y refutarlos o para acogerlos.

Ámbito. Es necesario profundizar este concepto que aquí reducimos al marco común de saberes en el cual se mueve el acto de comunicación. Otros autores, para propósitos más generales o trascendentales, han aportado y discutido categorías similares, pero con un valor trascendental: Husserl, “el mundo de la vida”; Habermas, “mundo de la vida”, y “cultura”; Bourdieu, la categoría de campo. En todo acto de comunicación y producción de textos los hablantes y sus productores asumen saberes o conocimientos compartidos con el supuesto interlocutor. Es el trasfondo asumido establecido según los propósitos en el mismo acto de comunicación. El contenido del texto que se va produciendo se va desplegando a partir de los conocimientos, especialmente, en textos académicos, o de saberes, en las conversaciones y demás producciones de la vida cotidiana. Cabe destacar que son conocimientos y saberes que se suscitan y convocan en el mismo acto de comunicación en la condición de presupuestos por el locutor, aunque este puede no acertar y recibir la petición de aclaración por parte de su interlocutor, o pudiera avanzar en la comunicación con ambigüedades o con dificultades para entender lo que se le está diciendo o está leyendo. Si es una conversación oral, el no compartir adecuadamente el ámbito puede obligar a que el locutor aclare de qué se está hablando. Esto nos confirma que ese espacio de saberes desde el cual los seres humanos le dan sentido a sus acciones ha sido identificado como una categoría metodológica necesaria para entender y explicar todas las acciones, entre otras, las acciones comunicativas en la producción de textos.

El Dominio. Se refiere a la condición del autor como origen del texto. Es una identidad que se constituye por saberes, roles, experiencias y producciones, lo cual es necesario considerar para el entendimiento de los textos y, a su vez, como una categoría necesaria para sus explicaciones. Esto reemplaza ese concepto que en algunos modelos de comunicación empíricos lo presentan como el dato del locutor.

A continuación, un ejemplo para ilustrar el desarrollo de la producción y lectura de los textos:

“En mi barrio, *Rappi* acabó con las arepas”. Desde abajo, julio 20-agosto 20 de 2019.

Todas las tardes, Don miguel ponía un puesto de comidas en la entrada de su casa. Era como un rito: hasta las 3 pm., sacaba una parrilla y allí prendía la braza con carbones y alimentaba el fuego con el viento de un ventilador. Las arepas con mantequilla, queso o con chorizo que vendía Don miguel tenían un sabor especial, ese que ya poco se encuentra en la ciudad: traían un sabor a vecindad, pues a su negocio, llegaban noche tras noche muchas personas del barrio Villa Javier, que se sentaban al frente de su casa para espantar el hambre degustando las deliciosas arepas.

El trabajo de don Miguel también reflejaba una realidad de millones en el país: el rebusque cotidiano para sobrevivir. Después de dos años de su rito diario, un día Don Miguel no volvió a abrir su negocio y el barrio se quedó sin arepas. ¿La razón? La aplicación de *Rappi* se convirtió en el nuevo trabajo del vecino que decidió cerrar su negocio para irse a aventurarse trabajando como “Rappitendero”, y así vivir en carne propia la realidad de las precarias oportunidades laborales del siglo XXI. (Desde abajo, p.2)

Como se puede observar este fragmento de un comentario del periodista, pone a su autor en la condición de compartir su texto con sus potenciales lectores con expresiones y palabras como para que, quienes viven en esa misma situación, la entiendan plenamente, es decir, con un ámbito localizado en lo que está pasando en Bogotá en uno de los aspectos del empleo. Este ámbito asumido se muestra con el uso de palabras como *Rappi*, arepas, etc. Además de esta voz presupuesta del interlocutor virtual, presupone voces del mundo al cual se refiere o Intertextos: el contenido amplio del nuevo servicio de comidas, sobre todo a domicilio, que quienes vivimos en Bogotá conocemos o porque hemos hecho uso del servicio o porque hemos visto casi atropelladamente a estos señores con unos cajones a cuestas que se abren espacio a como sea. Se reconoce, por lo menos, un pretexto, como la situación que ha ocasionado la aparición del nuevo servicio a domicilio y que se ubica en el ámbito como un presupuesto de la condición en que están sus interlocutores. Intertextos son los servicios *Rappi* y las ventas ambulantes de arepas. El subtexto es la microhistoria creada de Don Miguel que vendía arepas y que se cambió a vendedor de domicilios *Rappi*.

De otro lado, su autor ha adoptado un desarrollo narrativo, cuenta la historia de “don Miguel” al presuponer que tiene a un interlocutor que no conoce la historia contada. Y es un evento que sucedió antes de que su narrador lo estuviera contando, y en la ciudad de Bogotá.

La lectura de este texto. Un buen lector primero comprende su contenido, es decir, la pequeña historia de que don Miguel, quien vendía arepas en un puesto en la calle, ha dejado este negocio para dedicarse a trabajar en *Rappi*, un nuevo servicio de ventas a domicilio. En un segundo nivel de lectura, o análisis, detecta que allí están presentes las voces del desempleo, de los vendedores ambulantes representadas en el texto por Don Miguel y del nuevo servicio de domicilios *Rappi*. Estas voces están organizadas en una narrativa en la que un narrador implícito nos la cuenta. En el tercer nivel de lectura, o de interpretación crítica, el lector puede asociar el análisis del segundo nivel con la crisis social que está padeciendo la población más pobre de Bogotá, en este caso, con el desempleo y, seguramente, con la falta de seguridad social.

El anterior es un ejemplo de una acción orientada al propósito de informar, no de convencer ni de pedir algo. Es una acción, que, a diferencia de otras acciones, se realiza tejiendo enunciados y expresiones en la secuencia narrativa como su resultado. Su estructuración es diferente a la argumentación. En esta, el autor asume a su interlocutor como polémico. Se organiza el texto para plantear o hacer propuestas y argumentarlas

Estar inmerso en las acciones y actividades sociales, así sea pasivamente, requiere actos de entendimiento que lo van capacitando para acceder y construir saberes con los cuales se orientan sus actos. Pero de esta necesidad natural de todos los seres humanos solo se advierte y se intenta enseñar cuando se encuentra con el lenguaje verbal. Solo se enseña planificadamente para leer textos como si estos constituyeran sentidos de manera independiente y única.

Para continuar con la argumentación, va aquí un ejemplo, con otro texto:

Economía Nacional

¡Debacle duquista!

La economía nacional está inmersa en una crisis. La pérdida neta de 363 mil puestos de trabajo en un año, la disparada del desempleo y la informalidad, el incremento del desempleo y la informalidad, el incremento de la deuda externa, el desbalance entre exportaciones e importaciones, la devaluación del peso, el raquítico crecimiento semestral (a pesar del maquillaje de los datos por el DANE), son sus principales indicadores. Economía frágil y sin soberanía. Realidad refrendada este 14 de agosto cuando la turbulencia de los mercados mundiales la zarandearon: en un solo día, el petróleo cayó el 4 por ciento, el índice referencial de la bolsa de valores se deslizó en -2,5 por ciento, con lo cual suman 17 puntos porcentuales durante el primer año del actual gobierno. Con la crisis económica global andando, se escuchan pasos de animal grande”. (Debacle duquista, *Desde abajo*, Agosto 20- Septiembre 20 de 2019)

Desde el punto de vista de la producción, este autor debió haber leído y analizado un importante número de Intertextos, articulados con una estructura argumentativa, a partir de la voz principal, en su afirmación de que la economía colombiana está inmersa en una crisis. Y luego presenta una serie de hechos y datos que le sirven al autor como respaldo para su planteamiento o afirmación. El ámbito está constituido por el desarrollo del gobierno del presidente Duque y la visión que el periódico ha tenido frente al gobierno, al punto de que en el cabezote del periódico se identifica como “La otra posición para leer”, fijando y aclarando desde dónde se habla y, por lo tanto, desde dónde debe ser leído. Naturalmente, que el ámbito, en este caso está estrechamente relacionado con el dominio, dada la trayectoria del periódico por su posición política y crítica.

La lectura de este tipo de texto presenta, en un primer nivel, que se trata de las afirmaciones del periodista sobre la mala situación económica por la que está pasando Colombia bajo el gobierno del presidente Duque. En el segundo nivel de lectura se encuentran varias voces relacionadas, como Duque, y las diferentes fuentes de información con las cifras que allí se dan, como el DANE o la información sobre los mercados mundiales, etc. Pero el lector advierte, por haber una afirmación de “debacle duquista”, por el mal estado de la economía colombiana y luego por todos los datos como argumentos que respaldan su afirmación, que es una argumentación. En el tercer nivel de lectura se encuentra la crítica del lector en relación con la afirmación del autor, que puede ser de los malos resultados del manejo económico del gobierno por seguir los lineamientos de un modelo económico neoliberal que han dado muy malos resultados en otros gobiernos.

La anterior presentación de un modelo de acto de comunicación y de producción del discurso sirve para mostrar la relatividad, entiéndase subjetividad, y visión ideológica y relaciones de poder con las cuales se establece la relación de los enunciados del discurso con sus referencias textuales, o el mundo objetivo en el caso de los enunciados fácticos. Con estas precisiones, en adelante, se reflexiona sobre la posverdad.

3. La Posverdad un Manejo del Discurso Mediático

Últimamente, ha surgido en los círculos periodísticos la discusión del tema de la “posverdad” con toda clase de justificaciones y explicaciones que la muestran como si fuera un manejo novedoso del lenguaje, específicamente, mediático. Es un acto que definimos, provisionalmente, como mentir con propósitos específicos para conseguir de su audiencia una reacción favorable a los intereses que los generaron y se consiguen aprovechando los niveles de educación, especialmente, por la carencia de capacidad crítica de la audiencia, o por la creación de un ambiente ideológico que justifica el mencionado enfoque, o

por condiciones psicológicas o emocionales favorables.

En la historia de la humanidad el resultado efectivo y exitoso de las posverdades ha sido por contar con una audiencia disponible y apropiada a las intenciones de quienes las producen. Son frecuentes los casos de ingenuidad al repetir continuamente una misma falsedad. Esto es posible por la falta de costumbre de interrogarse por los orígenes y los verdaderos sentidos de lo que se le dice, enseña o informa los medios masivos de comunicación, por ejemplo, ya tienen preparada su audiencia para que les crean y repitan sus afirmaciones que estratégicamente construyen sus discursos para que les acepten sus “verdades” o enfoques. Por ello, nuestra hipótesis general, que hemos venido sustentando, en relación con el lenguaje, es que la posverdad es una de las prácticas comunes realizadas en la historia de la humanidad utilizando las condiciones en que se da el acto de comunicación, entre los cuales se ha dado el texto, considerado como *fake news* o falso.

Para entender esta condición en que se ha presentado la “posverdad” se requiere cambiar el enfoque que reduce la comunicación a un proceso de transmisión de información y, por tanto, a considerar las formas o textos del lenguaje como duplicadores del mundo y como si transportaran información representada. Esta desviación de los verdaderos orígenes de estas facetas en que se puede usar el lenguaje, que desconocen no solamente los legos del lenguaje sino los expertos comunicólogos, ha permitido que quienes enseñan la comunicación no puedan presentar alternativas que permitan superar esta incapacidad de comunicar críticamente.

Este fenómeno que se resalta especialmente por periodistas y medios prestigiosos, y algunos pensadores de reconocido prestigio (McIntyre 2018, D’ancona 2018, Borges, 2018, Rodríguez 2018, Harari 2018), por una competencia de los medios masivos de información y sus esfuerzos de sobrevivir ante el surgimiento de las redes sociales como Facebook, YouTube, Instagram, Twitter, el teléfono celular, WhatsApp, etc. Los medios de comunicación masiva oral y escritos gradualmente han entrado a pertenecer a grandes empresas y, por lo tanto, a tener intereses diferentes de informar con seriedad y objetividad. Incluso, con las redes sociales es posible crear relaciones más íntimas e inmediatas y, por consiguiente, con mayores posibilidades de creencia y aceptación de información y de influencia en los comportamientos personales.

En general, las redes sociales han sido una alternativa con mayores posibilidades de interactuar por su disponibilidad a la selección y participación de los usuarios. Han permitido, así mismo, conocer las noticias desde otras perspectivas, aunque es necesario reconocer que también son susceptibles de mentir o de ser la única vía para algún tipo de verdad.

Aparte de la definición provisional que se ha dado antes de la posverdad, es importante considerar otros enfoques con los cuales se ha definido y justificado este proceso de significación. Una primera significación fue la que se quiso dar en el diccionario Oxford “Circunstancias en que los hechos objetivos son menos influyentes en formar una opinión pública que apelar a la emoción y una creencia personal” (D’Ancona, 2018, p.20). Para este diccionario, como para otras versiones del concepto, este tipo de verdad se construye sin alguna relación con el lenguaje, como se muestra en la definición anterior y otras: “La posverdad equivale a una forma de supremacía ideológica, a través de la cual sus practicantes intentan obligar a alguien a creer en algo, en tanto si hay evidencia a favor de esa creencia como si no” (McIntyre, 2018, p.42). Definición que define la posverdad en su condición de resultado de una concepción ideológica que orienta a su autor a ver las cosas tal como las está presentado y haciendo ver. Otros autores retoman las propuestas de definir las tergiversaciones de la verdad a partir de los intereses políticos, planteadas por Arendt (1961), quien admite que el resultado de la sustitución de la mentira por la verdad no implica que en adelante se sigan aceptando como verdad, sino que queda destruido el sentido que da la orientación en el mundo real (Rodríguez, 2018, p. 30).

El mundo es testigo de cómo las elecciones fueron ganadas por Trump en Estados Unidos, de cómo se aprobó el Brexit en Inglaterra y Bolsonaro ganó las elecciones en Brasil y son variadas las explicaciones y documentos escritos que intentan darle una razón a esas decisiones que en muchos casos contradicen las verdaderas necesidades que se planteaban en las campañas (Rodríguez, 2018).

Justamente en el contexto anterior, ha surgido en los círculos periodísticos la discusión del tema de la “posverdad” con toda clase de justificaciones y explicaciones que la muestran como si fuera un manejo novedoso del lenguaje, específicamente, de las redes sociales. Este acto, que definimos antes, como mentir con propósitos específicos para conseguir de su audiencia una reacción favorable a los intereses que los generaron, puede conseguir sus propósitos aprovechando los niveles de educación, especialmente, por la carencia de capacidad crítica de la audiencia, o por la creación de un ambiente ideológico que justifica el mencionado enfoque, o por condiciones psicológicas de miedo e incertidumbre o emocionales favorables. En este documento se quiere insistir en que el efecto positivo de las posverdades se logra en ambientes favorables debido a las limitaciones educativas de sus receptores y su poca capacidad crítica en la interpretación de los textos.

Más ubicados en América y a propósito de la elección de Bolsonaro como presidente de Brasil, la prestigiosa revista *Le Monde Diplomatique Brazil* tituló una de sus columnas “Firehosing: porqué los hechos no van a llegar a los bolsonaristas. Polémicas efímeras que confunden a millones y falsedades que consolidan creencias son combustible para las noticias falsas, una táctica que

tienen en las redes sociales un terreno perfecto” (Borges, 2018, p. 4). Esta es una definición basada en la falsa promesa hasta el punto de que la publicación afirma que son promesas que no se van a cumplir.

La posverdad no es una nueva forma de significar sino el uso estratégico para engañar y lograr beneficios personales. Precisamente, este tema resultó en la discusión pública a propósito de los resultados de las campañas electorales en EE.UU. con D. Trump, en Brasil, con Bolsonaro, en Inglaterra con el Brexit, y en Colombia con la negativa a los acuerdos de paz.

Igual que los demás actos de comunicación, en estos casos, los autores de las noticias captaron un estimado de las preferencias o las necesidades apremiantes que los votantes o electores podrían esperar con la decisión de escoger en las urnas al candidato que más se aproximara a sus aspiraciones. Así que las producciones de textos propagandísticos organizan los contenidos en significantes que aseguren un sentido ya compartido y aceptado previamente que, como lo hacían los sofistas con la retórica griega antigua, ya compartían un ámbito de saberes y sentimientos comunes con la voz del candidato.

En los casos mencionados se trató de crear un “ámbito” negativo a la alternativa con la cual competía. En el caso de Trump, el problema de los inmigrantes y la seguridad nacional, en el caso de Brasil, la corrupción, en el caso del Brexit en Inglaterra, los perjuicios que le traía este acuerdo a la comunidad con el pago de impuestos, principalmente. Y en el caso de Colombia, rumores falsos como el que si se aprobaba el acuerdo de paz caeríamos en la misma situación de Venezuela. Lógicamente, quienes crearon ese trasfondo negativo fueron los mismos medios de comunicación. Con campañas publicitarias y mediáticas cada uno se fue posicionando entre los electores como las alternativas más aconsejables, aunque muchos de los votantes pronto se dieran cuenta del engaño del cual habían sido víctimas.

Estos casos de posverdad son como los casos típicos utilizados en el escándalo mediático, que parecieran, más bien, una manera de enfrentar la competencia amenazante de su propia desaparición causada por el auge de las redes sociales de información. Es necesario, tener en cuenta otros muchos casos que se dan por el manejo de los mismos discursos y enunciados:

Ocultar o invisibilizar una acción. Los titulares de los periódicos no publicaron la decisión de la Corte Suprema de Justicia de su decisión de vincular al senador Uribe al proceso por el cual se le acusa. Solamente, un periódico gratis en Bogotá, *Publimetro* tituló a toda página: “¡VINCULADO! Después de una indagatoria de cerca de ocho horas, la Corte Suprema de Justicia vinculó formalmente al expresidente Álvaro Uribe Vélez al proceso por soborno y manipulación de testigos” (*Publimetro*, miércoles 09 de octubre de 2019)

Atenuar la importancia de una acción importante de un actor considerado tradicionalmente negativo, permitiendo incluso la ambigüedad. Ejemplos: “Maduro negocia con la minoría” (ADN, sept.17, 2019). Noticia que, aunque es importante porque se comenzaba a negociar con la oposición, la presenta en forma ambigua en el sentido de reconocer que la oposición es minoría o que iba a negociar con una minoría de la oposición. Es la misma situación que se presenta en “Los vándalos del paro de transportadores” (Publimetro.co, martes 24, 2019, p.2) o en “Farc reconoce el error de plagios. Admiten responsabilidad ética y política en secuestro” (ADN, martes 24 de sept., de 2019, p.1).

La posverdad. De acuerdo con los ejemplos mencionados: la elección de Trump, la elección de Bolsonaro en Brasil, la aprobación del retiro de la Unión europea de La Gran Bretaña y la derrota del sí a los acuerdos de paz con las FARC en Colombia, presentan algunas características en común como es, desprestigiar al adversario infundiendo miedo y desesperanza, presentando una candidatura como alternativa salvadora de la incertidumbre. Promesas utópicas complicadas de realizar.

- ***La falsedad o fake de las noticias.*** Son noticias falsas pero que en los ejemplos que hemos conocido no lo son porque no están producidas con el fin de constatar algo sino más bien de hacer una promesa a sabiendas de que no se resolverá ni cumplirá o porque se tiene la certeza de que la situación negativa que se pretende superar no existe: afirmar el gobierno de Trump que las cifras de violencias, cifras falsas, se van a mejorar.
- ***La verdad a medias.*** Las noticias que informan de un evento importante que afecta a un grupo contrario a sus preferencias políticas e ideológicas, pero contarla incompleta, por ejemplo, sin incluir las causas porque favorecería a su contrincante: ejemplo, en Colombia se habla en los medios de la grave situación económica de Venezuela, pero nadie explica las razones para tal situación, dejando abierto el espacio para que se afirme que la causa está en la mala gestión del gobierno.
- ***El ocultamiento de un acontecimiento noticioso.*** Quizás el mejor ejemplo es que fragmentan una información tomando la causa o el efecto solamente en cuanto favorezca su línea editorial. Cuando se informa de Venezuela y de un autoproclamado presidente se ocultó siempre el proceso electoral del actual presidente que sacó una votación favorable de más del 60% por un sistema electoral que hasta personajes políticos norteamericanos lo han avalado ampliamente.
- ***El resalte y la disminución de la importancia de los acontecimientos.*** En Colombia se le da muy poca trascendencia en los medios a los asesinatos de los líderes sociales. Aunque aparecen en ubicaciones muy poco resaltadas.

- **La preferencia de fuentes y la invisibilización de otras.** Naturalmente, las declaraciones para respaldar las noticias son las de los más afines a sus posturas editoriales e ideológicas. Los periódicos colombianos El Tiempo, El Espectador y Semana, para hablar de la compleja situación en el mundo, siempre citan las declaraciones de Trump y Duque. Pero no aparecen ni Putin ni Xi Jing Pin ni Maduro.
- **Una falsedad evadiendo la responsabilidad.** Mostrando la falsedad de un hecho, pero evadiendo la responsabilidad, al atribuir la afirmación a un vocero reconocido: El Espectador repite, en destacado, de Trump, quien afirma “Irán es el principal patrocinador estatal del terrorismo, Trump ante la Asamblea de la ONU” (El Espectador, 24 de sept.2019). Es una afirmación que quisiera hacer el mismo periódico pero afortunadamente. Pudo entregarla como la afirmación de Trump.

Estas características presentan algunas variables en los casos concretos por las situaciones históricas en que viven los respectivos países. Y los comentaristas más importantes, por lo menos, considerados para este trabajo, son periodistas y columnistas que tienden a reducir la manipulación de las noticias o la información política a este caso particular que han acordado en llamar “posverdad”, sin examinar la propia responsabilidad y de quienes manejan los programas de manipulación y tergiversación de la información. Esta responsabilidad y actitud presenta una variedad de matices, que un observador cuidadoso, podría organizar en una tipología como la siguiente: ocultamiento de la información importante que favorece al adversario de la línea editorial del periódico; magnificar la importancia de la verdad que al medio le conviene; modalizar o modular la información desde su propio punto de vista; presentar incompleta la información sin señalar las causas; la repetición frecuente de presupuestos derivados de la aparente nueva noticia.

Los anteriores casos corresponden a manejos sesgados del discurso, es decir, al acto de comunicación, considerando los intertextos, los ámbitos y los dominios de los interlocutores, los pretextos o situaciones concretas del acto de comunicación. Pero se presentan otros procesos y modos de enunciar y modalizar o evaluar lo que se va diciendo. Así es importante resaltar la articulación discursiva al interior del texto.

Mentir desde la argumentación con las falacias. La construcción de textos, utilizando esta estructura, puede fluctuar entre textos que utilizan la estructura lógica intentando construir verdades hasta los textos que utilizan diversos tipos de falacias con el propósito específico de persuadir o de engañar. Son manejos de las estructuras textuales propias del esquema con apariencia argumentativa que sirven a los intereses del hablante con el intento de engañar o persuadir.

Los anteriores ejemplos nos demuestran la necesidad de ampliar los enfoques y las teorías del lenguaje y a su uso. Superar esos enfoques que creen que para enseñar a leer y escribir basta con entender los significados propios y locales de las oraciones o de los textos. Cuando la verdad es que un mismo enunciado o texto puede significar sentidos diferentes según la situación en que se le examine.

Lo paradójico es que los mismos medios que utilizan estas estrategias mediáticas presentan sus desacuerdos y críticas a las redes sociales por la creación de rumores y falsas noticias y hasta recomiendan cómo evitarlas.

El caso de Semana. Esta publicación semanal ha comentado y criticado los *fakes news*. Algunos ejemplos en el caso del plebiscito de los acuerdos de paz con las FARC y del debate electoral, específicamente con el candidato Petro.

Para terminar esta sección, mostremos cómo este escándalo de las falsas noticias son reacciones de los medios tradicionales de información social, especialmente del periodismo escrito. Como ya lo vimos son periodistas intelectuales quienes más han criticado y comentado el asunto, muchos de ellos con afirmaciones de que es un mal de las redes sociales. En Colombia, cabe analizar las afirmaciones peyorativas y acusaciones de ser los causantes de las falsas noticias y de las recomendaciones con el fin de lograr que se acuda a las redes sociales, y se frecuenten los medios tradicionales de información. Paradójicamente, recomiendan cómo evitar las mismas falsedades que ellos mismos producen. Esto porque estos medios asumen que ellos sí son serios porque dicen la verdad, en cambio, las redes sociales son las responsables de las informaciones falsas.

La revista Semana y el periódico El Tiempo en Colombia publicaron separatas, cada una advirtiendo del peligro de las *Fake News* de las redes sociales y hasta hacen recomendaciones de cómo evitar caer en el engaño. Sin embargo y paradójicamente, los mismos medios engañan y manipulan continuamente a sus lectores. No es sino ver la siguiente portada de la revista Semana:



Fuente: Recuperado de: <https://www.semana.com/edicion/1915>

Noten aquí que, en esta portada, con la afirmación “solo contra el mundo”, se está significando que Maduro no tiene ni seguidores ni acompañantes en su país, ni que ningún otro gobierno lo apoya. ¿Qué puede pensar algún lector informado cuando sabe que el gobierno de Maduro tiene el respaldo del “Movimiento de Países no Alineados”, que son aproximadamente 120, incluyendo a China y Rusia? ¿Puede esta revista acusar a las redes sociales, de la misma manera que lo hace el periódico El Tiempo, de que ellas son las responsables de las posverdades y de las falsas noticias? ¿Con qué autoridad hablan estos medios para pedirles a los lectores cómo no dejarse engañar por las falsas noticias de las redes sociales, cuando ellos son peores de mentirosos y falsos?

En todos los casos y ejemplos se nota que en la variedad de casos de presentación de noticias no verdaderas o, incluso, falsas o con matices ideológicos, subjetivos, estratégicos y manipuladores, lo primero que los autores de estas

noticias tienen en cuenta es el ámbito y el dominio de sus posibles lectores o interlocutores. Contrario a lo que se esperaría de los periódicos y de los medios de comunicación masiva, es que realizarán actos de información con la mayor objetividad posible. Sin embargo, siguen sesgando las noticias con la significación textual como les conviene a sus intereses políticos y comerciales y para ello crean un tipo de interlocutor en un ámbito favorable a las noticias que presentan. La estructura de la noticia, que debiera ser estrictamente narrativa, y de constatación de hechos reales, regularmente, está basada en intertextos de otros medios y se presentan con perspectivas y valoraciones subjetivas y modalizadas. Las columnas de opinión y el editorial, normalmente, son planteamientos con falsos o falaces argumentos que fácilmente permiten la convicción de sus lectores.

4. Leer y Escribir para no caer en las Trampas de la Mediatización del Lenguaje

Es necesario leer e interpretar con curiosidad e inquisición; con interrogantes y sin agotar su acceso al contenido de lo que se oye, ve o lee en cualquier tipo de texto. Como se explicó anteriormente, todo texto es una organización de enunciados, resultado de unas intenciones o propósitos particulares, de unos presupuestos que ubican al interlocutor en un ámbito de saberes desde el cual se realiza el acto de comunicación. Un lector ingenuo no advierte los presupuestos del ámbito y fácilmente puede caer en la trampa de ser engañado o manipulado.

Precisamente, la posverdad es una de las construcciones sesgadas y malintencionadas de los textos, pero su efectividad o su rechazo depende de la capacidad de los lectores o receptores de acceder a los contenidos ocultos o voces que no se muestran en la superficie de los textos, es decir, de no hacer únicamente la sola comprensión o lectura local o superficial. Es necesario analizar para criticar las intenciones sesgadas con lo cual se manejan los enunciados: las modalizaciones, las actuaciones y actorizaciones enfatizadas, la distribución de la información en los textos, con el ordenamiento distribuido de los enunciados, pero, también, por la voces o textos ajenos incluidos, incluso con el uso de marcadores pragmáticos y lógicos tergiversados.

Por ello, la mejor debe partir de: 1. Entender los contenidos de las secuencias oracionales o enunciados que tenga un texto, buscando siempre la unidad del significado al descartar significados no literales o contruidos con tropos como las metáforas o las metonimias. Tal unidad del contenido puede ser organizada, por el lector, por resúmenes, esquemas o mapas conceptuales. Pero la anterior lectura de comprensión de los contenidos aparentes y locales, que hemos llamado lectura comprensiva, no es suficiente, pues además es necesario: 2. Profundizar en los contenidos ocultos, encontrar nexos con contenidos o voces que hacen parte del proceso comunicativo que generó el texto. Son voces

organizadas desde la perspectiva del autor que al interior de su texto se marca la enunciación narrativa o argumentativa, según hemos visto anteriormente. Pero falta una mayor profundización al sentido que tiene esta historia, que depende de la actitud crítica que pueda tener el lector, al establecer relaciones de estas voces y su organización en la narración con los propósitos o el acto de habla cumplido por este periodista que involucra una realidad evidente desde donde se habla y se informa a sus lectores.

La mejor escritura se produce cuando es resultado de buenas lecturas e interpretaciones críticas del mundo y de los textos. Ya lo hemos expuesto anteriormente que cuando se escribe o se habla lo que se realiza es un proceso de articulación de voces o textos que el autor ya conoce y los selecciona y combina de acuerdo con lo que se propone lograr en sus interlocutores o lectores. Pero es un acto de producción que debiera ser ético, porque procura presentar la verdad con las mejores pruebas; es original porque no es la repetición literal de otros textos sin hacer evidente la perspectiva del autor y considera a su posible interlocutor con toda la transparencia del caso; selecciona y combina los términos y expresiones, prefigurándose un lector que ha de entenderle; produce los textos lo más transparentes posibles; tiene precaución de que alguna voz o ideología esté orientando lo que uno dice sin advertirlo. En la producción o escritura, o para hablar, se debe pensar lo que se va a hacer con el uso del lenguaje, si es para producir un ensayo, es necesario tener claro el punto de vista o el planteamiento y los argumentos o razones que lo van a respaldar. Para su desarrollo, se debe acudir a voces o citas que tengan toda la autoridad y respaldo de reconocimiento para ser mencionadas, pero en ningún caso opacando su propia voz, quien es el responsable y autor que va distribuyendo las expresiones y las voces y cuidándose siempre de estar realizando lo que se propuso; argumenta lo necesario y prevé siempre y evita los contrargumentos que puedan surgir en su contra.

Para concluir por ahora. Es necesario tener la mayor precaución y estar alerta para no caer en trampas del lenguaje en uso. Ambigüedades, usos inapropiados, construcciones engañosas, falacias y presupuestos tergiversados son, entre muchos más, los riesgos que pueden no ser advertidos por los productores con buena o mala intención. Pero no debe quedar duda de que, en ciertos ámbitos de las comunicaciones, la publicidad, los medios de comunicación masiva, la televisión, radio y las redes sociales, comenzando por Internet, es preciso estar siempre alerta para descubrir y criticar las oscuras intenciones y las voces que ocultan para engañar y manipular.

Una de esas tergiversaciones y estrategias de atrapar a oyentes y lectores, de la posverdad, aunque ahora es más frecuente y sin acatamientos éticos, es un modo de uso del lenguaje que ha sido utilizado desde que los seres humanos se convirtieron en ciudadanos por las relaciones sociales que les permite el lenguaje,

pero también desde cuando comenzaron a tener capacidad para pensarse como lenguaje. Y esto, con mucha seguridad comenzó a realizarse en Occidente desde los griegos.

Referencias

- D'Ancona, M. (2018). *Pós-verdade. A nove guerra contra os fatos em tempos de Fake News*. Faro.
- ¡Debacle duquista! (Agosto 20-septiembre 20 de 2019). *Desde abajo. La otra posición para leer*, p.1.
- Borges, H. (Diciembre, 2018, año 12, número 137). Firehosing: por que fatos nao vao chegar aos bolsonaristas. *Le Monde Diplomatic*, pp.4-5.
- Engel, P. y Rorty, R. (2007). *¿Para qué sirve la verdad?* Paidós.
- Harari, Y.N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Penguin.
- McIntyre, L. (2018). *Posverdad*. Cátedra.
- Pardo, N. G y otros (Ed.) *Estudios del discurso en América Latina. Homenaje a Anamaría Harvey* (pp. 751-770). Asociación latinoamericana de Estudios del Discurso.
- Ramírez, L. A. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Magisterio.
- Ramírez, L. A. (2008, 1ª ed.). *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Magisterio.
- Ramírez, L. A. (2013). Uso teórico y metodológico de la polifonía en los estudios de los discursos.
- Ramírez, L. A. (2014). Una parodia de las crónicas de Indias: Ursúa de William Ospina. En Castillo, S. S., y Calderón, D. I. (Ed.) *Panorama de los estudios del discurso en Colombia* (pp. 107-129). Comité editorial interinstitucional-CAIDE.
- Ramírez, L. A. (2016). Intertextos de la globalización en el discurso de la educación colombiana de Juan Manuel Santos. En *Discurso y política en Colombia: problemáticas actuales* (pp.13-38). La carreta política.
- Rodríguez, R. (2018). *Máscaras de la mentira. El nuevo desorden de la posverdad*. Pretextos.

La inquietud de sí mismo desde el lenguaje y las lecturas comprensiva, analítica y crítica en las prácticas pedagógicas

(Resistencia a enunciados de “calidad” y “excelencia” de la educación)

Luz Elena Batanelo García
Universidad del Tolima

El discurso es una inclusión de contenidos de las voces del “él” y del “ello” en el texto, del “yo” en la enunciación y del “tú” en el discurso

(Ramírez, 2007, p. 157)

1. Preámbulo

La investigación arqueológica analiza los discursos que articulan y le dan consistencia de acontecimiento histórico. Pero la investigación genealógica extrae de la contingencia de lo real, la posibilidad de crear una nueva realidad: “La arqueología sería el método propio del análisis de las discursividades locales, y la genealogía, la táctica que, a partir de esas discursividades locales así descritas, pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellos” (Foucault, 2010a, p. 24). El análisis de Foucault nombrado ontología histórica, ontología crítica, ontología del presente, ontología de nosotros mismos (Foucault, 2010b, p. 39) cuestiona las relaciones con la verdad que constituye sujetos de conocimiento; respecto del campo del poder que constituye sujetos capaces de actuar sobre los otros; y la relación con la moral que constituye sujetos éticos (Castro, 2011, p. 269) Una anterior investigación ha posibilitado analizar arqueológica y genealógicamente los dispositivos de

saber/poder desde los enunciados de calidad y de excelencia de la educación que constituyen sujetos econoglobales para una sociedad de mercado y de finanzas, configurada por el neoliberalismo y la globalización. Ante esta visibilización de relaciones, la posición crítica asumida, y al tomar estos “instrumentos para luchar, resistir y no querer lo que hay en el presente” (Jódar, 2007, p. 40) se propone una *Pedagogía de la inquietud de sí mismo* desde el lenguaje y una Formación de Maestros en los cursos de Prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, a partir de *la lectura comprensiva, analítica y crítica* (Ramírez, 2018) de las teorías de Henry Giroux, con el libro “Los profesores como intelectuales” (1990), Jacques Rancière desde el texto “El maestro ignorante” (2007), y Michel Foucault en su libro “Vigilar y Castigar” (2002), para aprender a hacer discurso desde el discurso y entender el discurso como texto, a partir del discurso.

2. Análisis arqueológico y genealógico de enunciados “calidad” y “excelencia” de la educación

La descripción arqueológica visibiliza los siguientes momentos de continuidad y discontinuidad de los enunciados discursivos que configuran a la calidad de la educación superior como acontecimiento histórico tanto en Colombia como en el ámbito internacional; momentos graficados a partir de la propuesta en Las palabras y las cosas (Foucault, 1966, p. 199) y desde las órdenes, reinscripciones y afianzamientos por parte de los organismos internacionales, con sus alianzas estratégicas; y la organización, distribución, reglamentación, descripciones del gobierno nacional y sus instituciones para la reproducción de las directrices internacionales en Colombia.

El recorrido de lo dicho acerca de la calidad de la educación superior para la población, en el ámbito internacional, se registra en una relación directa con los modos de decir calidad en las ciencias económicas y administrativas: calidad en el mercado de servicios y programas académicos; calidad para la producción de conocimiento, desarrollo económico y competitividad; calidad gestionada hacia visión global y orientada por y para el mercado; calidad normalizada, evaluada, acreditada y certificada de servicios, programas e instituciones; calidad en relación con equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia, eficacia y responsabilidad con desarrollo sostenible. En sí, hay coexistencia por procedimiento de intervención de transferencia de la economía y la administración a la educación, en las formas de calidad de la educación superior controlada (por técnicas estadísticas para los procesos); calidad asegurada (por el sistema, procesos y actividades); calidad gestionada (para calidad total en productividad, competitividad y satisfacción del cliente); y calidad mejorada (por cambio organizacional continuo para excelencia de servicios, programas e instituciones a partir de las personas).

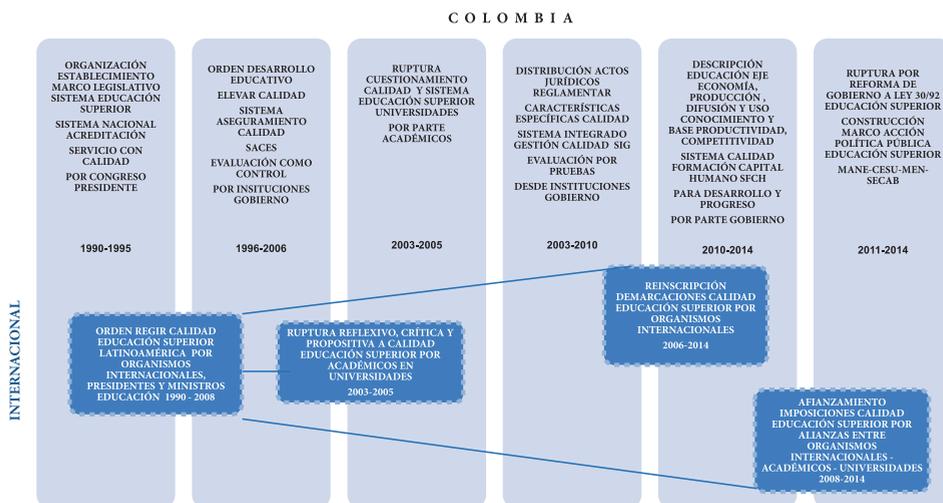


Diagrama N.º 1. Continuidad y discontinuidad de los enunciados discursivos de la calidad de la educación superior en Colombia y el ámbito internacional.

Fuente propia de la investigadora (Batanelo, 2017, p. 133)

En el territorio de Colombia, el régimen de enunciación continúa con los modos de decir calidad para la población, desde la transferencia de la economía y la administración a la educación: calidad de la educación superior controlada, a través de técnicas estadísticas para los procesos; calidad asegurada, para el sistema, los procesos y las actividades; calidad gestionada, como calidad total en productividad, competitividad y satisfacción del cliente; y calidad mejorada en forma continua, desde la organización y sus personas para la excelencia de servicios, programas e instituciones. La diferencia está en que a la regularidad se agrega la forma de decir calidad inspeccionada, por especificaciones, en este caso, condiciones mínimas o características de calidad, lineamientos, estándares, competencias genéricas, competencias por áreas de conocimiento y exámenes: Pruebas Saber Pro, para la Educación Superior; por Sistema de Evaluación de la Educación Superior, Sistema de Aseguramiento de la Calidad, Sistema de Acreditación de Alta Calidad, Sistema Nacional de Información de la Educación Superior y Sistema Integrado de Gestión de la Calidad, con funciones de fomento, regulación, inspección, vigilancia y sanción, para promover la excelencia académica; y por medio de un conjunto de actores, entidades, normas, procedimientos y herramientas dispuestas por el Estado y sus órganos del poder ejecutivo.

Los enunciados en torno a la **excelencia** que han ido interrelacionándose con los de calidad, tienen una coexistencia, sucesión, funcionamiento, determinación recíproca y transformación independiente y correlativa en lo internacional y en Colombia, tal como se visibiliza en los siguientes cuadros:

El desarrollo en la práctica. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia. Banco Mundial. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. Washington, D.C., 1994	Los préstamos del Banco apoyan reformas de políticas sectoriales, desarrollo institucional y mejoramiento de la calidad, con prioridad explícita al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la investigación: programas nacionales y regionales de excelencia , públicos o privados; financiamiento más competitivo; y establecimiento de sistemas de acreditación y de evaluación del desempeño. (P. 14-16)
Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. Conferencia de Clausura por Jorge Brovetto. UNESCO. París. 1998	Las instituciones y los donantes públicos y privados deberán apoyar los programas encaminados a la rápida transferencia de conocimientos, a sustentar el desarrollo institucional y a crear centros de excelencia en todos los campos del saber. (P.21-22)
González & Wagenaar. Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia, 2006	Los estados deben detectar los ámbitos en que las distintas universidades han logrado la excelencia que se considera necesaria a nivel europeo o mundial , o razonablemente pueden esperar alcanzarla, y concentrar en ellos los fondos de ayuda a la investigación académica.

Cuadro N.º 1 Coexistencia de enunciados de “Excelencia” en ámbito internacional.

Fuente propia de la investigadora

Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid: 2004.	Excelencia. Superación de los estándares básicos de calidad. Una institución será considerada excelente cuando supere alguno de los estándares de calidad referidos al proceso de la eficacia. El concepto de excelencia supone un rendimiento extraordinario y, en cuanto tal, no se puede aspirar a que todas las instituciones y programas lo presenten. Como esta búsqueda de la excelencia no es obligatoria, el mecanismo que se arbitre para reconocerla y certificarla debe ser totalmente voluntario. Villarroel, César. (2005). (P.315-316)
Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. “Calidad, pertinencia y responsabilidad social” Gazzola, Ana Lúcia y Didriksson, Axel. IESALC-UNESCO. Caracas. 2008	Desde Harvey y Green (1993): la calidad se presenta como a) excepción: concepto elitista que lleva la idea de excelencia (logro de altos estándares alcanzables en circunstancias muy limitadas) y adecuación a los estándares preestablecidos; b) perfección: cero defectos de ejecución para hacer las cosas bien; c) aptitud para el logro de objetivos: eficacia, grado de cumplimiento de lo que se ha propuesto, producto o servicio se ajusta a un propósito; d) eficiencia económica: eficiencia en los gastos de los recursos de producción; e) adecuación al mercado laboral: adecuada distribución de profesionales por sector productivo y adecuación de la formación a los requisitos del mercado laboral (p. 345).

Cuadro N.º 2 Coexistencia de enunciados de “Excelencia” en ámbito internacional.

Fuente propia de la investigadora

Arredondo, Víctor Martiniano. Conceptualización y estrategias para educación superior ANUIES. (1992)	Conviene señalar algunas distinciones conceptuales entre: calidad y excelencia educativa; calidad y control de calidad; y evaluación y control. Calidad educativa implica concebir a la calidad más como una cuestión de evaluación que de medición. El concepto de excelencia no implica la posibilidad de matices ni graduaciones o niveles: alude en todo caso, a un summum o cima, a una situación de calidad excepcional, imposible de superar, teóricamente inmejorable. El concepto de excelencia no es relativo ni resulta equívoco. El control de calidad implica la definición y selección de elementos o factores de calidad susceptibles de verificación y constatación, de certificación y acreditación. (P.4-5)
Montenegro, Jaime Mejía. La educación superior en Colombia. ANUIES. (1994)	Más que una tipificación de las Instituciones de Educación Superior o una estratificación de ellas, para mejorar su calidad, se requiere la conformación de una "Red Nacional de Centros de Excelencia Académica" , integrada por docentes e investigadores del más alto nivel de las distintas regiones del país y por representantes de los sectores productivos y autoridades gubernamentales. (P.30)
Lucio, Ricardo & Duque, María Mercedes. Estado del arte de las comunidades académicas de la investigación educativa y pedagógica en Colombia. (1999)	El país debe encarar el reto de lograr una mayor cobertura y elevación del nivel de calidad de la educación. Para desarrollarlo se propone: · formación de investigadores, con becas en el exterior o en el país, para los que han demostrado excelencia académica o investigativa; · apoyo a la creación de programas de doctorado en universidades de excelencia académica y en áreas estratégicas para el desarrollo (P.9-10)

Cuadro N.º 3 Coexistencia de enunciados de “Excelencia” en ámbito nacional.

Fuente propia de la investigadora

Educación superior; reflexiones para un desafío. En Congreso "Educación Superior: Desafío Global y Respuesta Nacional"(2001)	Por eso la estrategia que ustedes bien conocen, de lograr una educación superior responsable y de excelencia . Nuestra principal bandera es la calidad. La política de calidad del actual gobierno por los Estándares Mínimos de Calidad para los programas de pregrado y posgrado; el estímulo a la acreditación voluntaria tanto de programas como de instituciones; la implantación de Exámenes de Calidad de la Educación Superior. (P.2-3)
Roa Varelo, Alberto <i>Hacia un modelo de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia: estándares básicos y acreditación de excelencia.</i> (2002)	Mientras que los estándares son condiciones previas, y se constituyen en un primer escalón para ofrecer un servicio de calidad, conforme a los intereses sociales, la acreditación se encuentra en el escalón siguiente puesto que supera las características mínimas de calidad y posee una dinámica orientada hacia la excelencia académica. El registro calificado y la acreditación pueden hacer parte de un mismo continuo: son momentos diferentes, que usan mecanismos distintos, dentro de un mismo proceso global de aseguramiento social de la calidad. (Roa, 2002, P.11)
Proyecto de Ley 112 DE 2011 MEN Exposición de motivos de una nueva ley de educación superior para un país con soberanía, democracia y paz.	Son principios sobre los que se fundamenta el Sistema de Educación Superior: a. La excelencia académica como la búsqueda de altos niveles de calidad. (MEN, 2011c, Art. 6, p.1)

Cuadro N.º 4 Coexistencia de enunciados de “Excelencia” en ámbito nacional.

Fuente propia de la investigadora

El siguiente diagrama visibiliza la formación y organización del dispositivo del poder/saber, a partir de la circulación de los enunciados acerca de la calidad y excelencia de la educación superior en lo internacional y en Colombia.

El ejercicio arqueológico se completa con el estudio de las reglas o haz de relaciones que constituye el sistema de formación. Solo así, se comprende por qué y para qué la calidad y la excelencia de la educación superior configura un *acontecimiento enunciativo*. Acontecimiento que Foucault distingue en varios planos. El plano de los propios enunciados en su emergencia singular. El plano de la aparición de los objetos, tipos de enunciación, conceptos y elecciones estratégicas. Los dos planos anteriores fueron abordados ya en este trabajo. Hace falta estudiar el plano de la derivación de nuevas reglas de formación, a partir de las reglas que están ya actuando (Foucault, 1969, p. 287). La individualización de la formación discursiva de calidad y excelencia de la educación superior por la definición de sus reglas (Morey, 1983, pp. 201-206) se presenta donde se identifican como procedimientos de intervención: el método de transferencia de enunciados de la economía y la administración a la educación, para decir calidad y excelencia en el mercado del servicio educativo; calidad y excelencia en relación con equidad, pertinencia, eficiencia y eficacia; calidad y excelencia por estándares o características mínimas internacionales y nacionales; calidad y excelencia medida por sistemas de evaluación y autoevaluación. En fin, desde lo dicho en economía y administración, y transferido a la educación, se enuncia la calidad y la excelencia inspeccionada, controlada, asegurada, gestionada en forma total y mejorada continuamente. Y la siguiente relación es a través del procedimiento de sistematización de los enunciados por los modelos neoliberal y globalización con las formas de decir: calidad y excelencia condicionada a equidad; calidad y excelencia para el desarrollo económico y social, el crecimiento del mercado, la productividad y la competitividad; calidad y excelencia desde las dimensiones de respeto de derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia y responsabilidad con el desarrollo sostenible; calidad y excelencia promovida por la mundialización, las asociaciones transfronterizas y la demanda de capital humano; y calidad y excelencia como desafío en la educación superior de masas.

La calidad de la educación superior emerge de una racionalidad neoliberal; se constituye inmersa en una tecnología de poder biopolítica, con unas reglas de formación de objetivos, obedeciendo a unas estrategias y sugiriendo programas de acción política (Foucault, 2011a, p. 56), por medio de instituciones supranacionales y nacionales con formas de decir en declaraciones mundiales, conferencias y cumbres iberoamericanas, foros internacionales, informes, documentos de análisis, directrices, comunicados, marcos de acción, leyes, decretos, resoluciones y acuerdos para regular la circulación de sus enunciados, a través de prácticas gubernamentales.

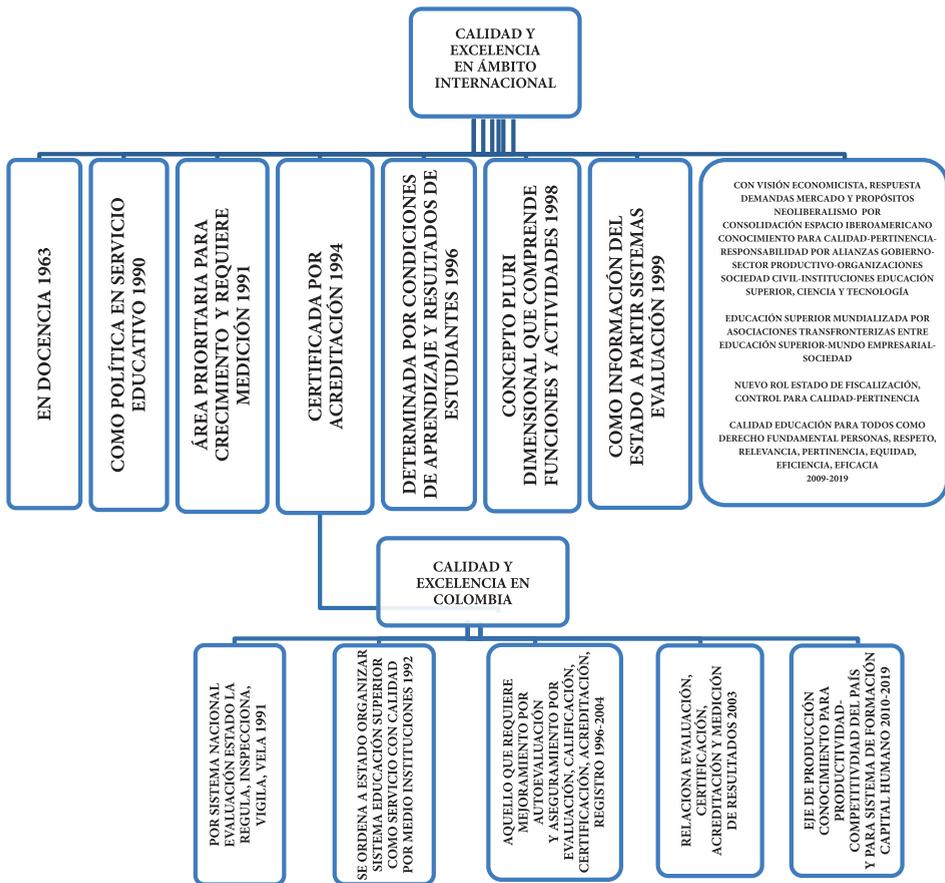


Diagrama N.º 2 Circulación de los enunciados acerca de la calidad y excelencia de la educación superior en lo internacional y en Colombia.

Fuente propia de la investigadora (Batanelo, 2017, p. 142)

3. Por una Pedagogía de la inquietud de sí mismo desde el lenguaje

A través de los enunciados de la calidad y la excelencia de la educación superior se oculta una sociedad disciplinar que aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad), y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). O parafraseando a Foucault, la calidad de la educación superior configura una coerción disciplinaria que establece en los cuerpos sociales coacciones para aumentar las aptitudes y acrecentar la dominación (Foucault, 2002, p. 142). La dominación es una estructura general de poder; es una situación estratégica, apropiada y consolidada por la confrontación. Aquí, resulta de una estructura política de invasión, relación de lucha y conflictiva, para adecuar la educación superior a intereses específicos globales de una racionalidad neoliberal.

El SUE, SNIES, SNCyT, SIG, SPADIES, SNEDES, el Observatorio Laboral para la Educación, y en sí, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) (Batanelo, 2017, p. 153), con el conjunto de instituciones internacionales y nacionales explican el funcionamiento del sistema de vigilancia, sus relaciones y juegos desde la calidad de la educación superior. La calidad se define por unas reglas, correctivos, premiación o gratificación y sanción. Con la calidad de la educación superior se castiga o se recompensa.

Con la visión economicista de la educación superior, sociedad, población, seguridad y libertad entran en un juego específico de intervención del Estado. Su papel, función, intereses se debaten entre un Estado administrativo de una sociedad de reglamentos y disciplina y un Estado de Gobierno sin definición territorial, pero nominado por la población con un valor relativo según trabajo, salarios y precios. El “Estado de Gobierno que recae esencialmente sobre la población y se refiere a la instrumentación del saber económico y la utiliza, correspondería a una sociedad controlada por los dispositivos de seguridad” (Foucault, 2011a, p. 137). El Estado administrativo de la técnica disciplinaria evidencia como instrumentación la reglamentación, y la población corresponde a individuos sujetos por formas policiales (Foucault, 2011a, p.p. 394-395), quienes deben cumplir los reglamentos de los sistemas SUE, SNIES, SNCyT, SIG, SPADIES, SNEDES y SACES, Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Dichas formas policiales aparecen como una administración dirigida por el Estado de manera conjunta con la justicia. La vigilancia de estas formas policiales recae sobre el hombre vivo, activo y productivo del neoliberalismo y el mercado global.

En este trabajo se ha visibilizado la manera en que las tecnologías de gobierno han actuado como bisagras entre las tecnologías de poder de objetivación del sujeto, para determinar la conducta de individuos, someterlos a fines o dominarlos, y las tecnologías del yo, para efectuar por su propia cuenta o con ayuda de otros las operaciones sobre su cuerpo, pensamientos, conducta, con la consecuente transformación de sí mismos, y alcanzar la felicidad, pureza, sabiduría e inmortalidad (Foucault, 1990, p. 48).

Los juegos de las prácticas de gobierno entre técnicas biopolíticas con regulaciones para la población y técnicas disciplinarias para el control del cuerpo social, detallados a través de los enunciados acerca de la calidad de la educación superior desde las prácticas gubernamentales, han posibilitado un gobierno de los otros, por encima de un gobierno de sí. Se ha dado una ruptura de la cadena ideal, política y ética, propuesta por Foucault en su libro “La Hermenéutica del Sujeto”, como relaciones de poder-gubernamentalidad-gobierno de sí y de los otros- y relación de sí consigo, porque la gubernamentalidad, como campo estratégico de relaciones de poder, móviles, transformables y reversibles, no ha dejado pasar teórica y en forma práctica al sujeto definido por la relación de sí consigo (Foucault, 2011b, p. 247).

Así, se necesita una modalización del saber de las cosas hacia un saber espiritual; una transformación del sujeto de conocimiento, formado en profesiones por programas académicos para la demanda económica global, a través de: 1. Un desplazamiento del sujeto que lo obligue a no quedarse donde está. 2. Valoración de las cosas a partir de la realidad dentro del mundo. 3. Posibilidad de que el sujeto se perciba en la verdad de su ser (libertad, felicidad, perfección). 4. Transfiguración del modo de ser de sujeto por efectos del saber. (Foucault, 2011b, p. 299)

Se precisa una subjetivación del discurso de verdad en una práctica y un ejercicio de sí sobre sí mismo: **Una pedagogía de la inquietud de sí mismo desde el lenguaje**: “Todas las técnicas y prácticas de la escucha, lectura, escritura y el hablar van a ser el primer momento, primera etapa, soporte permanente de esa ascesis como subjetivación del discurso de verdad” (Foucault, 2011b, p. 317)

El sujeto “inquieto por sí mismo” es quien critica la verdad como conjunto de procedimientos reglamentados por el modo de producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados. Cuestiona, históricamente, la verdad centrada en la forma del discurso y las instituciones que lo producen; aquella que se encuentra sometida a incitación económica y política y es objeto de difusión y consumo; se opone a la producción y transmisión bajo el control de grandes aparatos políticos y económicos; y enfrenta los núcleos de debates políticos y sociales (luchas ideológicas). *No se asume como individuo constituido por los otros y se configura como sujeto que emite un discurso de verdad, en un juego de prácticas que implican el decir veraz sobre sí mismo.* (Foucault, 2010c, pp. 19-21) De dicha forma, la práctica de decir veraz sobre sí mismo se apoya en la presencia del otro y apela a ella; la presencia del otro que escucha; el otro que exhorta a hablar y habla; el otro con papel, estatus, función, perfil; ese otro indispensable para decir la verdad de sí mismo, por medio de un hablar franco (Foucault, 2010c, p. 22)

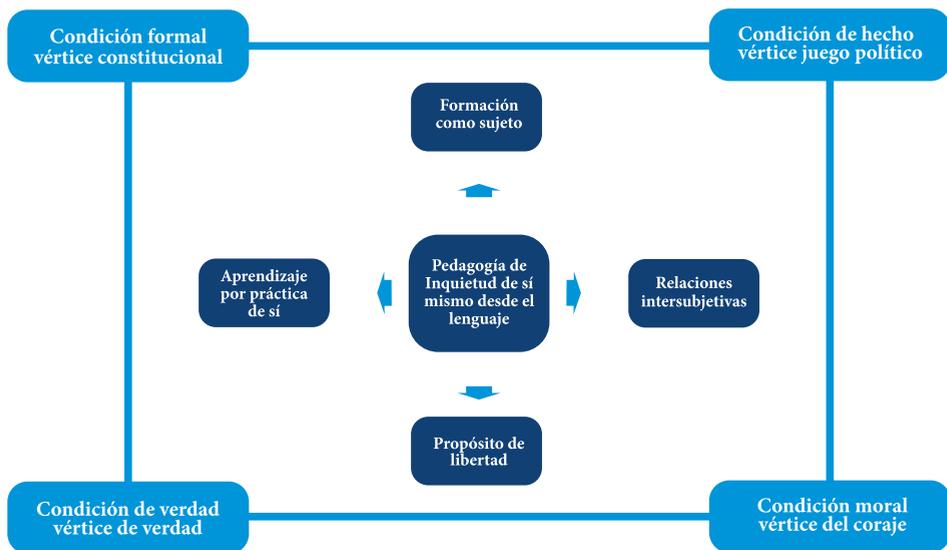


Diagrama N.º 3 Propuesta “Pedagogía de la Inquietud de sí mismo desde el lenguaje”
Fuente propia de la investigadora

4. Formación de Maestros en prácticas pedagógicas a partir de la lectura comprensiva, analítica y crítica

Para hacer frente a los enunciados de “calidad” y “excelencia” de la educación superior y poder desarrollar una Pedagogía de la inquietud de sí mismo desde el lenguaje es urgente llevar a cabo una propuesta para formar en una *pragmática de sí*, como la propuesta en el libro “El gobierno de sí y de los otros” (Foucault, 2010b, p. 21). Esta pragmática de sí debe criticar el uso que se le da a la razón y dirección de los otros, por obediencia y ausencia de razonamiento, y el uso público (como sujetos universales) y privado (como sujetos particulares) que se puede dar y debería darse a la propia razón (Foucault, 2010b, pp. 52-53).

La propuesta de formación en una *pragmática de sí* se plantea en este capítulo desde la experiencia de orientar las lecturas comprensiva, analítica y crítica planteadas por Luis Alfonso Ramírez Peña en el libro *Didáctica del Lenguaje y la Literatura* (2018), como un decir veraz o “Parrhesía” o “virtud, deber y técnica de quienes dirigen la conciencia de los otros y los ayudan a constituir su relación consigo mismos” (Foucault, 2010b, p. 59). Los planteamientos de Ramírez Peña en su *Modelo de estudio del discurso como acto comunicativo polifónico* han direccionado los procesos pedagógicos y didácticos entre 2015 y 2019 en los cursos de Práctica Pedagógica en la Licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación.

El modelo anterior se configura como una ruptura, con un riesgo en su decir veraz, el cual abre espacios de peligro, ya que juega, según Foucault, entre los vértices de lo constitucional, lo político, el coraje y la verdad (Foucault, 2010b, p.p. 183-184):

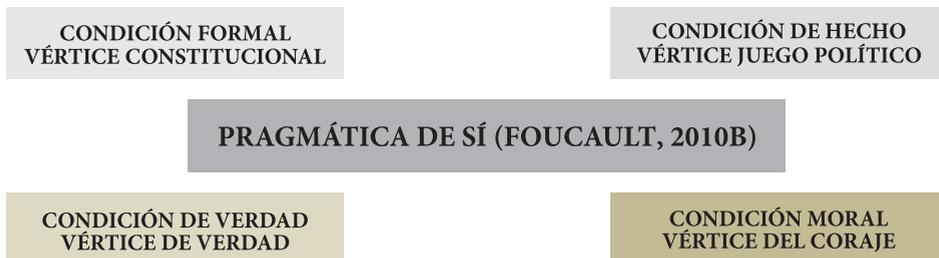


Diagrama N.º 4 Parrhesia o decir veraz en pragmática de sí.
Fuente investigadora

El *Modelo de estudio del discurso como acto comunicativo polifónico* de Luis Alfonso Ramírez Peña asume una contraconducta (Foucault, 2011a, pp. 407-408), al romper los vínculos de obediencia al Estado y asumir una actitud de sospecha para cuestionar “El discurso pedagógico y la pedagogía del discurso” en su libro *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía* (Ramírez, 2004) y para atreverse a proponer “la comprensión, la explicación y la interpretación del discurso” en su libro *Comunicación y discurso*. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico (Ramírez, 2007).

La importancia de este decir veraz radica en que desarrolla una perspectiva diferente de aproximación al lenguaje desde el estudio riguroso y preciso sobre las prácticas comunicativas y la producción de sentido en varios modos discursivos, ya que diversos autores solo han visto el lenguaje, en forma separada o a partir de la bionivocidad, las relaciones de representación, de acción social y de expresión subjetiva (Ramírez Peña, 2008a, p. 17). Ramírez Peña entiende que por el lenguaje el hombre logra expresar sus sentimientos, emociones y experiencias en torno a realidades objetivas y las comparte en la interacción con otros, cumpliendo con las funciones representativa, expresiva e interactiva. Para el autor el lenguaje integra la representación del mundo; es instrumento de acción y comunicación; y expresa propósitos individuales e ideológicos. (Batanelo, 2012, p. 30)

El modelo metodológico de Luis Alfonso Ramírez Peña constituye una novedosa forma de lectura de la interpretación y explicación del discurso como aproximación al entendimiento de las variaciones de la comunicación y el discurso, desde una gramática del texto a una gramática del discurso:

El discurso no es una manifestación mecánica o directa del código; más bien, se intenta dar a entender que las palabras y la lengua son unidades convertidas en señales significantes como ayuda para la producción del sentido. Pues, el sentido de un discurso no es el resultado de la suma de los significados de las palabras que lo integran. (...) Se asume que la comunicación es un intercambio de información, pero a partir de una necesidad de establecer la relación, y con unos referentes identificados y delimitados. Propósitos y referencias éstos, que determinan la forma específica del enunciado o del discurso, haciendo uso, además de unos saberes sobre la comunicación en general y en particular; que están valorados sobre la cultura y la sociedad, llamados aquí competencias comunicativas, cosmovisiva e ideológicas. (Ramírez, 2004, p. 107).

Ramírez lidera su revolución al configurar el discurso como encuentro de voces de sujetos, con una cultura y participantes de una sociedad, específicamente al enunciar de qué manera los procesos argumentativos de un “yo” crean un punto de vista sobre un referente: El discurso es una inclusión de contenidos de las voces del “él” y del “ello” en el texto, del “yo” en la enunciación y del “tú” en el discurso (Ramírez, 2007, p. 157). El discurso para Ramírez es:

Una instancia significativa de síntesis de otras voces como discursos o como textos; discurso constituido por un locutor o asumido por un interlocutor por necesidades de acción y comunicación. Pero las opciones de énfasis en algunos de los mundos del “yo”, del “tú” o del “él”, no como instancias del discurso sino como realidades existentes externas; ellas son el resultado de necesidades estéticas, éticas y epistémicas. El sujeto (yo) tiene el arte y la literatura como el discurso de la libertad y el goce expresivos; (...) La formación del otro (tú) se hace en unas relaciones éticas por unas rutinas de relación estatuidas por la sociedad a través del discurso de la cotidianidad y de la acción. (...) Discurso es el resultado de relaciones entre voces explícitas en significados y los sentidos implícitos en las circunstancias de la producción discursiva en un acto de comunicación. (Ramírez, 2004, pp. 4-5).

Desde este punto de vista, todo discurso posee una semántica, una función pragmática y un orden social-ideológico. Al analizar un discurso desde las acciones se debe examinar el sujeto en su relación con el otro, sus normas implícitas en sus actuaciones, la forma de humanizar los objetos y la determinación de su saber. (Batanelo, 2012, pp. 42-43)

La formación de Maestros se realiza mediante el aprender a hacer discurso desde el discurso y entender el discurso como texto, a partir del discurso en las prácticas pedagógicas entre 2015 y 2019 de los cursos de Práctica Pedagógica en la Licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación.

El proceso fundamentado en una *pragmática de sí* (Foucault, 2010b), se desarrolla a partir de la *lectura comprensiva, analítica y crítica* (Ramírez, 2018) de las teorías de Henry Giroux, con el libro “Los profesores como intelectuales” (1990), Jacques Ranciere desde el texto “El maestro ignorante” (2007) y Michel Foucault en su libro “Vigilar y Castigar” (2002).

Los libros de Giroux, (1990), Ranciére, (2007) y Foucault, (2002) se han aprehendido capítulo a capítulo durante las 16 semanas del período académico. La lectura comprensiva (Ramírez Peña, 2018, p. 41) ha sido el primer acercamiento a los textos, los sentidos de sus mensajes y las intenciones de su producción. Se han trabajado estrategias individuales y por grupos de selección de citas textuales, comprensión parafraseada y preguntas para:

En Giroux - Los profesores como intelectuales	Repensar la instrucción escolar Cuestionar el currículum oculto Escribir y pensar en forma crítica en los estudios sociales Desarrollar una pedagogía crítica, una política cultural y un discurso de la experiencia Repensar y reformar a los profesores como académicos, profesionales activos, reflexivos y con funciones sociales
En Ranciére - El maestro ignorante	Revisar las tareas del maestro como transmisor de conocimientos y su actuar centrado en el explicar Disociar las funciones del maestro emancipador del maestro ignorante Entender el aprender de memoria y por repetición o aprender con inteligencia, gusto e imaginación Buscar la emancipación de otros a partir de ser emancipado Multiplicar el método emancipador y el método social.
En Foucault - Vigilar y castigar	Analizar los suplicios como técnicas de sufrimiento Comprender el castigo y sus reglas Entender la disciplina, la sanción normalizadora y el examen en el control de los cuerpos dóciles Estudiar las instituciones completas y austeras como aparatos disciplinarios

Cuadro N.º 5 Procesos de lectura comprensiva (Ramírez Peña, 2018).

Fuente propia de la investigadora

La lectura analítica (Ramírez Peña, 2018, p. 41) posibilita desde el nivel anterior estudiar el tejido de una organización de diferentes voces, las cuales otorgan forma al mensaje desde fragmentos significativos en las partes del texto, por medio de estructuras narrativas, argumentativas o descriptivas, las cuales tienen relación de saberes con su interlocutor. Una vez se han comprendido los textos de Giroux, Ranciére y Foucault, los Maestros en formación empiezan a relacionar lo dicho por cada teórico crítico con experiencias en sus instituciones educativas donde se encuentran realizando sus prácticas pedagógicas en educación primaria, secundaria o media, a través de:

- ❖ Descripciones orales de situaciones que visibilizan los conflictos de la lectura comprensiva
- ❖ Ejemplos de prácticas, documentos, materiales, proyectos con características comprendidas desde los teóricos críticos
- ❖ Anécdotas y relatos que se escriben en forma narrativa
- ❖ Explicaciones de citas textuales o parafraseadas con situaciones sospechosas desde las prácticas pedagógicas
- ❖ Reflexiones argumentativas para relacionar teoría y aplicaciones en ámbitos específicos, entretejiendo diversas voces

La lectura crítica (Ramírez, 2018, pp. 42-43) de Henry Giroux, con Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, (1990), de Jacques Rancière, desde El maestro ignorante, (2007), y de Michel Foucault, con Vigilar y castigar, (2002) ha requerido el entendimiento de los textos, sus contradicciones internas y externas, el descubrimiento del propósito y las intenciones explícitas u ocultas, la interpretación del interlocutor, el estudio de los presupuestos de saber, poder y afectos; todo lo anterior para poder interactuar con opiniones, responsabilidad y compromiso crítico y ético. Los Maestros en formación al ir finalizando la lectura analítica empiezan a escribir un artículo como resultado de su permanente reflexión y lectura crítica de la Práctica pedagógica. Seleccionan un quiebre, fractura, fisura desde los teóricos en relación con sus experiencias en la institución educativa. Determinan su conjetura o supuesto y el proceso de argumentación. Estructuran su voz en relación con otras voces y escriben su discurso como texto y a partir del discurso. Un fragmento de un artículo es el siguiente:

PRISIÓN, ALBERGUE DE LA GRANDEZA

Por: Jhon Freddy Vera Guzmán
 Juliana Vargas Ballén
 Universidad del Tolima (2017)

Vigilar castigar (2002) es una compilación en torno al poder y los efectos del mismo en la sociedad moderna. Michel Foucault, pensador insigne del siglo XX nos sirve como base para comprender y dilucidar la verdad que se oculta en el discurso disciplinario.

Ahora bien, la importancia de dicho texto para nuestro quehacer pedagógico radica en la reflexión en torno a la prisión como dispositivo de control

generalizado en otras instituciones, tales como la escuela, la familia, el hospital que de alguna u otra manera confinan y reprimen al sujeto para economizar el uso del tiempo y establecer ritmos que obligan a la disposición del cuerpo en espacios determinados. De manera que dicho texto tiene como objetivo la transformación de la visión tradicional del docente por cuanto re-significa el rol del mismo frente al currículo y el modelo de escuela propuesta por la red de comunicación dominante que envilece la práctica pedagógica y la relación saber-docente-estudiante.

...

El dispositivo carcelario en su vasto quehacer y jurisdicción apela a dos principios fundamentales, a saber: *confinamiento* por un lado y, por el otro el *disciplinamiento*. El discurso carcelario relaciona los dos elementos citados a través del lenguaje, pues el lenguaje tanto material como simbólico es el vehículo para el modelado del cuerpo y el encasamiento de la conducta. Según Foucault “*el encarcelamiento con sus mecanismo de vigilancia y castigo funciona como un principio de relativa continuidad*” (Foucault, 2002, p. 306).

...

No obstante, las prisiones como instituciones complejas y austeras ponen en juego todas las cuestiones políticas, económicas, sociales y jurídicas para corregir al individuo o delincuente a causa de su función legisladora y correctiva; de ahí que las prisiones como la escuela o la familia “deben ocuparse de todos los aspectos del individuo”, es decir “*de su educación física, de su actitud para el trabajo, de su conducta cotidiana, de actitud moral, de sus disposiciones*” (Foucault, 2002, p. 238)

...

Por otro lado, la prisión es una institución formadora de hábitos, dado su actividad “ininterrumpida” a través del confinamiento y el choque directo a partir de la violencia física. Para ilustrar mejor esta idea podemos tomar la obra del director italiano Pierre Paola Posilini (2003) quien en su película “Saló o los 120 días de Sodoma” muestra cómo el poder encarnado en los cuatro señores reduce el cuerpo humano a diversas actuaciones para formarlo en gustos, actitudes y pensamientos relativos a las extravagancias de la prisión.

...

Entonces, la escuela como institución de control se basa en castigos generalizados y métodos para vigilar al estudiante y así tipificarlo dependiendo de su comportamiento, participación y juicios que dan lugar a formas de control y disposición del cuerpo y las ideas del educando. “*El cuerpo al convertirse en blanco para nuevos mecanismos del poder se ofrece a nuevas formas del saber*” (Foucault,

2002, p. 159); es decir, el cuerpo es el primer blanco para normalizar el alma del individuo.

La institución escolar como formadora de hábitos reproduce una vigilancia normalizada donde el ideal es vigilar sin ser detectado, inmiscuyéndose en aspectos muy íntimos de la vida personal del estudiante hasta la exteriorización de actitudes simples o complejas. El llamado a lista, la formación, la revisión del uniforme, el comportamiento en el aula y hasta la forma como el estudiante se sienta son algunos de los aspectos de vigilancia relacionados con la formación de hábitos en las instituciones de educación.

Además de la vigilancia, la sanción normalizadora funge un papel determinante en la construcción de hábitos, en vista que los castigos disciplinarios van dirigidos a quien no encaje en los presupuestos de conducta permitidos por la sociedad, ya que el castigo puede ser correctivo o punitivo según el contexto. Cabe destacar que la prisión efectúa un sistema de recompensa castigo que complementa el carácter penal, pues la prisión vicia el alma de los condenados a través de actos simbólicos, puesto que la construcción de individuos aptos para la sociedad se despliega desde hábitos normalizados y su relación con el modelo punitivo.

...

En suma, la relación saber-poder desde el dispositivo panóptico se despliega a todo el cuerpo social, pues la reproducción de las dinámicas coercitivas las cuales no son “un punto de unión, un cambiador entre un mecanismo de poder y una función...sino un reformador moral capaz preservar la salud, revigorizar la industria, difundir la instrucción, aliviar las cargas públicas, establecer la económica del cuerpo” (Foucault, 2002, pp. 210-211) son generalizadas a través de la mediación institucional para que los seres humanos sirvamos a las necesidades del mercado y del paradigma dominante; en otras palabras, el confinamiento y el disciplinamiento son eficaces para modelar el parque humano (Sloterdijk, 2000)

En conclusión, la función de la maquinaria panóptica con todo y sus tecnologías (confinatorias y disciplinares) es “difundirse en el cuerpo social” y por ende en los cuerpos de los condenados para diferenciar y con ello mostrar que la ilegalidad vs legalidad debe ajustarse a las acciones del poder.

5. A modo de recapitulación

La actual reflexión pretende ser una carta de navegación para extraviarnos en los no-lugares a los que conduce la “calidad y excelencia de la educación superior”. No- lugares como espacios o acontecimientos sin definición, ni identidad; carentes de relaciones e historia (Auge, 2008, p. 83). Los lugares pierden su sentido y retornan a ser espacios comunes de la obvedad y la

generalidad, donde la reflexión es desalojada a través de la obediencia a reglas predeterminadas, condicionadas y reguladas por prácticas de imitación de discursos, hábitos de permanencia, tradición y adaptación (Batanelo, 2017, p. 183). Con esta **provocación arqueológica y genealógica** (Foucault, 2010a), el propósito es resistirnos y visibilizar contraconductas para entender la condición cambiante y relativa del lenguaje y proponer **una pedagogía de la inquietud de sí mismo** desde la interpretación de la historia, la enunciación y el discurso por medio de **la lectura comprensiva, analítica y crítica** (Ramírez, 2018).

Urge un cambio de la enseñanza de la gramática del texto a la gramática del discurso, con la intención de enfrentar las problemáticas de la lectura, la expresión oral y la escritura más allá del sistema lingüístico y visualizarlas desde el entendimiento, la explicación, la interpretación y comprensión de los discursos de teóricos críticos como Giroux (1990), Ranciére (2007) y Foucault (2002), básicos para la Formación de maestros de primaria, secundaria y media que constituyan los textos como actos comunicativos polifónicos, con sentidos discursivos estructurados por medio de estrategias descriptivas, narrativas y argumentativas, determinadas por unas condiciones ideológicas, sociales, culturales y psicológicas.

Referencias

- Auge, M. (2008). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Batanelo G., L. E. (2012) *El discurso literario como acto comunicativo polifónico. Eventos, enunciación y sentidos discursivos en dos cuentos de Jorge Luis Borges*. Bucaramaga: SIC Editorial.
- _____. (2012) *Estrategias pedagógicas y didácticas para la clase de Lengua Castellana*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- _____. (2017) *Ontología crítica del presente a partir de los enunciados de la calidad de la educación superior – Colombia 1991 – 2014*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Beck, U. (2001) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro-Gómez, S. (2004) *Pensar el siglo XIX. Cultura, biopolítica y modernidad en Colombia*. Pittsburgh: Biblioteca de América
- Castro, E. (2011) *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Castro, E. (2012) *Michel Foucault. El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1966) *Las palabras y las cosas*. México: S. XXI.
- _____. (1969) *La arqueología del saber*. México: S. XXI.
- _____. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- _____. (2010a) *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2010b) *El gobierno de sí y de los otros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2010c) *El coraje de la verdad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2011a) *Seguridad, territorio, población*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2011b) *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2011c) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- _____. (2002) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: S. XXI
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Jódar, F. (2007) *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.
- Martínez P., J. E. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Tesis Doctoral. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Morey, M. (1983). *Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus.
- Pasolini, P. P, Et. Al. (2003). *Saló o los 120 días de Sodoma*. Vellavisión.
- Ramírez P., L. A. (2001) La verdad y subjetividad en el discurso. En: *Lenguaje y cognición. Universos Humanos*. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo y Ediciones Universidad de Salamanca.
- _____. (2004) *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- _____. (2005) Texto y discurso. En: *Estudios del discurso en Colombia*. Medellín: Universidad de Medellín.
- _____. (2007) *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Bogotá: Magisterio.
- _____. (2018) *Didáctica del lenguaje y la literatura. Retrospectivas y perspectivas*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ranciére, J. (2007) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Vera G., J. F. y Vargas B., J (2017) *Prisión, albergue de la grandeza*. Documento de clase de Práctica Pedagógica en la Universidad del Tolima.

Distopía, una enunciación sin memoria en las narrativas mediáticas

Gonzalo Rubiano Bernal
Universidad del Tolima

La cotidianidad es significativa con los límites de la comprensión afianzada en los límites de la imagen perceptual de las situaciones audiovisuales de los enunciados y medios significantes que adquieren sentido discursivo

(Ramírez Peña, 2018, p. 40)

1. Introducción

La distopía antes que un género es una postura crítica o reproductiva que, desde ciertos relatos, en este caso mediáticos se hace de un presente y una esperanza o desesperanza social. Este camino distópico se apoya en una mirada sobre la comunicación, camino que atraviesa una realidad social que se hace discurso y un discurso que provoca tensiones entre las singularidades frente a las reiteraciones o repeticiones del sentido. Sentido que igualmente pone en juego -en las prácticas comunicativas, de los ámbitos cotidianos, sea en las aulas, las cafeterías, los cinemas, las pantallas que inundan cualquier espacio e intimidad- lo que se dice o se debe ver sobre la realidad presente.

Esta apuesta se aborda y “borda” entre miradas que van de la mano de la sintaxis de voces, la enunciación y el discurso no como conceptos sino como provocaciones críticas que el investigador Luis Alfonso Ramírez propone y otras miradas. Esto “abordo” de una práctica de aprendizaje y enseñanza que se viene haciendo hace años como docente e investigador, pero ahora como compañero de viaje analítico e interpretativo desde la asignatura de Análisis del Discurso en el

barco de la universidad pública: Universidad del Tolima, con los estudiantes del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.

Esta experiencia que abriga la distopía parte no de una pregunta sino de varias que conversan entre sí ¿Qué nos hacen olvidar las distopías? ¿Qué lugar de enunciación elaboran las condiciones de producción de sentido de las distopías en los lugares masivos de los medios cuando las expectativas sociales y de transformación social críticas han sido vulneradas u olvidadas? ¿Qué tipo de memoria ordena el discurso de las distopías? ¿Qué tipo de país me hace imaginar las distopías mediáticas? Preguntas críticas que siguen el cauce de otras inquietudes. Desde una que es propia de la profesión docente y la práctica cotidiana de la enseñanza y aprendizaje: ¿Cómo enseñar análisis del discurso? Pregunta simple que esconde una trampa ¿Qué maneras hacen de la enseñanza una apuesta por lo crítico desde los discursos que se analizan? ¿Cómo abordar críticamente ese mundo como pantalla, ese mundo de pantallas y de pantallas en cada uno de los mundos y ámbitos que habitan comunicativamente estudiantes y docentes?

Este encuentro entre enseñar análisis del discurso y desarrollar con los procesos de producción de sentido cotidiano, científicos y estéticos análisis de los discursos, provoca un “abordaje”, que “borda”, teje críticamente. Provocar, antes que simplemente proponer una orientación crítica, posibilita la emergencia de procesos discursivos que comunicativamente irrumpen en las realidades sociales, más allá y más acá de las condiciones de producción de sentido de cada uno de los participantes de una práctica discursiva de enseñanza-aprendizaje crítico en las aulas. El análisis del discurso es más que análisis, es más que discurso verbal. Puede que el “abordaje” crítico de muchos análisis del discurso sea una deriva en lo verbal, pero lo cierto es que lo integra modalidades del discurso múltiples, multimodalidades. Además, la “deriva” va por cauces analíticos, pero nadie usa remos y exclusivamente rema para experimentar el río o el mar. La experiencia con el discurso, y en particular los discursos que cuentan los lugares de la distopía buscan no solo descomponer para identificar partes de un sistema, sino encontrar al otro en el discurso, encontrarse como otro en el discurso, como otro en un maremágnum de polifonías. Navegando por una propuesta que va de reconocer la situación discursiva hasta reconocer cómo los discursos ordenan discursivamente las realidades donde se integran. Se expone esta experiencia con el discurso para proponer una provocación desde la crítica la cual define los siguientes pasos que responden a una disposición comunicativa e interpretativa:

- Proponer y definir los límites comunicativos del discurso a abordar
- Reconocer la situación discursiva (la cultura y mundos donde se produce) e identificar las voces

- Proponer una sintaxis y orden enunciativo
- Establecer ordenes discursivos (encuentros con el poder y la masificación)
- Proponer una lectura y una producción creativa que defina una apuesta crítica

No se ajusta uno a uno a ninguna propuesta, pero se alimenta de ellas como son las del profesor Luis Alfonso Ramírez Peña (2007, 2008, 2018 y 2019), Neyla Pardo (2007), Pedro Santander (2011), Michael Meyer, Siegfried Jäger, Norman Fairclough, Ron Scollon (Wodak, R. & Meyer, M. (Comp.), 2003) y la experiencia de quien escribe por su paso en las aulas y en la investigación, y actualmente a bordo de un barco por el programa de Lengua Castellana de la Universidad del Tolima.

Los relatos mediáticos, ahora tienen la forma mediada de series, películas que navegan para un lector entre pantallas de cinemas, a pantallas en la alcoba, el baño, cuando camina, pantallas al sentarse, al comer, hasta cuando conduce. Las pantallas ya no pesan, ni se proyectan en espacios fijos ni semifijos (Hall, E. 2003), ya casi cualquier pantalla se hace personal e informal, ya la pantalla se desprende del centro de enunciación, se hace más íntima. No es una arquitectura que cobija una superficie y unas sillas, y que además acompaña y permite una disposición pública mediante una tecnología la cual arroja un haz de luz sobre una superficie gigante, que esa arquitectura aporta en forma de cinemas o teatros de cine. No son superficies y tecnologías fijas, las superficies extensas de los viejos cinemas o las pequeñas pantallas de los nuevos cinemas. Son espacios personales informales que cargan las personas o como el reloj de Cortázar, cargan a las personas: eres el público, el rostro que mira y es encendido por la pantalla.

Ver un video se porta, y el público como tal pareciera no existir en tanto un conjunto de personas que coexisten mirando esas superficies, sino una masa de cabezas individuales agachadas buscando en canales como *Youtube* (canal gratuito) o *Netflix* (canal pago) o *Gnula* (canal pirata) entre otros, un relato audiovisual que llene el tiempo, el tiempo de los hombres grises, el tiempo que esos ejecutivos de gris que convierten en tiempo en ahorro, relato de Michael Ende, que titula *Momo*, para quien no entienda esta referencia. En este mundo donde los hombres grises y las pantallas se alían para quedarse con la temporalidad. En esas pantallas se buscan relatos entre muchos, entre monstruos, amores perversos o tiernos, pero amores mediatizables. En medio de esos relatos de muertos que olvidaron por algún toxico o virus quedarse muertos, en un mundo sin mitos comunitarios, pero si mitos mediáticos, en ese ámbito de tantos y tantos modos de relatar existen unos que mantienen una vieja fórmula, ligada a la esperanza, al progreso, a un mundo donde ciertos deseos son ciertas realidades y la felicidad un afecto inagotable, y un mundo mejor un efectivo fracaso. Esos relatos son

los relatos distópicos que se acompañan o surgen o pelean con otras maneras de contar: las utopías o formas asociadas como la retrotopía y la eutopía.

2. Reconociendo una experiencia

Lo que aquí se propone es una reflexión antes que una descripción de una práctica en las aulas o en las cafeterías de una universidad en medio del calor y el vibrar pesado de todo el ambiente por el constante “canto” de multitud de grillos. Universidad del Tolima, horas de la tarde, buscando un salón o mejor buscando donde dialogar, tal vez frente a un tablero o lejos de él, frente a frente en una cafetería, con relación a distintos temas que se experimentan comunicativamente en variadas mediaciones, pero sobre todo en las pantallas del celular. Se propone a los estudiantes de Análisis del Discurso del programa de Licenciatura de Lengua Castellana, unos temas. En la presente reflexión y escritura no se tratan todos los abordajes sino uno, en otro espacio se relatarán esas otras historias de abordaje. ¿Cómo se desarrolla la propuesta de experiencia crítica en el aula? Se toma una canción popular como “Aventurero” de Yeison Jiménez, el libro *Opio en las nubes* de Chaparro Madiedo, las Declaración del Presidente Duque sobre compromisos con el sistema educativo en Colombia, el estudio de una práctica educativa real, y la distopía en los medios audiovisuales. Por ser un tema que se ha venido trabajando en otros espacios universitarios y de investigación se adelanta esta última experiencia para la actual escritura: “ver” distopías en una pantalla.

La preocupación no es fortalecer un modelo de análisis del discurso o un autor o autores, sino propiciar la emergencia crítica que implica leer y escribir discursos. Crítica que no se reduce al simple atacar la producción de otros, o el “salseo” como dirán los españoles en *Youtube*, de lo que no gusta o se opone el *youtuber*, o presentador de un canal en esta plataforma de videos en línea. No es atacar para odiar o para fanatizar o para gustar o para ganar audiencia. No es tampoco ejercicios o tareas para iluminar o para atrapar al lector universitario, se trata de experimentar el sentido en un mundo de pantallas, reconocer que más acá de las pantallas hay una realidad social y personal, para así entender la lectura y la escritura para un abordaje crítico, por eso:

La producción y la interpretación de textos y discursos suponen también una actitud ética, de una perspectiva subjetiva, de la reproducción ideológica, implicados e incluidos en el uso del lenguaje. Es decir, la educación en sus prácticas pedagógicas y didácticas está enseñando en la lectura y la escritura, también actitudes éticas, estéticas, creencias y maneras de ver el mundo con el conocimiento, de identidades y subjetividades; enseñanza no solo del profesor de lenguaje, sino del conjunto de los docentes, todos cuya docencia son actos discursivos pedagógicos (Ramírez Peña, agosto 2014, p. 9).

Para eso este abordaje realiza pasos (que no son camisa de fuerza), una rayuela de actos como son:

- Proponer y definir los límites comunicativos del discurso a abordar: a partir de recuperar del discurso elegido su espacio comunicativo, pues esta propuesta hace evento de

Una pedagogía que busca la construcción de subjetividades éticas, epistémicas y estéticas que conviertan a los individuos en agentes de sus propios actos de comunicación porque pueden responder por su actitud ante el desarrollo del conocimiento, su participación en la transformación social y la actitud de reconocimiento a la diferencia con el otro, y de su capacidad expresiva y estética (Ramírez Peña, 2019, p. 39).

- Reconocer la situación discursiva y sus voces (la cultura y mundos donde se produce), adentrarse no solamente en el “ver” una pantalla o unos significantes escritos en un PDF o en unas fotocopias o en un libro, ni pensar que la obra y el lenguaje se restringen a su formalidad o contenido textual, sino que recuperan polifonías, voces de la cultura, del individuo y la sociedad. Voces rotas o voces ocultas, voces un tanto caóticas o muy ordenadas, voces muy de la forma representativa de la imagen: “La cotidianidad es significativa con los límites de la comprensión afianzada en los límites de la imagen perceptual de las situaciones audiovisuales de los enunciados y medios significantes que adquieren sentido discursivo” (Ramírez Peña, 2018, p. 40).
- Proponer una sintaxis y orden enunciativo: la polifonía igualmente es una experiencia de alguien por alguien, para alguien, no una abstracción del acto de producir como una actividad generativa o de un sistema que piensa por sí mismo. Producir no consiste en la generación algorítmica de un sistema que reconoce unos códigos que se multiplica en distintos órdenes calculados. Se ordena, dispone en esas formas que ahora se dan por llamar multimodalidades, transnarrativas e hipermediaciones; se dan sintaxis de experiencias de emergencia del sentido que quien lee pone en juego, estas experiencias que las pantallas motivan:

Son actos de enunciación que dependen de la perspectiva subjetiva creada por el locutor pero en función del interlocutor y de lo que se quiere decir. Por ello, la base de la polifonía en el texto, es el resultado de la conjunción de las voces del interlocutor, de los textos referidos, en la voz del locutor. El uso o interlocución del discurso es dialógico porque se produce enfrentando los intereses, los deseos y los saberes del dominio del locutor con los intereses, saberes, y deseos del interlocutor (Ramírez Peña, 2018, p. 36).

- Establecer órdenes discursivos (encuentros con el poder y la masificación). Momento álgido, esa montaña de voces ejecutan limitaciones en los cuerpos, incorporan limitaciones u orientaciones que dicen que interpretar como entender la cotidianidad o evadirse de ella. Le dicen al joven, niño, viejo o docente que “me sigas mirando”, “me sigas jugando” o “ignórame, pero te ofrezco otra serie” otra *seudoelección*. El poder no se ve como un texto sino como un ejercicio que limita las lecturas y hegemoniza los contactos entre la masa y las pantallas. O tal vez otro ejercicio, posibilitar la consciencia y convicción de vivir de otra manera, la urgencia de cambiar los lugares de emergencia (Ramírez Peña, 2019, p. 17), más allá del conflicto o la invisibilidad mediática del cambio social que es necesaria para una economía de mercado que ve en las representaciones de la violencia una imagen necesaria.
- Proponer una lectura y una producción creativa que defina una apuesta crítica: no quedarse en hacer la tarea, que acercarse críticamente a un discurso o analizar un discurso solamente es descomponer cadenas estructuradas de significantes o modalidades semióticas, sino en producir la singularidad del estudiante o de quien lee en la alternativa de mediación que le preocupe y permita convocar alteridades.

En general tomando otra vez prestada las palabras del investigador y profesor Ramírez Peña:

El reto prioritario ya no es enseñar a escribir y leer “correctamente”, sino a aprender a no dejarse combatir con los mensajes, ni a ser objetos de seducciones inocuas; a alertarse para descubrir las hegemonías que controlan las significaciones y los mensajes, y desconociendo cualquier indicio de diferencia. Nuestro reto es prepararnos para deconstruir y desarticular la red que nos atrapa con significaciones inconmensurables. Para ello, es preciso entender que los seres humanos nos encontramos atrapados en las redes de información que niegan la condición de sujetos, e impiden cualquier intento de ser (2018, pp. 29 - 30).

Por eso en cambio de ver la clase como un cálculo planificado de acciones, y la crítica como un opinar corrosivo o un iluminar las entrelíneas, o develar las estrategias de manipulación. Y ver la lectura y escritura en la clase como manera de recrear políticas de comprensión, eficacia comunicativa, uso organizado de ideas por medio de códigos, formación de criterio propio, se le trata y vive como una experiencia de **abordaje y bordar**. Más que navegar por un “texto”, o por el aprendizaje y la enseñanza en medio de significantes, las personas agencian, se “toman” el barco, se toman el libro, se toman el videojuego, se toman las pantallas, se suben a ellas y navegan, es decir, experimentan en sus recorridos el sentido, abordan bordando. Que juego recurrente. Para producir sentido en la lectura y

escritura, se teje el sentido que se experimenta. O se desteje las redes de información que aparentan eliminar a sus productores, ser datos disponibles “para todos”, ser información en interfaces que se navegan, que solo se recorren, de las que se pescan informaciones, documentos, software, archivos, a veces ilegales a veces pagados, a veces gratuitos pero limitados a ser solo datos que se ojean y sacan, que aparentan no tener subjetividades sino máquinas de atrapamiento. Pues en ocasiones no son datos que se sacan sino en los que se sumerge, inmersión, otra manera de navegar, en medio de mecánicas, de movimientos automáticos que se aprenden con los dedos, los ojos o el cuerpo y que llaman “juego”, no lectura ni escritura. Jugar un videojuego se le ciñe a seguir unas instrucciones y por lo tanto así se juega. Cumpliendo en todo el juego el tutorial, las mismas mecánicas. Y esa creencia y habilidades se dominan, se adquiere el dominio de ser jugador, pero no lector ni escritor. Pues leer es aburrido e innecesario, actitud constante en los jugadores que se pueden ver en *Youtube*, que solo juegan y cuando aparece un documento o unos párrafos en pantalla los “salta”. Los pasa de largo y dice al posible auditorio, paren la pantalla y lean. No se busca legitimar como lectura y escritura el simple jugar, sino abordar otra manera de jugar, que incorpore la singularidad del jugador y le permita experimentar estar al tanto y alerta frente a esas prácticas de la hegemonía como son las narrativas donde la distopía antes que una manera de hacer frente a lo que pasaría si ciertas condiciones ideológicas de la realidad se hacen totalitarias a modas efectistas de jugar mejor, de eliminar al otro mejor.

3. Por el camino de las distopías

Esta experiencia con las distopías para la presente acción de escritura además de caminar dos narrativas audiovisuales de cine y videojuego, va a reconocer una serie de voces, algunas muy culturales, muy del mundo del cine y de la literatura. Pero más del cine y las producciones audiovisuales. Por el momento, se hace necesaria una aproximación antes que una inmersión en las distopías y la manera conceptual de entenderla.

No solo Tomas Moro y las letras impresas y escritas relatan mundos “mejores”. También se han mejorado los mundos que no son nada amables con la dignidad humana. Mundos donde leer es un peligro o la libertad se maximiza hasta niveles donde la condición humana desaparece, donde la muerte no existe sino un éxtasis de supervivencia angustiante contra esos que ya no mueren, o donde matar se legitima como acto feliz. O el retorno de juegos colectivos donde ya no se mata a un minotauro sino a los participantes, o un medio ambiente para el cual el control del agua deshumaniza y muchos más. Muchas maneras de contar que se transforman en fórmulas mediáticas, no tanto fórmulas del pasado, sino fórmulas del poder que alimentan la memoria con narrativas sin territorialidad,

es decir, memorias sin memoria. Como afirmaría la etimología de uno de estos “lugares”: utopía. Utopía implica no lugar.

La palabra “utopía” fue inventada por Tomás Moro para llamar a la isla ideal creada para su obra: “Del mejor de los estados posibles y de la isla Utopía”. Esta palabra fue creada a partir de dos palabras griegas “ou” (que significa no) y “topos” (que significa lugar), o sea, “Lugar que no existe” (etimologías de Chile, 2019).

Más que un lugar que no existe, es un no-lugar. No se refiere tanto a esos espacios donde lo público se pone en juego, se pone en tensión, donde el paso, la velocidad diaria y los intercambios no se fijan, no se anclan, que son los “no lugares” que propone Marc Auge. No son esos espacios como por ejemplo un paradero. Son lugares que no se pueden definir por su inexistencia, ni son lugares para la realización humana pues quedan más allá y más acá de la esperanza, no definen el mejor de los lugares, sino la “neutralidad de la posibilidad” (Saldías Rossel, 2015, p. 21). Pero en la ficción literaria y masiva, en la realidad de las pantallas si tienen cabida, pero son no-lugares, no tanto por que no existan, sino porque niegan algo de la condición humana social o individual, son una versión negativa de contar la humanidad. No de la esperanza, sino de los otros males que si salieron de la caja. Son los otros “males” o “bienes” que dejó salir Pandora y que llenan los guiones de videojuegos, seriados, películas, comics, mangas, animes entre otros.

Son muchos los títulos que van de obras literarias a las pantallas o que se escribieron para las pantallas, por ejemplo: *Los juegos del hambre*, *La purga*, *V de vendetta*, *Akira*, *The walking dead*, *Mad Max*, *Matrix* y muchos más. Antes que relatos son maneras de desterritorializar la temporalidad, quitarle espacio al tiempo, quitarle voces al tiempo, o ponerle otras voces, colocarle injertos de sentido, condiciones simuladas de producción, que desligan de sus territorialidades el deseo humano y crean temporalidades de origen sin un norte de cambio histórico sino de reiteración, o, en ocasiones como alertas de un presente para que en esos tiempos que aún no son: sean. Esto son las distopías. Pueden ser unas maneras narrativas de enunciar la temporalidad y sus deseos desde aquello que garantice la singularidad y por tanto la crítica de negativas condiciones de existencia presentes o las maneras de contar la reiteración y negación total de la singularidad para justificar que esas condiciones negativas son negativas porque aún no se han realizado como deben ser o es lo que le queda como destino inapelable a la humanidad.

La lectura y la escritura no solo están en el papel, ahora están en las pantallas, ya no son relatos que fascinan sino narrativas que se incorporan en la vida diaria, gracias a la portabilidad de los dispositivos de video que pasan a formar parte de los dispositivos de comunicación telefónica o celulares. Frente

a esa cotidianidad del ver narrativas, en cualquier lugar y hora, no se pueden abordar los medios como algo negativo con criterios extremos y moralistas con que se venden los efectos perversos de los medios. No se niega, y en esta experiencia de enseñanza-aprendizaje, se muestra, que los medios incorporan relatos y maneras enunciativas, muchas veces negando, anulando o mezclándose con las voces propias de la cultura. Sin embargo, los relatos ficcionales propios son menos evidentes en las expectativas ficcionales del ver. Se miran estos relatos porque se promocionan sea en los noticieros o sea en la conversación diaria “¿viste la última serie?”. Y porque define el presente de una nación “Colombia, una distopía llamada democracia”, titular del periódico digital Las 2 orillas que se publica el 1 de agosto del 2018, y de autoría de Navin González. O el artículo de El espectador del 9 de octubre del 2017 “Colombia hacia la distopía”, que escribe Beatriz Vanegas Athías. Son artículos de opinión que definen un espacio presente, un lugar “real” como cumpliendo un mal lugar de un futuro ya realizándose, sea el futuro de los totalitarismos que enmarcan las decisiones políticas, sea una violencia normalizada o sea la nada impregna la vida cotidiana y deforma la educación.

Esta experiencia se desprende de la singularidad del sentido como aquello que hace que el sentido sea producción en su generación o su recepción. No hay esa mirada dual de lector hembra y macho o producción activa y recepción pasiva, solo producción, por tanto singularidad en el acontecer del sentido. Pero esta singularidad se vulnera en las aulas, en los medios, en las calles, en los cuartos, en los bares, en las urnas, en los laboratorios, en cualquier sitio donde predomine el deber ser del texto antes que las posibilidades creativas del discurso. Esta manera de interpretar la nación, que se ve en estos y otros artículos sobre Colombia, lo lleva a indagar que es entonces esa distopía, no la que se lee en grandes obras como Un mundo feliz de Aldous Leonard Huxley, 1984 de Orson Wells o Fahrenheit 451 de Ray Bradbury entre muchas otras, sino esa que se ve, que invade la mirada que se porta o carga en forma de pantallas, pero que tal vez no se conversa. No es común hablar de distopías, pero si nombrar y convocar, hacer publicidad sin *spoiler*, de la última serie o película. Consumir relatos no implica mediaciones en las que la gente habla de lo que mira sino de pasar el tiempo, no de conversar. Las pantallas de los celulares no conversan: miran.

La distopía no es tanto un mal mundo extremo lo peor de lo peor, “en el que todo es tan malo como sea posible” (Finnsson, 2016, p. 4), sino el reconocimiento imaginario de la realización política presente del incumplimiento, de cualquier expectativa o plan de gobierno o plan social o proyecto de vida, o el incumplimiento de tener esperanza. No es solamente la realización ficticia de antivalores en un mundo probable. Ni el ejercicio de una racionalidad desbordada. Es todo eso, pero asociado al presente, que se continúa en alguna forma de futuro como destino extremo que pone en duda las cualidades de la condición humana

en algún aspecto, pero que lo maximiza naturalizándolo o legalizándolo en el espacio ficcional que recrea.

Es tan solo un concepto, una reflexión de un “lugar” discursivo. Es tal vez una supuesta cosmovisión teórica, de un lugar donde las cosas no se pueden poner peor. Los relatos discursivos que aquí nombraremos y que se observan en los diálogos y conversaciones del aula y en las cafeterías entre ventiladores y el auge del sol son *La purga: La noche de la expiación*, película que dirige James DeMonaco, película norteamericana que se presentó en Colombia en el 2013. Y el videojuego *Bioshock*. *Bioshock* se pone a la venta en el 2007, lo dirigió Ken Levine, igualmente es una producción norteamericana, no tanto por el lugar donde se produce sino el lugar donde acontece su narrativa. Ambos son relatos con cierto tiempo de presencia en cines o en las tiendas de videojuego, sin embargo, la película aún se encuentra en las páginas de cine online y el videojuego es usual en *Youtube* en gameplays de videojuego, es decir, juegos donde un jugador muestra su experiencia de juego y sus reacciones al jugar mientras interactúa en directo o diferido con sus espectadores. También se vende en las tiendas de videojuego o se le puede descargar “gratis” por ser un juego de culto. Se eligen por ser relatos mediáticos masivos, pero también por la particularidad de sus historias. No por criterios positivos de investigación. No se mira una “masa” de discursos o un “corpus” extenso que luego se cuantificarán sus frecuencias de categorías o mecanismos representacionales sino “el acto singular de producción del discurso, desde el cual se examina cómo un locutor establece relaciones con el grupo social y con los saberes establecidos en la cultura” (Ramírez Peña, 2007, p. 18).

Este abordaje no se trata de una mirada que busque que se analicen y desbaraten los discursos sino una manera de encuentro para provocar la producción, que se entienda que leer discursos es también producir los propios, discursos propios que indagan hasta qué punto un discurso como el de las distopías propone actitudes donde se manifiesta una necesidad comunicativa por la crítica o antes bien una necesidad comunicativa por el consumo, donde lo que domina no es la producción interaccional de hacer de un lector un agente sino un espectador o jugador que responde de manera entrenada a unas mecánicas. Se busca proponer ese “despertar” crítico del lector (productor) y por eso pensar un abordaje discursivo, no para recrear de que trata el discurso sino como “tratar” la realidad social y los contenidos sociales, culturales e individuales donde fluye. Por eso también es necesario no abordar el discurso como representación, es decir un conjunto de formas significantes o lenguajes semióticos o códigos que atrapan en sus límites formales y cuantificables ciertos contenidos que parecen estables y hacen referencia o autoreferencia alejando sus condiciones de emergencia, alejando a las personas que se buscan o se pierden entre cines, libros, periódicos, pantallas que garantizan encuentros o desencuentros. En otras palabras:

Tampoco es posible reducir la subjetividad y los ordenamientos del poder en los lenguajes a su capacidad representativa y duplicadora del mundo. El lenguaje en los actos de comunicación no son miradas a la sola potencialidad simbolizadora e indicadora de un supuesto mundo objetivo, también, es la inclusión de las acciones, principalmente a los lenguajes y las significaciones en la cotidianidad de los individuos que se dan en relaciones de saber, poder y subjetividades (Ramírez, 2018, p. 37).

En estas expectativas de abordaje se ponen en juego la lectura productiva, no solo en el aula sino más allá de sus encierros, más acá de las cotidianidades de dos narrativas mediáticas: *La purga* y *Bioshock*. Estas dos producciones audiovisuales se ubican en distopías que tal vez el lector común o jugador o consumidor de cine no reconoce y aborda en su potencial crítico sino se limita a su atractivo sensacionalista del peor lugar posible, que justifique su gasto de dinero o tiempo: lo ve o juega por el simple gusto. No obstante, cuando se miran desde otra perspectiva, su singularidad manifiesta cómo las utopías o sueños de un mundo mejor fabrican lugares reactivos. Para *La Purga*, una película, son las políticas estatales que esperan mejorar la condición social de una ciudad o país apoyándose en la limpieza social ejecutada por la misma sociedad civil o para *Bioshock*, un videojuego, creando un lugar donde se es totalmente libre, hasta para experimentar con la dignidad humana y la vida de sus ciudadanos por artistas, científicos, religiosos, empresarios y gobernantes.

Esta mirada reactiva sobre un progreso o evolución o motivador reactivo que ocasiona un “efecto” nocivo en un futuro, presente o pasado alternativo se ve en muchos relatos mediáticos no solo literarios, tanto que se crea una tendencia, un género para la televisión, el cine, el anime, la animación y el videojuego. Ejemplos se encuentran en *Mad Max: Furia en el camino*, reinicia una vieja saga, *reboot* de la vieja serie de películas. Un nuevo inicio con nuevos actores y una nueva historia que mantiene un futuro donde el agua y los recursos ambientales se han agotado y con ella la condición y dignidad humana. *The walking dead*, *Z nation*, *Guerra mundial Z*, *Mi novio es un zombie*, *Exterminio*, *Resident Evil*, *Zombieland*, *Doom*, *Dead Rising*, *The Last of Us*, *Left 4 Dead*, *Dying Light* y muchas otras producciones audiovisuales en series, animes, y videojuegos donde el personaje a matar, el gran enemigo son los zombies. La condición reactiva de una ciudadanía que maximiza su vulnerabilidad al desligar de su condición humana la temporalidad, en donde la muerte pasa de ser un hecho para reconocer los límites humanos. Ahora la muerte se niega por alguna causa generalmente científica, el mal uso de la ciencia provoca un futuro donde las personas son colectivos de autodefensas y obviamente la ritualidad antropológica y étnica de la muerte, no tiene memoria ni tradición, solamente el recurso de las armas. La única memoria que queda es lo que alguna vez fue el consumo, donde quedan las tiendas o como fue el consumo social que es visible en la cotidianidad solitaria de *Soy leyenda*.

La reactividad utópica que deviene distopía recae en el lugar común de convertir a la sociedad en una suma de posibles enemigos en espacios de ucronía, es decir, relatos sin memoria o mundos posibles que no reconocen la tradición o imaginarios colectivos ni la historia. Relatos ucrónicos que reelaboran espacios alternativos otras maneras de suceder la historia o recreación alternativas de las memorias ficcionales como elecciones para el consumo, pero en el caso de las distopías, para responder al origen de la vulnerabilidad como motor de control del riesgo a partir de la defensa por las armas de un mundo global, o de una nación o un territorio o “no lugar”. Distopías con sin una memoria colectiva sino con un origen particular como resultado de pensar ciertas expectativas sociales, científicas y culturales como fracasos propios de la condición humana, que se concibe no como cambio para el desarrollo humano digno, sino mal cambio, donde estos factores se hacen totalitarios. Los ámbitos cotidianos pierden mucho en agenciamientos, las condiciones de producción colectivos pierden singularidad, ganan en individualidad en masa, el dominio no está asociado a las culturas propias sino a un acervo mediático saber el “lore” de un videojuego, en otras palabras, la historia de una serie, pero eso sí, se debe evitar dañar el consumo, el ver personal, se debe evitar los “spoiler”. Se debe evitar referenciar y reseñar críticamente y socialmente los relatos de los medios. Y si se llegan a “criticar” debe ser esa manera enunciativa que se reduce a sumar opiniones o valoraciones o cantidad de acuerdos o desacuerdos en forma de “likes” o estrellitas, que no denuncien o enuncien condiciones de producción sino condiciones de contacto y egoísmo, como ser tóxico, fanático y “hater” (un fanático que odia, generalmente un producto o la competencia al producto que consume).

4. Por el camino del discurso y la comunicación

Para este encuentro o aproximación o abordaje que “borda” desde el caminar lugares del discurso, se van a proponer unos pasos, pero como todo caminar no es obligatorio. No se fabrica un mirar empresarial que garantice el éxito analítico. Solo es una experiencia de abordaje, tal vez utópica o tal vez distópica, pero es una experiencia singular y como toda experiencia de la vida misma, se vive no se ensaya como afirma Kundera.

Para realizar esto se apoya en una mirada comunicativa, sea la propuesta de modelo de Ramírez Peña y una mirada particular de factores de comunicación.

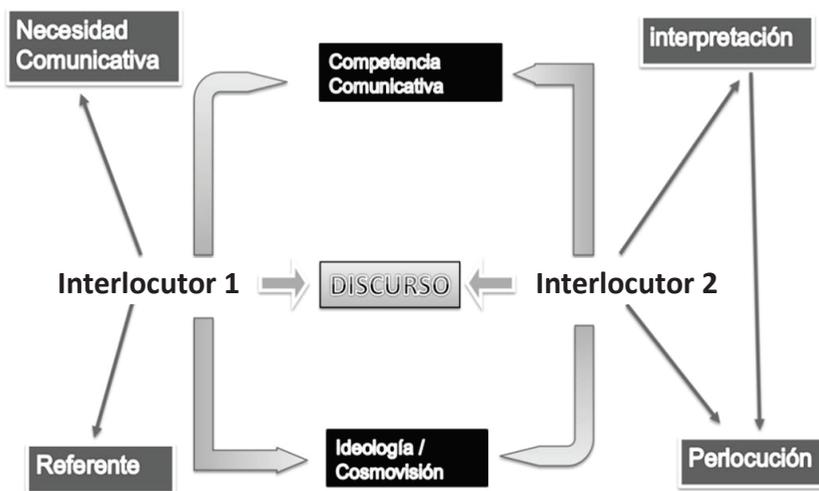


Diagrama No. 5. Modelo de comunicación del Investigador Ramírez Peña (2007).

Fuente propia del investigador

La comunicación y su relación discursiva. Para llegar a este encuentro veamos qué hace, qué produce el acontecer que se le designa como comunicación y qué fluye en la divergencia, aquello que discurre: el discurso. En general cuando se habla de comunicación se piensa mucho en un modelo, emisor, mensaje y receptor. Se piensa mucho en ese reflejo ideal que reemplaza o quiere reflejar o reconstruir desde la abstracción o las islas flotantes la comunicación, y que se llaman modelos.

Otra alternativa es pensar qué hace que se construya o erija el acontecer que es la comunicación. A eso llamaremos factores. El hecho que el ser humano se realice interaccionalmente en otros, poniendo en juego el sentido como producción que incorpora significantes al mundo y mundo a los cuerpos. La comunicación es más que pararse en lo común o imponer lo común, o lo que hacen los medios masivos, o los enunciados en sus respectivos soportes expresivos como libros, DVD, Blue Ray, USB, Cómic, etc. Se dice esto último, pues en apariencia se cree que el contenido y sus enunciados son en sí mismos comunicación. Y hace que la información impere y tenga un auge mayor que quienes lo producen. Es comunicación y unos discursos sin la condición principal de su producción: las personas en sociedad o para el otro. Veamos otras miradas:

La comunicación es la realización de una acción desde las condiciones del lenguaje y de la sociedad. Una forma, y la reconocida como ideal, es una acción en la cual se comparte información con otro por la aspiración de resolver alguna necesidad por parte del productor.

.....

La comunicación es encuentro en comunión y acuerdo, pero también encuentro en la disparidad y disenso. La comunicación es relación y acuerdo, pero también es incertidumbre.

.....

(...) la comunicación es relativa a la necesidad de los interlocutores, y es un intento inicial de establecer relación con el otro o con lo otro, que puede variar en la medida en que avanza la comunicación (Ramírez Peña, 2007, p. 70)

El modelo del Diagrama No. 5, y que, en varias ocasiones, en sus relaciones de enseñanza y aprendizaje, en sus conversaciones en las aulas, Ramírez lo trata como un antimodelo, o un no modelo, el cual antes que representar delinea un encuentro de realidades en el cuerpo de unos sujetos, con responsabilidades o irresponsabilidades, pero reales. Los locutores son eso. Antes que entidades abstractas llamadas emisor o receptor, o fuente y destino o hablante y oyentes ideales, son agenciamientos, alteridades con un YO que producen sentido a la manera de discursos, sea para multiplicar sus zonas de seguridad y olvido, o sea para fabricar alteridades e irrumpir contra esas zonas de negación. Y sobre todo es una configuración donde sea acuerdo o disenso implica esa negativa a la transmisión, esa dinámica en la que el sentido está por encima de las relaciones y parece perdurar en la forma de textos atemporales. No es una linealidad, es una tensión de locutores en el tinglado del discurso. El acuerdo mismo que hace encuentro y comunión es tensión en su emergencia.

Por ejemplo, un hecho importante no es solo referir por parte del locutor una historia, sino posibilitar el hacer competente al lector, al jugador de esa historia. No es solamente consumir significantes, y saber hacer una articulación de formas significantes, es un posibilitar la articulación para el ordenamiento singular de las voces de un discurso. En un videojuego como en un relato audiovisual, reconocer la historia es esencial, en el videojuego, para algunos jugadores es vital, el videojuego se juega para el desarrollo de lo que pasa y va a pasar. Conocer el “lore” o la historia genera en ocasiones cierta membresía, te hace “fan” o Geek o otaku o cualquiera de estas designaciones que te muestra como alguien que no solo integra un ámbito, sino que además incorpora un dominio particular. Por ejemplo, el relato inicial que se mira comunicativamente en *Bioshock*.

Se refiere a una ciudad bajo el mar, llamada Rapture, construida por un magnate de negocios: Andrew Ryan en 1946. En esta ciudad se permite todas las libertades creativas y científicas. Mientras la ciudad crece, una investigadora Bridgette Tenenbaum, descubre un modificador genético en unas babosas

marinas llamado ADAM, que es manipulado para crear unas mejoras genéticas o plásmidos. Este reconocer desde la historia que es Adam o un plásmido, es necesario para adquirir las habilidades que posibilitan mover un mando o digitar ciertas teclas de un teclado y activar ciertas acciones en la pantalla que desarrollen el juego en la pantalla o *gameplay*, desarrollo de la lectura particular de jugar un videojuego. Entonces la historia no es solamente “comprender” una serie de hechos que pasan, resulta ser el plano que incorpora, se hace cuerpo, hace competente al jugador a partir no de unas instrucciones que se leen en un manual sino de una especie de entrenamiento mientras se juega. Lo mirado incorpora en el jugador acciones articuladas a un orden cosmovisivo, un orden ideologizado, pues antes que un darse cuenta distópico de la existencia justifica una acción de “control”. Literal para un jugador, el control se incorpora en el mando o teclado.

Continuemos con la historia, el uso abusivo del ADAM y los plásmidos por las personas que habitan la ciudad de Rapture las vuelve adictas a estas mejoras y con el tiempo engendra una guerra entre el fundador de Rapture Ryan y un comercializador de plásmidos un estafador Frank Fontaine. El juego que el jugador experiencia transcurre hacia 1960 cuando Jack sale ileso de un accidente de avión en altamar. Se salva nadando hasta un faro, que resulta ser la entrada a la ciudad de Rapture. Ciudad que desconoce el personaje que identifica al jugador. Jack conoce por un radiocomunicador a Atlas, quien en realidad es Frank Fontaine, quien le pide, ayudar a “su familia” (es una familia inventada para manipular a Jack). Y en medio de esta búsqueda de ayuda, Jack se enfrenta a unos adictos al Adam que controla Ryan. En este enfrentamiento asesina a Ryan y luego, cuando conoce la verdad de Rapture y de sí mismo, mata también a Atlas.

Rapture es una ciudad construida bajo el mar, parte de un sueño “utópico” por el magnate Andrew Ryan. Rapture es esa ciudad que representa la maximización de la libertad del individuo sustentado en el capital y la creatividad artística, arquitectónica, científica, sobre todo, libre de cualquier autoridad de orden político, jurídico o religioso. El centro de creación científica y artística busca también mejorar al ser humano no solo socialmente sino genéticamente, a partir del ADAM. “ADAM es un lienzo de modificación genética..., pero los plásmidos son la pintura” dice uno de los personajes.

Locutor es el provocador intencional de la interacción que la producción significativa de la que se supone es origen, ha establecido. Resulta ser también “La participación del origen o autor de la significación. Otros enfoques lo han llamado el emisor, en el nuestro, locutor. Para nosotros es importante porque es el núcleo del acto de comunicación ya sea como productor o como receptor” (Ramírez Peña, 2007, p. 68). Es de quien depende la selección de temas, orientaciones de la comunicación, intenciones, de los medios para enunciar o de los modos para imponerse o desconocer o dominar o reconocer al interlocutor. En el caso de

Bioshock se supondría es Ken Levine y los jugadores. Ken Levine es un locutor intencional y un enunciador del contenido. No todo obviamente es de él. Elabora el guion y dirige la producción del videojuego. Pero es un lector, una novela cruza su videojuego La rebelión de Atlas de Ayn Rand. Por nombrar una de las tantas voces que llenan su cosmovisión y alimentan la ideología que cruza el relato de Bioshock. Obra y autora que se expresan en la figura de los personajes en conflicto Atlas y Andrew Ryan. Ambos como un homenaje, al título y el otro reelabora el nombre del autor.

Levine crea una distopía amarga, donde el exceso de libertad destruye la condición humana. Y el jugador mata los restos de esa libertad. Es un juego de disparos, que logra algo, que en los celulares y la lectura digital multiplica, leer como una actividad mecánica y automática antes que como una actividad creativa e interpretativa. Esta distopía de la libertad total, se inicia en la inmersión no solo del jugador sino del personaje por medio de una nave que lo lleva al fondo del mar y mientras se “sumerge” hacia Rapture una voz que suena en la nave, y el personaje (el jugador) ve pasar escenarios bajo el mar y una ciudad gigantesca, una voz dice:

Soy Andrew Ryan y tengo una pregunta que hacerte: ¿Acaso un hombre no tiene derecho al sudor de su propia frente? No, dice el hombre de Washington, pertenece a los pobres. No, dice el hombre del Vaticano, pertenece a Dios. ¡NO! dice el hombre de Moscú, pertenece a todos. Yo rechacé esas respuestas. En vez de eso, elegí algo distinto. Elegí lo imposible. Elegí... Rapture. Una ciudad donde el artista no tenía que temer al censor; donde el científico no estaba limitado por la nimia moral; donde los grandes no estaban constreñidos por los pequeños. ¡Y con el sudor de tu frente, Rapture también puede ser tu ciudad! (Bioshock, 2007)

Antes que una frase, abre una postura enunciativa, un orden de comprensión del mundo, instaura una fórmula de imagen acrílica del mundo. Antes que solamente una designación la distopía es una recreación enunciativa de un orden, por tanto, de la incorporación acrílica de la cotidianidad. Una distopía puede ser crítica, pero lo crítico o acrílico no está en el lugar del texto sino en el potencial intencional del jugador o del que mira una película, de quien logra liberarse de la mirada de la pantalla.

Los jugadores oyen una frase, de un personaje, Rapture te libera de cualquier constreñimiento, pero como jugador a medida que el juego avance, el personaje y el jugador están atados a las decisiones del juego. Aunque este juego incorpore un elemento comunicativo, un saber decidir, pero subordinado a los mandatos del juego, que se denomina Karma; en un juego un karma son decisiones del jugador que que posibilita abrir finales alternativos en el juego. Bioshock tiene tres finales según decida matar o no o matar a veces y otras veces no a un personaje, *Little sister*. Son unas niñas que, por una modificación corporal, producen

masivamente Adam, que recolectan (extraen de los cuerpos) de los personajes muertos, o ciudadanos de Rapture.

Jack, luego de pelear y asesinar a su padre es desprogramado por la doctora Tenenbaum, y para finalmente enfrentarse contra Atlas (Fontaine) quien lo había programado. Y como un juego con karma (elecciones éticas del jugador en el juego) se le propone al jugador 3 finales. Un final “bueno”, Jack muere viejo en la superficie, lejos de Rapture, rodeado de las niñas que ha salvado en la ciudad que abandona. El final neutro, es condenado con amargura por la Doctora y asesinado por las niñas. Y el final malo, no solo es condenado y muerto, sino que el jugador observa cómo un submarino nuclear quiere destruir Rapture pero es atacado por los *Splicer* que han emergido a la superficie. Lo que hace suponer que tal vez esta distopía se haga no solo en un no lugar, sino que se haga “lugar” en todos los no lugares posibles del planeta.

Aunque se ha descrito un resumen y este pertenece comunicativamente al espacio del discurso y a la propuesta referencial del locutor. Se parte de allí, pues es en ocasiones la manera más típica de ubicar un discurso. No porque sea la “verdadera”, sino por ser lo más común. Si se habla de discurso científico pareciera hacer referencia a una obra, a una teoría, a una escritura. Igual con el discurso literario. Sin embargo, muchas situaciones o espacios sociales definen los discursos que allí se elaboran, practican, producen, reproducen o circulan. La distopía no es posible como contenido, los textos no circulan, son los discursos y las interrelaciones comunicativas donde ciertas personas participan directa, inmediata o mediados en una práctica comunicativa, este supuesto contenido se hace sentido. La distopía puede tener forma de relatos, o narrativas mediáticas o literarias o filosóficas o sociológicas. Pero no es una cosa que ande. Es una provocación de alguien para alguien, para dominarlo, o conversar, motivar, provocar, descubrir, en general, para intencionalmente definir qué se quiere con el otro. Es una manera de ordenar y articular, puede ordenar los significantes, pero sobre todo ordena la comprensión y lo que se mira, ordena ideológicamente el mundo más allá y más acá de un relato particular, es una competencia ideológica que mueve la cosmovisión de una realidad ficcional pero también de los imaginarios colectivos.

La distopía de Bioshock, define a un jugador, un locutor o interlocutor que puede ser lector, pues jugar un videojuego es leer. No se está de acuerdo en pensar que jugar es solamente activar decisiones por unos participantes en situaciones caracterizada por una interdependencia gobernada por reglas y con una meta o fin específico. No es solo mover fichas o exclusivamente correr tras un objeto. Jugar un videojuego es leer y ser provocado por la intención de un locutor colectivo: una empresa, un director, un guionista un equipo de diseñadores, un equipo de programadores, en general un equipo de personas que varían según el

juego actualice distintas interacciones. Jugar Bioshock, para muchos en ubicarse en la estrategia y las reglas que unos mandos y pantalla hacen viable mediante lo que se define como mecánicas. Pero no jugar al contenido, menos jugar críticamente. Pero resulta atractivo observar cómo este videojuego por parte de su autor Ken Levine, más que un asunto de mover una realidad en una pantalla mediante un artefacto con los dedos, era disponer la significación de un lugar común en la globalización: un mundo sin esperanza, escéptico, que banaliza o simula toda verdad científica o histórica, pues todo se les permite a los relatos de los medios. Utopía deforme, todo se permite, haz tu voluntad. Deforme pues olvida la comunicación, olvida la alteridad, son consignas del egoísmo. Pero pueden ser mandatos de la colectividad sin negar la individualidad.

No obstante, en *Bioshock*, o en *La purga*, esa voluntad no incorpora al otro, solo los actos vacíos, repletos de contenidos, pero faltos de interacciones. El otro es un experimento, es el lienzo donde se modifica genéticamente la dignidad humana, o las políticas de una sociedad mejor

Comenzando con la sirena... todos los crímenes, incluido el asesinato, serán legales por doce horas. Los servicios de policía, bomberos y emergencia médica no estarán disponibles hasta mañana a la 7 cuando se acabe la Purga. Benditos sean nuestros Nuevos Fundadores y Estados Unidos, una nación renacida. Que Dios los acompañe (La purga, 2013)

Frase que suena en los medios y los altavoces de la noche para iniciar *La Purga* que el espectador mira.

A diferencia de un videojuego, la historia no se reconoce en el cuerpo para el caso de una película o una serie. Pero si requiere un rostro una mirada en la que reflejar su relato proyectado, en un celular o en una Tablet, diferente a esas otras pantallas, menos personales, más grandes, más fijas.

En *La purga* ocurre otra manera de desarrollar una distopía otra negación de la condición humana a partir del control político del otro, no un control corporativo presente en *Bioshock*. La criminalidad se ha naturalizado en los Estados Unidos, el gobierno norteamericano a través de la enmienda constitucional número 28 legaliza la purga anual que se corrobora en un año que ya no aparenta ser el futuro, 2017. Para el momento de la distribución de la película y su proyección 2013, sí lo era. Esta actividad “participativa” acontece cada año entre las 7:00 PM del 21 de marzo hasta las 7:00 AM del 22 de marzo. Esto se supone se hace para solucionar en crimen con la muerte legal por parte de la participación de la ciudadanía. En ese tiempo las instituciones y los aparatos de seguridad estatal, policía, ejercito bomberos y hospitales están fuera de servicio y no se les puede llamar. Se observa una familia, la familia de James Sandin compuesta de un hijo y una hija y la esposa. Este vende sistemas de seguridad

para quienes pueden pagar seguridad en este día de purga. Ese día el novio de la hija se cuela en la casa para intentar hablar con él. En un momento de la purga un hombre afroamericano, que está en condición de indigencia, es visto a través de las cámaras por el hijo, siendo perseguido y pidiendo ayuda. El hijo, abre y lo deja entrar. Aparecen los perseguidores, todos enmascarados, elegantemente vestidos y armados se ven en las cámaras, el líder se quita la máscara y previene a James que entregue a su objetivo de purga y no afectará la familia; de lo contrario debe ajustarse a las consecuencias. Se viven tensiones y conflictos entre los integrantes de la familia, si entregan o no al indigente. Finalmente, los enmascarados entran a la fuerza a la casa, muchos son asesinados en la defensa de la casa por la familia. Pero finalmente logran acorralar a la familia y los vecinos llegan matando a los jóvenes enmascarados y su líder. No obstante, los vecinos no buscan ayuda sino purgar el crecimiento económico de la familia asesinándolo, pero Dwayne, el indigente actúa (usa las armas, otra merma de la producción de sentido, limitar procesos como la acción a simplemente cumplir la desigualdad o usar un arma o dejarse llevar por el miedo), apunta a los vecinos enemigos, para desarmarlos y luego de algunas escaramuzas entre vecinos que se “apuntan” y desarman y conversan apuntándose, esperan en un “diálogo” eficaz que la purga acabe. Pasado un rato largo suenan las sirenas y los medios difunden las maravillas y lo exitosa que fue la purga de este año.

Dos modos de distopía, uno orientado al control de la sociedad civil desde la legalidad estatal, el otro desde unos ideales corporativos y científicos. Una pantalla encauza las posibilidades enunciativas, ambas sujetas a decisiones de sus protagonistas, una que elige el jugador, el karma del videojuego, otra que eligen los personajes. Alguien se para ante una pantalla, pero ¿es solo mirar en una pantalla? La pantalla define modos de abordaje, modos de lectura, una como espectador, la otra como jugador. En los videojuegos el grado de inmersión es mayor, pues con una obra literaria o cinematográfica que atrape no es común tener un acto quijotesco, de leer para vivir la obra. El videojuego simula esta experiencia, pues antes que un sentimiento de realidad, que caracteriza al cine, el cuerpo es convocado, no se lee solo con la mirada o los dedos (caso de leer Braille), se lee con los ojos, las manos, el oído, la piel (los mandos vibran). Una actividad de lectura y producción de la ficción y lo que ocurre se provoca por los modos kinésicos donde jugar lee sentidos en forma de significantes para el cuerpo, una lectura multimodal, que igual se experimenta en el internet y en los cinemas o pantallas, solo que centrada más en la mirada y la escucha.

No se puede reducir, ni el texto, ni el discurso, ni los procesos enunciativos a procesos verbales, ni tampoco los actos y prácticas cotidianas como jugar y mover un mando o digitar un teclado solo a formas de hacer, mecánicas sin contenido. Sino para el uso de la lúdica y el juego en los procesos de aprendizaje cotidianos, laborales, pedagógicos, etc. En las modalidades multimodales se

produce sentido, aunque la interpretación que dota de contenido enunciativo sea la modalidad verbal, no como lengua sino como potencia interactiva e intencional de significación. Si domina solamente las mecánicas de juego la interpretación se reduce a cuestiones sensoriales y de automatismo que dan continuidad al juego. Y su contenido se reduce a los contenidos de la imagen y la percepción. Los contenidos conceptuales brillan por su ausencia reduciendo el acontecimiento comunicativo a transferir la singularidad del locutor a reiterar contenidos ideológicos que no son conceptuales sino propios de la imagen y la negación crítica.

En el jugar algo se aprende y algo se construye. La lectura igualmente elabora aprendizajes y construye sentidos, pero no conceptuales. Puede que se haga, pero responde a una intencionalidad presupuesta por el productor, en videojuegos de tipo artístico y educativo, o gracias a que se insertan en situaciones de enseñanza, el presente caso, con el fin de provocar el sentido como producción, y no la comunicación como contacto y experiencia pasajera.

Sabemos que *Bioshock* es una distopía y ucronía. En ese sentido organiza los hechos, un mundo alternativo que usa de lugares de moda, arquitectura, música y estilos de arte de entre las décadas de los 50s y 60s. Como el tema que nos compete es la memoria y la historia, vamos a mirar cómo es configurada la memoria como mecanismo de juego. Sabemos que los lugares históricos “verdaderos” que se toman, son recreados no en sus eventos como en cuestiones que más arriba nombramos de la arquitectura, la moda, la música, la ideología, el arte, el diseño, entre otros. En una ucronía se recogen hechos reales y se ficcionalizan entre otros fines los relacionados a establecer una inmersión en el enunciado o recorridos enunciativos de aquello que se cuenta. Lo que se cuenta en *Bioshock* tiene varios planos de orden metodológico, pero son un continuum dentro del acto de jugar. Entre esos planos tenemos algunos que los mismos teóricos definen como historia y narración. En el plano de la historia tenemos unos acontecimientos que datan desde las guerras de independencia en Norteamérica y que son relatadas en la segunda parte de *Bioshock*, y que terminan con el reconocimiento por parte de Jack en otro universo que la reiteración de mundos paralelos es su responsabilidad, por lo cual decide morir y frenar este reiterar fatal. Para que la historia sea total no podemos centrarnos en el argumento que hicimos al inicio del primer *Bioshock*. *Bioshock* es una saga de videojuegos y novelas y otros productos de mercadeo. No obstante, si nos centramos en el primer videojuego que sale al mercado tendríamos que partir de la construcción de la ciudad en secreto hacia el año de 1946, en una plataforma marina bajo el mar en el Océano Atlántico.

Se encuentra en el juego un contar desde la imagen audiovisual, que algunos no lo verían como narración, como si la potencia narrativa y de poseer un narrador fuese exclusiva del discurso verbal. Vemos que igual el discurso audiovisual instituye no un narrador sino modos de narrar. Aún existe la necesidad

de aclarar esto. La historia contada sobre Rapture y los personajes se realiza en el plano audiovisual en las cinemáticas y el acto de jugar. Pero existen espacios de memoria, lugares de la memoria como son las grabadoras y grafitis. En ellas los personajes muestran creencias y hechos. Podemos decir que un lugar de la memoria está centrado en reconocer la historia y mantener la narración. Y otros en mantener y potenciar la jugabilidad.

La memoria que se cuenta en grabaciones, paredes por los personajes a muchos jugadores no les interesa, pues se centran en las mecánicas y reducen la jugabilidad en reproducir de manera constante y a veces obsesiva las mecánicas. En cambio, otros se establecen como el personaje que juegan y se sumergen en la narrativa del juego y reconocen una historia, que les permite entender el porqué del juego y ciertas situaciones, y en otras resolver algunas aventuras o misiones que estructuran las mecánicas del juego.

En *Bioshock* se establece la pérdida de los lugares de una temporalidad que se recuerda como acontecer de lo que pudo suceder, no lo que podría suceder; sin embargo, es una distopía con esperanza, que recurre a un paradójico orden enunciativo: la decisión del jugador determina una distopía insoluble o una distopía que abre una esperanza. Si el jugador decide por la vida de las niñas, decidirá por la vida del mundo más allá de Rapture, más allá de la distopía, más acá en el mundo “real”, el mundo de la superficie. Rapture supondría no forma parte de la singularidad sino de la cautividad, otro espacio de control.

Estas decisiones de la “historia” y realidad narrada (o será, jugada) dependen de la memoria de Jack, quien no recuerda a sí mismo, su historia personal. A él se le impuso una memoria. Se le impuso una historia personal, establecida en el hecho de que esta historia que se cuenta, es lo que se “recolecta” al jugar, no corresponde a la subjetividad del personaje-jugador, pues no es parte del territorio personal, se trata de una desterritorialidad que se afirma sobre él: control. Control que se mueve con el “control”, otra manera de nombrar el mando o dispositivo de juego del jugador. La acciones iniciales y posteriores del juego, que el jugador lee jugando, decide desde la comodidad ante una pantalla por medio de un mando deriva de una falsa memoria de Jack. Al inicio del juego en una cinemática se observa a Jack, sentado en primera persona mirar una foto que saca de su billetera (el jugador saca) donde ve a “su familia” pero es un recuerdo condicionado, implantado. “Cuando mamá y papá me subieron a ese avión, para ir a ver a mis primos de Inglaterra, me dijeron: “Jack, eres especial, naciste para lograr grandes cosas” ¿Saben qué? Tenían razón”. (Bioshock, 2007).

Jack está en ese avión como un sujeto controlado. Algo propio del mundo conspirativo, sujetos programados. Él no tiene historia personal, no tiene una memoria corroborable, su memoria no tiene afuera. Su memoria ha sido insertada. Él mismo es alguien sin territorialidades. Lugares de apropiación y construcción

de subjetividad y corporalidad. Jack es hijo no reconocido de Andrew Ryan con su amante Jasmine Jolene. Cuando aún es embrión será vendido a la doctora Tenenbaum quien en ese momento trabajaba para Frank Fontaine. En esta maraña laberíntica de enredos y conspiraciones se sabe que Jack formaría parte de un plan B, otra alternativa de solución o defensa de Frank en las luchas por el “control” en las que Rapture se vería “sumergida” entre Ryan y éste.

Como es extraído del cuerpo de su madre mientras es embrión, se le diseña en los laboratorios de *Fontaine Futuristics*. En este espacio es criado, desarrollado como objeto científico y arma. Por ejemplo, a los dos años pesa 26 kilos y tiene la musculatura de un joven de 19 años. Él crece entre los experimentos y programaciones de Brigid Tenenbaum y Yi Suyong. Esta historia surge para el jugador como motivo del enfrentamiento de Jack y Ryan, y que en los andares del jugador localiza en una de las tantas grabaciones que se encuentran en el juego. En una de ellas se cuenta que fue sujeto de programación del Doctor Suyong. Forma programada que lo lleva a hundir el avión en que venía, pero de la que no tienen recuerdos, y de obedecer ciegamente las ordenes que digan: “¡Quieres!”. Frase que conoce Frank y que fue parte del condicionamiento mental que Fontaine necesitaba para un posible uso de este niño contra Ryan. Hecho que se da y es la razón del juego.

Aunque sean lugares comunes para estas formas de juego y relatos de la conspiración, el enredo argumental, resulta ser una lógica que parece otorgar sentido. Como si despistar el lugar del poder fuera un ejercicio de su ejercicio. Redundancia igualmente laberíntica. En los recovecos de este juego esto no se sabe, se le conoce en las grabaciones, se le conoce en los enfrentamientos. No es una historia que se narre mientras se juega. Muchos de los hechos que se conocen no son cosas que te suceden como jugador (que le suceden al personaje que se juega). El jugador busca objetos, pero algunos de ellos son útiles para las dinámicas y mecánicas y otros son lugares de la historia del juego, un pasado sin territorio, un pasado grabado, un pasado mediático personal, un registro personal en una grabación asociado a un pasado y presente publicitario: las paredes y pantallas de Rapture las puebla anuncios de plásmidos o grafitis religiosos: “¡Elige tu plásmido y evoluciona hoy!” (Bioshock, 2007). Es como si el juego no poseyera una memoria. Es como si jugar tuviese como motivo hacer del tiempo una construcción de lo que nunca pasará, pero ocurrió, de la fatalidad que deja sus vestigios a los ojos de quien juega. Se juega la angustia de no dejarse matar y de matar. Se mata para sobrevivir, se mata para recuperar, se mata para sobrevivir, se mata para construirse un cuerpo, se mata para recuperar a alguien; finalmente, se mata para estrellarse con que el personaje con quien se juega en primera persona, un eje de enunciación, nunca ha sido esa persona, estrellarse con quien nunca se ha sabido quien es, con quien nunca tuvo unos recuerdos propios.

O para el caso de La purga, se mata para depurar una democracia, mejorar una nación, se mira matar porque mirar es legal y matar una solución. Esta es una manifestación totalitaria del control que caracteriza una distopía, la eliminación del otro como alternativa a un mejor lugar. En todo relato de superhéroes, los villanos deben recuperarse, el Guasón de la serie de comics y video y series televisivas nunca muere, siempre renace, el “mal” renace, el enemigo renace. En la purga también el otro se desterritorializa de la dignidad humana, para garantizar la constante necesidad distópica de eliminar al otro pues la expectativa y esperanza social no es dialogar con el otro, sino garantizar tener a quien depurar o de lo contrario el mundo deja de ser divertido.

5. Conclusión inconclusa

Una experiencia de aula desborda los límites de esa manera cautiva, que no solo es espacial sino didáctica. Encerrar lo crítico en los espacios del aula o creer que solo los discursos académicos o las tareas de clase lo son. O pensar, creer o suponer que criticar en el aula es superior a otras formas. Solo es una manera, tal vez menos ideológica, o tal vez con prejuicios de otro orden. Cuando se leen o “juegan” relatos mediáticos no se quiere criticar o si se permite se demanda es atacar al otro. Los mismos relatos actualizan este hecho y parece que se quiere es una lectura “comprensiva”, sin adentrarse, una lectura de eternos principiantes (Ramírez Peña, 2018, p.26), para “*dummies*”. Una didáctica que otorgue instrucciones para leer o ver una película o videojuego o libro. Pero que jamás exceda las aulas, que no intervenga la cotidianidad sino como “discurso” de tarea.

No se espera que los conceptos desterritorialicen la seguridad de las narrativas masivas, y muestren otra manera de abordaje, más de piratas menos del *Titanic*, propia de esos viajes que se hunden con el primer contacto de condiciones de producción, y que al naufragar solo quede un fondo de formas. La manera conceptual de representar las voces, como los de la imagen, los de la vida cotidiana inserta lugares críticos, encuentra no lecturas de odio o fanatismo o reducción al resumen sin nada de “spoiler”. Terrible necesidad de mercadeo que hace que un abordaje no tenga crítica, no indague los lugares del sentido solo si “me gustó” o “la odié”, pero sin acercarse al contenido.

Por eso este abordaje, que encuentra en su experimentar el contenido, una forma de acercarse a la imagen cotidiana de su distribución o lectura. Para el caso de las distopías, relatos frecuentes en las pantallas, hacen pensar que se puede matar una distopía. En el caso de Bioshock, en el primer final, el final “bueno”, se acaba una distopía para abrir una utopía. Sin embargo, se deja otro final, la continuidad distópica, donde el responsable son las decisiones del jugador. Como se observaba antes, el karma del juego, propone tres finales, uno que finaliza la

distopía, otro que encierra al jugador en el no lugar de Rapture, y otro donde la distopía se vuelve indeterminación; los personajes del mundo de Rapture salen a la superficie, personajes sin memoria, personajes operativos y bien condicionados. Es decir, se puede leer de otra manera, proponer lectura con “karma”, donde el lector elija más acá en la vida transformar esa realidad que también ejecuta esas distopías en el presente por políticas que garantizan formas de corrupción y violencia y que las garantizan gracias que ya no se critica, participación ciudadana sin “spoiler”. No lee descubriendo los lugares de la desigualdad y el desencanto, solo debe quedar la libre distribución de una serie inacabada, la garantía amarillista del contacto. Pensar la distopía mediática es la necesidad de sembrar conceptos críticos en medio de un jardín de imágenes mediáticas.

La distopía como cualquier lugar de enunciación se centra en las expectativas de los locutores. El texto no atrapa, son los locutores que deciden ser los otros finales. Son los que siembran de no lugares las territorialidades sociales, culturales e individuales: condicionan las condiciones de sentido como improductivas o productivas de sentido. Reconocen en los presupuestos del juego o del relato su memoria colectiva o solo aprenden la historia del relato y devienen fan. En ciertas distopías se “purga” la memoria colectiva, se purga la decisión y se responde al orden de negación de la condición humana, convertir al otro en enemigo como la única salida posible. Se convierte a la sociedad civil en una máquina de extinción, para instaurar una democracia distópica. Por eso “hay que desarmar los espíritus y las mentes” (Ramírez Peña, 2019, p. 13) no solo de quienes propician de manera activa la muerte sino de toda una nación que, en academias, medios políticos, pedagógicos y otros espacios vivencia actos de negación del otro y la resignación acrítica para que se reproduzcan y distribuyan relatos noticiosos o ficticios que tergiversan “las causas y contextos de la violencia” (Ramírez Peña, 2019, p. 13).

El problema de la violencia representada no es tanto que se haga, y resolverla con censuras de contenidos y hacer del mundo relatos Walt Disney, ficciones de final feliz para imponer el mejor lugar posible donde todos los animales y personas, carnívoros y omnívoros convivirán en un lugar asexuado, desigual pero feliz y sin tensiones ni denuncias. No se trata de afirmar los efectos perniciosos de los relatos de temática violenta en videojuegos o series o películas, sino reconocer que en ellos circula lugares de la exclusión, enunciaciones del miedo al otro que garantizan su continuidad porque son divertidos, o porque evitan que la familia se encuentre o distraen a los niños, o son la moda, pero sobre todo porque no develan o desocultan o ponen en situación de reflexión a quien juega o los ve, porque los imaginarios y memoria colectiva que los compone es autorreferida o es una historia ucrónica, otra alternativa de historia que tergiversa, antes que los contenidos, los modos de enunciar. Pero también se entiende la elección presupuesta como una intencionalidad del locutor, sea autor o receptor,

ambos igualmente producen. En los discursos de la imagen esta intencionalidad se provoca, no es un reto del juego es un reto del encuentro pedagógico, que igual debe ser una actitud de cualquier ciudadano, no comer entero, no leer las líneas sino entre líneas no jugar automatismos sino poner en juego la voluntad y descubrir los lugares que operan sobre la comprensión, y la mitigan en un juego articulado de sensaciones y efectos narrativos visuales y tecnológicos.

En fin, este cierre espera que no se imponga una pedagogía distópica sin sujetos, que la masificación mediática defina los contenidos analgésicos, y sin alteridad, pero saturada de enemigos y sobre todo el enemigo del diálogo, en donde la comunicación con ese otro que es el docente desaparezca en pro de maneras donde la enseñanza y el aprendizaje se vean como fórmulas cognitivas, antes como alternativas comunicativas de producir al otro que está ahí no reducido a máquinas de información. Pues se separan, enseñar o aprender, no se funden en un acontecer dialógico. Una distopía donde el maestro humano, el lugar de su enunciación es un enemigo. No, nada mejor que un artefacto de navegación que tenga disponibles todos los contenidos y no posea intencionalidad ni subjetividad, solamente información. Para de este modo deificar la recepción, un aprendizaje comprensivo reiterado por una enseñabilidad calculada para que aplique en el estudiante, recuperar datos y coleccionar archivos. Una pedagogía distópica sin sujetos que evadan la tensión dialógica de encontrar que el sentido es algo más que datos. Abordar el jugar un videojuego y el ver una película como producción de sentido, donde alguien borda experiencias y “desborda” las limitaciones que las polifonías de la hegemonía imponen.

La hegemonía son condiciones que limitan el sentido y su producción, y que parten de instrucciones tan simples como solo juega, es aburrido leer, es aburrido crear los propios videojuegos, es imposible, no hay dinero ni desarrollo como escribir las realidades propias en estas formas de mediación. Por eso solo juega, no lee, no descubre sino incomunica. Se reduce estar ante un videojuego en un acto de jugar no de comunicar, y hablar con otros jugadores los intereses y multiplicación instruccional del juego a “comunicarse”. La comunicación escritura las realidades y experiencia sus lecturas sin restringirse al cierre emisor-receptor. Cuando se lee en muy pocas ocasiones se retroalimenta al autor, cuando se escribe un libro o un guion o filma una película o programa un videojuego pasa algo semejante, el “contacto” con el auditorio o lectores o jugadores es mínimo, pero no por ello no se comunica. La comunicación no acontece en el cierre del contacto entre emisor y receptor, sino esa experimentación del sentido en sus distintas maneras de producirse y producirlo con otros y para otros, exista o no el contacto pero si los sujetos y las subjetividades que singularizan esta experiencia.

La propuesta es abordar de otra manera, mediante una pedagogía crítica con personas que juegan, leen y crean posibilidades para la memoria y

los imaginarios colectivos propios para la diferencia y la diversidad de voces y no la “unificación cultural” (Ramírez Peña, 2019, p. 37) que propicia una hegemonía discursiva centrada en los efectismos, los miedos, sensacionalismos y en la massmediatización de lo político que difunde relatos de motivación del control conspirativo y totalizador. Pedagogía crítica que aborde las distopías como probabilidades de mundos peores que exigen cambiar las condiciones actuales de producción de realidad social de cada presente, en cada uno de los locutores, estudiantes y ciudadanos. Para evitar la actitud acrítica de quienes únicamente las ven para dejar que las condiciones empresariales de individualismo y corrupción dispongan una lógica mediática del mundo como consumo y presente fatal.

Referencias

- Bay, M., Blum, J., Form, A., Fuller, B., (productores) y DeMonaco, J. (director). (2013). *La purga: La noche de la expiación* [Cinta cinematográfica]. EU.: Universal Pictures.
- Bioshock [software de Xbox 360]. (2007). Boston, Estados Unidos: 2K Boston.
- Finnsson, G. (2016). *The Unexpected Popularity of Dystopian Literature: From Orwell's Nineteen Eighty-Four and Atwood's The Handmaid's Tale to Suzanne Collins' The Hunger. Games Trilogy*. (Tesis de pregrado). Iceland: University of Iceland, School of Humanities, Department of English.
- Hall, E. (2003). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI Editores.
- Kress, G., Leite-García, R., & Van Leeuwen, T. (2000). Semiótica discursiva. En: Van Dijk, T. A. (comp.) *El discurso como estructura y proceso* (pp. 373 - 416). España: Editorial Gedisa.
- Levis, D. (2012). *La pantalla Ubicua*. Recuperado en: <http://diegolevis.com.ar/>
- Levis, D. (2016). *Poshumanismo y otras distopías en la sociedad de la Pantalla. Educar a favor del ser humano: un desafío*. Recuperado en <https://uba.academia.edu/DiegoLevis>.
- Pardo Abril, N. G. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso*. Santiago de Chile: Frasis editores.
- Ramírez Peña, L. A. (2003). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ramírez Peña, L. A. (2007). *Comunicación y Discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Ramírez Peña, L. A. (2008). *El Discurso como Articulación de Voces*. Paideia Surcolombiana, (13), 9-19. Recuperado en: <https://doi.org/10.25054/01240307.1061>
- Ramírez Peña, L. A. (Agosto del 2014). Inconsistencias e imprevistos en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Educación y agenciamiento con el lenguaje. En *VI Encuentro Nacional y V Internacional de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior "REDLEES"*. Bucaramanga: ASCUN.
- Ramírez Peña, L. A. (2018). Didáctica del lenguaje y la literatura como actos de comunicación. En: Ramírez Peña, L. A. et al (2018). *Didáctica del Lenguaje y la Literatura: Retrospectivas y perspectivas*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ramírez Peña, L. A. (2019). La memoria crítica para una pedagogía dialógica en una cultura de la paz. En: Ramírez Peña, L. A. (Editor) (2019). *Reflexiones en torno a una pedagogía para la paz*. Bogotá: Universidad Santo Tomas.
- Rubiano Bernal, G. (2005). *La imagen como significación en la elaboración discursiva del superhéroe en el cómic*. (Monografía de maestría en Lingüística Española). Seminario Andrés Bello, Instituto Caro y Cuervo: Colombia.
- Saldías Rossel, G. A. *En el peor lugar posible: Teoría de lo distópico y su presencia en la narrativa Tardofranquista española (1965 - 1975)*. (Tesis de doctorado) Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Filología Española: Barcelona.
- Santander, P. (2011). *Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso*. Cinta moebio (41), 207-224 www.moebio.uchile.cl/41/santander.htm
- Wodak, R. & Meyer, M. (Comp.). (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa.

Aproximación al problema de la forma a través de la hermenéutica de Luis Alfonso Ramírez Peña

Gabriel Arturo Castro
Universidad del Tolima

Sueño con el intelectual destructor de evidencias y universalismos, el que señala e indica en las sujeciones del presente los puntos débiles, las aperturas, las líneas de fuerza, el que se desplaza incesantemente y no sabe a ciencia cierta dónde estará ni que pasará mañana, pues tiene centrada toda su atención en el presente.

Michel Foucault (1994, p.91)

De la ruptura y la disyunción

La primera aclaración es sobre la necesidad de la hermenéutica en un mundo regido por la poca utilidad de la lectura y la interpretación y orientado por el pragmatismo, una actitud que solo acepta las cosas por su valor práctico, asumiendo el recorte de las ideas, sin tensiones ni enfrentamientos con fuerzas contrarias.

Luis Alfonso Ramírez Peña va en contracorriente, en vertical oposición a tales hábitos casi eternos, impuestos por las instituciones. En lugar de repetir conceptos uniformes, homogéneos e incólumes, trata de concebir la diferencia a través de la ruptura y de la disyunción. Pasa de la continuidad, la acumulación y las interpretaciones asignadas por el poder, a un espacio de desavenencia, de la comprensión del otro diferente a él.

Su pedagogía crítica es una promesa de desavenencia con la tradición. Así lo dicta su experiencia que responde a una orientación humanista, dentro del ejercicio del deber ser, pero con la particularidad de que la hermenéutica en Ramírez Peña es una práctica del individuo, que comienza planteándose un conocimiento del otro para terminar completándose en un conocimiento de sí mismo a partir del otro.

El otro, el interlocutor, el individuo, todo lo que dice, expresa o expone es suyo, porque ya se adueñó de lo extraño, interiorizó lo ajeno y recreó lo propio, todo en una fusión auténtica. El individuo si tiene rostro, tamizado, sí, pero suyo, junto a su voz, saberes, identidad, dicción y particular alfabeto.

De allí proviene la célebre frase *Je est un autre* o el reconocimiento de la alteridad a partir de un asombrado Rimbaud, inocente, encantado y enajenado a la vez. Y quizás frente a él un depredador que lo espera con un libro de gramática bajo el brazo.

De igual manera Hegel (2004, p. 55) afirmaba que “Diferente no es más que ser para otro”, refiriéndose a un tipo de individuo con una vida auténtica, quien acepta su realidad, se detiene a pensar el todo y a pensarse a sí mismo, rompiendo las barreras de la mediocridad. Todo lo contrario al sujeto que se pierde en la estructura social, dejando de pensar por sí mismo, siempre guiado por las masas, es decir, sujetos que no tienen voz, sino eco.

Para Henry Giroux (1993, p. 143) la resistencia es una creación teórica e ideológica que procura comprender a fondo las formas complejas donde los grupos subordinados experimentan sus fracasos educativos y al tiempo se convierte en una manera de entender las relaciones entre escuela, sociedad y pedagogía crítica.

La resistencia es teoría pura para Giroux, creación rigurosa de un concepto; en cambio para Ramírez Peña es el inicio de un camino de reflexión, que es puesto en correspondencia con la pedagogía de la pregunta, la conexión dialéctica entre teoría y práctica, la solución de problemas reales, la constitución de tecnologías que plasman saberes, la redefinición de las relaciones pedagógicas entre profesor y alumno. Este último en su aprendizaje puede asumir su propia formación, autodeterminación, libertad crítica y autocrítica. El individuo se hallará en un ámbito donde se enfrentará a fuerzas contrarias, tensiones, conflictos, opiniones, acontecimientos, oposiciones, percepciones, puntos de vista, entre otras divergencias.

Una pedagogía que luego se volverá en Ramírez Peña una muestra de auténtica resistencia a los poderes instaurados, afrontamiento que es iluminado por la teoría pero que invita a la vez a la acción efectiva, no contemplativa ni especulativa, es decir, a la praxis. Dicha reflexión-acción se convierte en un acto didáctico dentro del aula, cuyo centro es la búsqueda de nuevas formas para

acceder a saberes necesarios. En dicho ámbito de aprendizaje las nociones teóricas se hacen relevantes.

De esta manera leer es resistir (Tarea del escéptico: dudar del sentido impuesto, llevarlo al terreno del dilema y la incertidumbre). Escribir es resistir (Donde la palabra promueve la horizontalidad). Escuchar es resistir (Al respetar el saber del otro). Dialogar es resistir (el individuo se construye desde el lenguaje, la acción cotidiana y la práctica reflexiva de la conversación). En la medida que lee, escribe, escucha y dialoga, conoce al otro y se conoce luego, como complemento a sí mismo, y reconoce finalmente a la humanidad desde sus valores, sentidos y afectos diferenciales, de variación.

Como se puede advertir, la propuesta de Ramírez Peña está a favor de una pedagogía dialógica, interpretativa y crítica del lenguaje:

Lugar donde se invita al educando a hacer uso activo y consciente de todas las formas de comunicación, crear capacidad de agenciamiento en cada uno de los individuos: enfrentar las seducciones, controles y seducciones de los medios digitalizados; construir autonomías; decidir sus opiniones, siempre sustentadas y responsables; advertir aquellos mensajes hechos para engañar y seducir; y buscar lecturas comprensivas, analíticas y críticas con el fin de evitar cualquier intento de persuasión. (Castro, 2008, p. 54)

Es así como Ramírez Peña funda una interpretación de la vida, como él mismo la llama, base para una pedagogía del diálogo que quiere transformar al maestro y al alumno en agentes de sus propios pensamientos, conocimientos y actuaciones. Ellos siempre estarán dudando, cuestionando, sin encontrar verdades definitivas.

Al leer comprende el sentido y el significado de la producción de otros individuos y de la suya propia, comparte la diferencia y la posibilidad de comulgar o disentir, es decir, aprehender de su experiencia y vivencia.

Ramírez Peña, el humanista, comprende el hecho creativo desde adentro, a partir de su subjetividad que procura discernir los sentidos ocultos y a través de una participación íntima de la existencia del otro, realiza intercambios y relaciones con el otro, la voz distinta y tal vez opuesta a la suya. La experiencia se revela y rebela, no quiere seguir siendo un imperativo aislado, un experimento de la metodología y el cálculo, razón sin logros, solemnidad, recta convención.

Prefiere nuestro autor la ironía y la insolencia, y a la manera de Jacques Rancière, la fundación de una utopía que se enfrente a la mercantilización, al exceso de palabras, a la plusvalía y la privatización del pensamiento.

Desde esta perspectiva los conceptos despóticos y totalitarios se desplazan y se transforman bajo prácticas de libertad, reescritura, discontinuidad, autonomía, reconstitución, diferencia, desviación, dispersión, descentramiento y soberanía del individuo creador.

Se trata de constituir una hermenéutica para el agenciamiento (la capacidad que tiene un individuo para actuar en un mundo o territorio y generar espacios críticos) y la emancipación. Al respecto Ramírez Peña afirma:

Era necesario crear una voz teórica para la intervención y participación en la comunicación de las personas con sus propios intereses, deseos y afectos. Esto porque las demás teorías se han interesado en demostrar que en el discurso todos sus sentidos y significados son colectivos y sociales, sin ninguna presencia del autor. En cierta forma, era una reacción en contra de quienes se habían empeñado en mostrar el lenguaje, solamente como representación del mundo objetivo (Castro, 1984, p.54)

Sin embargo, la Academia tradicional, de la cual Ramírez Peña se distancia, sigue alentando la lectura lineal, objetiva, ideal, sistemática, esquemática, positivista, absoluta, sin que tenga en cuenta la subjetividad y el lenguaje (el mundo de los productores de voces, su pensamiento anónimo, vivencias, prácticas, experiencia, ideología y cultura).

Gracias a la unificación de criterios hemos perdido nuestro punto de vista y la dimensión crítica, lugares ahora reemplazados por el gusto privado, la alienación, lo acrítico y lo apolítico. Sombrío panorama que lleva a Ramírez Peña a proponer que la lectura, luego de todo análisis (dominio de la razón lógica, necesario primer escalón en el quehacer del lector), entre a la experiencia de la dislocación y el alejamiento, desunión de realidades que contraponiéndose poseen un nexo común, porque en cada lector hay una lucha, una suma de contradicciones, al tiempo que busca un espacio imaginativo, su propio intervalo que explora rupturas e interrupciones, y teje continuidades y conexiones.

Porque leer es interpretar, sostiene el Maestro Luis Alfonso Ramírez Peña, una sentencia que se vuelve argumento a favor de una pedagogía dialógica, interpretativa y valorativa del lenguaje.

Interpretar no es quedarse solamente con el descubrimiento de los significados o contenidos de lo dicho por el texto como lo recomienda una escuela teórica basada en la “representación conceptual”. Es necesario descubrir intenciones, deseos, ideologías y creencias. Al fin y al cabo los contenidos de los textos, además de ser representaciones del mundo, están enfocados desde una subjetividad de quien los produce y desde una relación establecida con su interlocutor, lo cual muestra su manera de ubicarse en la sociedad (Ramírez Peña, 2011, p.257)

Esta noción de lectura y de interpretación Ramírez Peña la extiende al diálogo y la escucha, dos acciones esenciales que ejemplifican la aparición de la cultura de la interacción. Para nuestro autor escuchar es entender el mundo y los lenguajes, pero entendiendo con detenimiento a la persona que escuchamos. Escuchar implica traspasar la inmediatez del significado y descubrir en el lenguaje al otro con sus ideas, sus singularidades, sus argumentos y condición de persona, Es entender, enfatiza Ramírez Peña, los puntos de vista, las perspectivas, ángulos y enfoques con las que el otro ve los mundos.

Es muy claro: escuchar es acceder a los sentidos ocultos del locutor y del interlocutor, quienes deben tener allí una participación muy activa y agentiva, es decir, ser actores creadores, protagonistas y no repetidores de discursos y tesis ajenas.

Para Ramírez Peña la clonación de voces es un acto irresponsable, monológico, anacrónico, superficial, poco ético y nada creador. Se trata, según sus propias palabras “de darles teóricamente la palabra a los sin voz, a los marginados de la palabra, pero también incluirlos como instancia teórica, y no borrarlos en la voz colectiva, al incluirlos como el punto de partida para la producción del discurso” (Castro, 2008, p.54).

La construcción de una voz propia implica un saber personal, auténtico, independiente, intersubjetivo, polifónico, dialógico y narrativo, un fundamental proyecto pedagógico y didáctico, al cual Luis Alfonso Ramírez Peña le ha dedicado toda su vida como profesor e investigador emérito.

La interpretación profunda de la palabra

Llamamos hermenéutica al conjunto de conocimientos y técnicas que permiten hacer hablar a los signos y descubrir su sentido.

(Michel Foucault 1967, p.75)

El propósito de este capítulo es trazar un segmento del estudio de la literatura como discurso, según lo plantea el Maestro Luis Alfonso Ramírez Peña en su libro *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica de los discursos literario, cotidiano y científico* (2007), libro que se basa en el respeto por la diferencia; el principio de la pregunta (*Leer es sospechar, una máxima que interiorizamos*); la presencia de una congregación de voces (*polifonía*) y la consideración por el punto de vista del individuo creador, a quien Ramírez Peña rescata y le devuelve su protagonismo esencial, siempre en el horizonte del lenguaje donde es posible su hermenéutica. Para nuestro autor el lenguaje es una acción, cuyo punto de partida es el individuo productor o intérprete de su realidad.

Por ello su pedagogía es un ejercicio que parte del interrogante y de la provocación y nos lleva por un camino que implica una actividad continua de la didáctica, la invención permanente, la persistente crítica del mundo: un intento constante de ir más allá, de trascender un universo compuesto por la comprensión, la interpretación y el entendimiento. Al respecto Ramírez Peña sostiene su propuesta de lectura:

En el encuentro con la obra y por las condiciones e intereses estéticos del lector, se pueden detectar tres tipos de lecturas. Una lectura de la secuencia de contenidos referenciales o proposicionales que constituye la historia, en este acercamiento se prescinde de los contenidos adicionales creados en la misma estructura de la obra. Una segunda lectura examina la perspectiva subjetiva creada por un narrador o enunciador (...) Una tercera lectura se realiza sobre las dos anteriores y es la lectura trascendente y exploradora del sentido de la obra. Es como la apropiación significativa lograda por el lector. Es el lector encontrado por el escritor a partir del desarrollo de uno de los hechos u objetos y la subjetividad de la enunciación de la historia (Ramírez Peña, 2011, p.255).

Escogimos como telón de fondo el desafío de la forma porque en los cursos de literatura, escritura creativa y talleres literarios hemos detectado la predilección por los contenidos, olvidando la forma, hecho que se convierte en un verdadero dilema y dificultad.

Aquí argumentamos por qué la literatura es literatura artística, no debido simplemente a la presencia de un tema o idea fundamental (contenido), sino en igual importancia al ejercicio, la técnica, a los procedimientos expresivos (forma) a través de los cuales se manifiesta el intelecto, el afecto y la imaginación del locutor y el interlocutor, individuos activos de la comunicación que se diferencian o se identifican desde su particular perspectiva de ver y enunciar el mundo, sus conflictos y cómo se organizan sus voces en la tarea de crear sentido en la interpretación profunda de la palabra.

Pero antes recordemos que no hay una sola palabra. Ya desde la Antigüedad Pitágoras nos dejó la certeza sobre las variedades de la palabra: hay la simple, la jeroglífica y la simbólica. En otros términos, el verbo que expresa, el que oculta y el que significa. El buen lector, que maneja todas las variantes de Pitágoras, va más allá de todas ellas, pues logra manifestar una especie de verbo supremo que recoge las tres dimensiones: la expresividad, el ocultamiento y el signo, más aquel elemento metafísico que la trasciende y la vincula con la palabra trascendente, profunda, la cual busca la esencia de las acciones. Lo anterior es posible si hay una lectura imaginativa y creadora, un simbolismo personal, visión, reconstrucción, reelaboración, recreación, comprensión e interpretación del lector, una de las maneras de la reactualización del discurso. Dicha labor no era posible en otras

épocas, según Luis Alfonso Ramírez Peña, por el predominio de la explicación racionalista donde el lenguaje tiene valor representativo: “Desde entonces se desechó cualquier posibilidad de entender sentidos sociales o subjetivos. Se asumió el lenguaje en una dimensión instrumental como paradigma y como partida para las axiologías del discurso” (Ramírez Peña, 2011, p. 253)

Solo se concebía el *significado* o concepto, desconociendo la *intención* (Propósito de comunicación, determinación de la voluntad o el designio del acto comunicativo) y *el sentido* (modo particular de entender una cosa, explicitado por el contexto o ámbito y por las circunstancias; su interpretación). Aquí se ha confundido el *logos con la razón*, una verdad impuesta, independiente de la experiencia, un imperativo aislado, inmutable, fijo. El concepto cierra y delimita, repite el estándar, copia, remeda sin creatividad ni invención, pura metodología. El racionalismo fue un conjunto de teorías que defendieron el predominio de la razón sobre cualquier forma de conocimiento. Dichas concepciones objetivistas “ponen al sujeto como conocedor y recipiente de saberes sin tener en cuenta su historia, sus motivaciones, incluso sus condicionamientos ideológicos”, de acuerdo con Ramírez Peña (2011, p.253)

Sin embargo, existen otras disciplinas denominadas bajo la corriente del escepticismo, de la sospecha o de la desconfianza, o a partir de la denuncia de las ilusiones, de la falsa percepción de la realidad. Para Marx la conciencia se falsea o se enmascara por intereses económicos; en Freud. Por la represión del inconsciente y en Nietzsche por el resentimiento del débil.

Desde entonces la verdad ya no es absoluta, ni la correspondencia de la proposición con la realidad (conexión directa, unívoca de la palabra y la cosa), sino un abrir del horizonte del mundo, donde se puede o no verificar la proposición. La verdad impuesta a priori empieza a resquebrajarse porque es subsidiaria de un pasado vetusto, anticuado y de una historia anticuaria y monumental.

Lo anterior contrasta con la presencia asfixiante, aún, de prácticas positivistas y racionalistas alrededor de la literatura, la búsqueda de la verdad a través de la actividad científica (la literatura descriptible en términos matemáticos o la literatura como ciencia y su confianza en el poder fanático, ciego e ilimitado de la razón). Lo que podría ser creación se convierte en laboratorio, pues se imponen unas teorías previas que es necesario demostrar en una práctica controlada, objetiva y segura. La metodología y las normas están por encima del método. En otras ocasiones también se privilegia la práctica, el empirismo, el activismo sin reflexión y la repetición de tesis ajenas. La teoría y la práctica quedan divididas sin remedio. De tal manera que se hacen presentes el ordenamiento, los determinismos, las demarcaciones de las verdades forzadas y la mansedumbre de las instituciones que prohíben, restringen, niegan, excluyen lo que se debe decir,

lo que es correcto, lo que es metodológicamente apropiado y a quienes puedan servir de locutores, con sus aprobados comportamientos.

Es así como algunos profesores hacen énfasis en la gramática, entendida ésta como la “competencia” ideal del hablante. Los talleres se vuelven de esta manera cursos de redacción y su cometido es elaborar textos coherentes y “bien escritos”. La literatura queda limitada a su apariencia externa o superficial; el estudiante es valorado por ser un estilista de la lengua, seguidor de moldes, modas o escuelas, y jamás da el salto cualitativo al mundo complejo y profundo del lenguaje. Al respecto Ramírez Peña asegura que:

Son pocos los planteamientos sobre la interpretación en los postulados de la hermenéutica. Algunos han examinado la relación del intérprete con lo interpretado como una relación abierta, cargada de posibilidades de sentido. Los tres sentidos de la hermenéutica (cómo decir, cómo explicar y cómo traducir) se refieren al hecho de la mediación de un interpretante con la intención de descubrir, sospechar o dejar pendientes, los cuales se manifiestan como explicaciones o interpretaciones, muchas veces inexpresables, en la producción del discurso o en la traducción a otros códigos verbales o no, y supuestamente equivalentes (Ramírez Peña, 2004, p.171).

Vista de esta manera, la hermenéutica es un acto de humildad. Hermes como dios del comercio, de los negocios, del trueque, y la hermenéutica como intercambio de mundos, el mío y el de los demás que leo y con los cuales me relaciono despojado de prejuicios, de verdades absolutas, reconociendo que la mirada del locutor se complementa con la del interlocutor, pues ambas se cruzan, alternan, interponen y traspasan, y en este encuentro se resignifica el entorno, la realidad del mundo.

Para negociar se debe estar dispuesto a ceder; es menester admitir la *carencia*. El hombre occidental lleva en su rostro la marca de la *ruptura*, el signo de la ausencia de comunión con las demás cosas del mundo que lo rodea. El hombre olvidó a pasos forzados el secreto lenguaje de las cosas por el exceso de razón: artefacto positivista, vertical, dogmático, tiránico, inicio de una carencia sentida: la interpretación, el discernimiento. Al pretender apropiarse del mundo a partir del método positivo el hombre se instituyó como rasero del mundo forjando absolutos a la medida exacta y cuantificable de su propia arrogancia. A propósito, Foucault (2007, p, 32) nos recuerda *las tres grandes heridas narcisistas* mencionadas a su vez por Freud: *Copérnico, Darwin y el mismo Freud*. A partir de ellos el universo no gira en torno al hombre, el hombre no es hijo dilecto de ninguna divinidad, el hombre ni siquiera está a salvo del propio hombre, de acuerdo con Antonio Cadena Iriarte:

Este hombre, lobo para el hombre, atascado en el hastío de sus rutinas domésticas y en la mezquindad de sus egoísmos, verdugo y víctima en el huracán de sus violencias, hijo de Dios desde el paraíso, animal racional en definición de Aristóteles, civilizado desde que se convirtió en adorador intolerante de sus desatinos y en Narciso frente al río artero de su razón endiosada, acabó perdiendo la sabiduría que era suya cuando aún no había extraviado su origen, su humanidad primordial (Iriarte, 2002, p.52).

Luego, en 1970 Ricoeur va a proponer a tres maestros de la sospecha: Marx, Freud y Nietzsche, tres pensadores del siglo XX, críticos del racionalismo dominante. Los tres maestros, desde diferentes presupuestos, consideraron que la conciencia es falsa. Así, según Marx, la conciencia se falsea o se enmascara por intereses económicos; en Freud por la represión del inconsciente y en Nietzsche por la mortificación del débil. Lo que quiere Marx es alcanzar la liberación por una praxis que haya desenmascarado a la ideología burguesa. Nietzsche pretende la restauración de la fuerza del hombre por la superación del resentimiento y de la compasión. Freud busca una curación por la conciencia y la aceptación del principio de realidad. Los tres tienen en común la denuncia de las ilusiones y de la falsa percepción de la realidad, ofreciendo alternativas creadoras y críticas, distintas a las existentes.

En filosofía son *reconocidas* las tendencias de la hermenéutica encabezadas por *Hans Georg Gadamer* (quien entabla un debate contra el cientificismo y el positivismo ingenuo. Este debate se sustenta sobre una serie de pilares tales como: el fenómeno de la comprensión como modo de ser en el mundo y en la historia el carácter reductiblemente lingüístico de nuestra relación con el mundo y con los demás; la conciencia la finitud tanto de la voluntad como de la comprensión); *Jurgen Habermas* (quien propone una teoría de la competencia comunicativa o pragmática universal, de la cual, su objeto es la reconstrucción del sistema de reglas mediante las que el locutor puede establecer situaciones de concertación en general. En pocas palabras, ésta teoría, debe aclararnos las operaciones que locutor y oyente realizan mediante universales pragmáticos cuando transforman oraciones en preferencias); y *Paul Ricoeur* (en cuya teoría es de capital importancia mostrar que el lenguaje tiene alcance ontológico, pues si éste se constituye como una estructura subsistente sin ninguna referencia fuera de ella misma y en la que el sujeto aparece como mera función, entonces es imposible elaborar un lenguaje en el que se forme, de modo explícito, el ser como tal, es decir, es imposible la filosofía).

Los tres autores, tal como afirma Ramírez Peña (2007, p. 256), mantienen un enfoque racionalista: Gadamer, basado en la historia; Habermas, en la racionalidad de la comunicación; y Ricoeur, cimentado en el símbolo, como significado de la lengua. Pero son ahora duramente cuestionados por autores

como Richard Rorty (cuya propuesta plantea una liberación de reglas comunes, de estructuras fijas y fundadas, de lugares finales a donde ir. Dicho con otras palabras: liberación de todas las exigencias o condiciones epistemológicas de la verdad; más radicalmente, liberación de los límites impuestos por la pretensión de verdad). Rorty (1996, p.98) entiende que “hermenéutica” es un término polémico en la filosofía contemporánea, pero recalca que “no es un método para conseguir la verdad, ni una vía de acceso a la verdad más exitosa que la epistemológica, sino más bien una tarea de descentramiento, de ampliación de escenarios, de enriquecimiento de puntos de vista, y no de propuesta de soluciones” y Gianni Vattimo para quien la verdad no es una verdad de la historia, sino que es una verdad histórica. Esto es, que a la verdad se la interpreta en el horizonte del tiempo y que no puede quedar fijada en un tiempo. La verdad no coincidiría con una teleología histórica, ni con una metafísica que la entienda como verdad del objeto o de la presencia. Para Vattimo ya no hay presencia de la verdad, sino una interpretación histórica de la verdad. En este sentido, se hace necesario relacionar la hermenéutica con la modernidad. El nihilismo, la crítica a la modernidad y a la metafísica clásica, pasando por la concepción de verdad y de la historia, serán los componentes de una hermenéutica filosófica en sentido Vattimiano (Muñoz, Et. al, 2009).

Subrayamos: la verdad no es ya correspondencia de la proposición con la realidad, conexión unívoca y directa de la palabra con la cosa, sino un abrir del horizonte del mundo donde se puede verificar o no la proposición. Consecuente con estas renovadas posturas, la hermenéutica, desde la perspectiva de Ramírez Peña, es la relación del intérprete con lo interpretado, relación abierta, cargada de posibilidades de sentido. Sus tres sentidos (cómo decir, cómo explicar y cómo traducir) se refieren al hecho de la mediación, un interpretante con la intención de descubrir, sospechar o dejar pendientes sentidos.

Ante un alarmante mundo donde no hay intercambios de experiencias, los criterios se unifican, se excluye la dimensión crítica, la irreflexión es notoria, no se trasciende del gusto privado, los lenguajes se institucionalizan, sigue la alienación del hombre, la creación artificial de una hiperrealidad, surge la necesidad de la interpretación, según la mirada de Ramírez Peña:

La interpretación, asumida como entendimiento incierto y creativo de los discursos de las personas, es una alternativa para buscarse y entenderse uno mismo y entender a los demás. Los esquemas, los modelos de mundo, las teorías y hasta las metodologías pueden ayudar, siempre y cuando no sean instrumentos para someter al sujeto, ni medios para crearle visiones e interpretaciones que no le pertenecen. En cualquiera de las lecturas y actos de entendimiento, el sujeto puede hacerlo desde su propia condición, rompiendo barreras y los velos que ocultan sentidos

que no todos perciben. La interpretación es no dejarse repetir, ni entrar en el mismo círculo de los otros. Es no dejar reducir su diferencia a las reiteraciones de los demás, con quienes se comparte el anonimato, en una masa en la que todos carecen de voz porque hay una sola que los representa (Ramírez Peña, 2007, p. 256).

Por lo tanto, la literatura debe desplegar primero la vivencia y luego suscitar una reflexión sobre esa práctica, la cual después ayudada por ciertas voces de la tradición, iluminará nuestro proceder. Aquí la teoría es a posteriori, no a priori (acción, reflexión, acción), contrariando a Descartes (pienso, luego existo) por un *existo, luego pienso*.

A propósito de lo anterior, Jorge Larrosa argumenta acerca del irrespeto por la experiencia:

En los modos de racionalidad dominantes no hay logos de la experiencia, no hay razón de la experiencia, no hay lenguaje de la experiencia, por mucho que, desde esas formas de racionalidad, hay un uso y un abuso de la palabra experiencia. Y si lo hay, se trata de un lenguaje menor, particular, provisional, transitorio, relativo, contingente, finito, ambiguo, ligado siempre a un espacio y a un tiempo confuso, siempre en estado de traducción espacio indeterminado, paradójico, contradictorio (Larrosa, 2006, p.470).

“*Leer es sospechar*”, nos recuerda incesantemente Luis Alfonso Ramírez Peña, sobre todo en los actuales tiempos donde aún, pese a todo presagio, el racionalismo sigue vigente al interior de las instituciones e individuos. Ellos establecen criterios de verdad dogmáticos, superiores frente a un escepticismo todavía vacilante y al conocimiento sensible... Es la confrontación diaria entre el espíritu crítico, ágil, espontáneo y abierto, versus, las posiciones rígidas, despóticas, autoritarias, inequívocas y absolutas del academicismo, quienes desechan la producción del individuo y privilegian el pensamiento oficial de carácter indiscutible y respetable, camuflado detrás de la vieja idea de lo sistemático y lo riguroso, signos a veces de intransigencia y estrechez mental. Esa fe ciega en la teoría y el exceso de información, la dictadura del texto, limita al individuo y a la cultura avanzar hacia el futuro. Hay adaptación, pero no transformación del mundo. Restringe la creatividad, mutila la plasticidad y nos condena a la imitación y adulación de modelos pasados.

Sí, mientras que el escéptico pone en duda todo, el dogmático (el ingenuo incondicional de las doctrinas en boga) se adhiere acríticamente a las tradiciones caducas de autoridad que solo le interesa la demostración positivista, la prueba y el análisis, y descarta la defensa del punto de vista, la argumentación del individuo.

El escéptico desmitifica todo sistema de creencias impuestas, mitologías arraigadas por la costumbre, cuestiona todo posible engaño, ilusión y absoluta certidumbre, lo irrefutable en apariencia. Igual manifiesta su desconfianza creadora e instaura la desconfianza sobre opiniones, creencias y razones lógicas, porque lo científico en su reducción epistemológica desconoce el rango de la experiencia sentida, el elemento lúdico y transformador de la realidad.

Es la lucha de la domesticación normativa, la inanidad del cálculo y de la lógica, la manía de las conclusiones, la arrogancia de la metodología sobre el método, la formalidad asfixiante contra la creación incesante de la lectura, su indagación de relaciones, transformación y permuta de elementos, permeabilidad de realidades múltiples, ánimo de persuasión, creatividad, el humanismo punzante y vivaz.

El academicismo, hijo tardío del despotismo ilustrado y de pequeñas aristocracias conservadoras, como ya lo hemos dicho, han implementado siempre su voluntad de poder para ocultar la creación subjetiva del individuo, preso éste en los modelos de análisis y explicaciones, y muy alejado, a la vez, de la interpretación de sentidos.

Parece que la consigna de nuestro tiempo fuera *la prohibición de la interpretación*, dada que ella es una alternativa creadora y crítica.

Ya Michel Foucault (1967, p. 248) manifestó que pensar es un acto que debe contar con modos nuevos donde la lógica y la razón resultan insuficientes. Desde Nietzsche pensar no es sistematizar sino realizar la experiencia de los límites o de la alteridad. En su libro *El orden del discurso*, Foucault (1971, p. 201) examina la significación en la relación intersubjetiva, en cuanto a los impedimentos del decir. Son los órdenes de la institución que se enfrentan al deseo. El deseo que se niega a someterse al ordenamiento, a los determinismos y a las limitantes, la mansedumbre de las verdades forzadas, el orden impuesto. Es el individuo enfrentado a la organización que lo limita, lo excluye, le prohíbe decir o no decir, asigna verdades a unos y margina a los otros, niega o restringe las voces, obliga repetir los discursos con su orden disciplinar de principios, metodologías y vocabulario, su ritual elitista, propio de los espacios cerrados, bajo el cumplimiento de reglas estrictas.

Foucault (1971, p.105) desentraña el comienzo de este malestar: el individuo se encuentra sometido en una realidad que es una multiplicidad dispersa y discontinua sin posibilidad de sincronización. Los hechos ya no coinciden en el tiempo, la historia no posee un aspecto estático, argumento que contraría el fundamento de las actuales ciencias positivistas afincadas en la lengua y el texto, por ejemplo, herederas de un pasado ya anacrónico y momificado.

Esa realidad es para Foucault una experiencia que se organiza en un juego de identidad y diferencia, de lo mismo y de lo otro. Por lo tanto, el establecimiento de lo otro (lo excluido, lo exterior) como parte íntima de lo mismo, obliga a pensar de otro modo, a dialogar con el exterior. El pensamiento se abre ahora a lo impensado, incluso a lo impensable, a la alteridad, al silencio, al inconsciente, a la sinrazón, pero desde la aceptación de la proliferación de las diferencias. Es la instauración de un nuevo diálogo, donde el límite marca otro lugar, un lugar para lo otro y el otro: el excluido por la razón, el asimilado, el obligado a repetir, el marginado por las normas y la tradición caduca.

¿Y ante lo anterior el lector cómo queda? Homogeneizado, unificado por criterios extraños y ajenos, pues perdió la posibilidad de aportar su punto de vista y comunicar sus experiencias, sin dimensión crítica, camuflado en lenguajes institucionalizados y establecidos.

Jorge Larrosa (2003, p. 491), citando a Heidegger, afirma que sería provechoso si renunciáramos a la vieja costumbre de oír siempre tan solo lo que ya entendemos, al interior de una práctica que privilegia el conocimiento y no el saber; lo obvio, el lugar común. Además de concederle a la palabra la misión de designar, expresar y significar, quisiéramos que se tuviera en cuenta del sentido como acontecimiento de naturaleza metafísica, un verbo por fuera del concepto, el cual ha excluido y dividido sectores amplios de la experiencia. Se trata de superar al concepto como juicio o sentencia definitiva.

Solo así la lectura totaliza, reintegra lo fragmentado y brinda la unidad a través de la palabra que asombra y extraña, que indica el tiempo de un continuo drama y de su incesante movimiento.

Para el lector dicha actualización debe moverse de manera cooperativa y activa, hecho relacionado con su mundo probable, lúdico y creativo, y que presupone, al tiempo, un oficio reflexivo, un diálogo y una expresión.

Se trata del horizonte del lenguaje, no de la lengua, lo cual implica un cambio en la noción de experiencia: la interiorización y reflexión por parte del individuo a través del afecto, la vivencia, las sensaciones y la memoria. La experiencia vital se interioriza y se aloja en el ser como huella duradera y profunda, siendo posible su evocación como signo de la huella activa. La memoria ordena los objetos, hace visible lo invisible, permite que los espectros del tiempo tomen vida propia, desmomificando al hombre, haciéndolo verbo de adentro hacia afuera, porque no existe el hombre neutral, inerme, pasivo o contemplativo.

La memoria cohesiona la realidad, la expande y la convierte en una nueva experiencia, emocionante y más intensa, todo lo contrario a la nemotecnia que es la sumatoria de informaciones deshilvanadas, fragmentarias, fortuitas, pasivas.

Allí el pasado no se comunica con el presente, la experiencia se atrofia, no sale del exclusivo dominio del locutor y no hay apropiación por parte del lector, a quien se le imposibilita el diálogo, el intercambio, la intersubjetividad y la conversación.

Ramírez Peña, frente a este preocupante panorama, recalca que la lectura debe apuntar a la formación de todos los sectores críticos, no solo desde el plano intelectual o el lógico, fuerte y alta tensión entre movimientos de continuidad y discontinuidad, de reflexión y creación, ejercicio que pasa por comprender-entender y hacer el mundo. La esencia está enmarcada en el esfuerzo convergente y divergente del hacer interior y la voz exterior.

Se trata de la lectura como diferencia y experiencia distinta e irreductible. La lectura entendida desde la experiencia y no solo a partir del estudio de un objeto. Incluye la vivencia, los afectos y la memoria, es decir, hace de lo emocional, lo intelectual y lo práctico una totalidad.

Ramírez Peña, instaura, entonces, la idea de la lectura como riesgo, incertidumbre y ambigüedad, nociones fundamentales de toda obra. Posición que solo se puede dar con el contacto profundo con la obra, desde su incursión personal por medio de la pasión de la lectura. Porque hoy es el tiempo del lenguaje, de lo no verbal y su ampliación de las fronteras, al no reducirse a la exterioridad o al conjunto de habilidades para la expresión y la comunicación, la lecto - escritura, o las odiosas competencias.

De este modo la lectura deja de ser objetiva, porque interviene el deseo y la sugestión, el dominio subjetivizante. El lector realiza el viaje ontológico al fondo del libro, recupera la experiencia original de la escritura y abre una distancia al interior de la obra, la cual se convierte también en un espacio creador de búsqueda, imaginación, valoración de la experiencia propia y ajena.

Tal esfuerzo creador se encuentra al principio de nuestro ser. Por ello el acto de la lectura es un acto de interioridad que se inicia por el principio de simpatía que se advierte tras las palabras el espíritu que las ha engendrado.

Conocer es conocer desde adentro, es asumir la raíz de la interioridad donde se concibe la idea creadora. Dicha fuerza fundadora hace surgir un mundo, un lenguaje. En consecuencia, es menester una lectura viva y crítica, una hermenéutica como “ontología del presente”, interpretación-lectura de lo que somos y de cómo hemos llegado a ser lo que somos.

A partir de las consecuencias de esta concepción, filosófica y pedagógica, Ramírez Peña propone tres tipos de lectura que se integran en su hermenéutica:

1.- De la secuencia de contenidos referenciales o proposicionales que constituyen la **historia**. En otras palabras, **la lectura comprensiva**.

2.- Examen de la perspectiva subjetiva creada por el narrador o enunciador y expresada por marcadores explícitos o implícitos de primera persona. **Reconstrucción de las voces desde la perspectiva de un narrador.**

3.- Partiendo de las dos anteriores, **la apropiación significativa del lector**, la interpretación trascendente y exploradora del **sentido**. Visión personal, intereses, motivaciones para la escritura de la obra.

Saberes para comprender

No es el material de que está hecha la flecha aquello que la hace volar –que importa la madera o el acero--, sino su forma, la manera en que fue tallada y equilibrada lo que hace que alcance el blanco y lo penetre, sin que por ello dejen de contar también, claro está, la fuerza y la habilidad del arquero.

Pierre Reverdy (1977, p.43)

¿Qué excluye la razón, el positivismo, la lingüística, la Academia conservadora? “Se desecha cualquier posibilidad de entender sentidos sociales o subjetivos. Se asume el lenguaje en una dimensión instrumental como paradigma y como partida para las axiologías del discurso”, según Luis Alfonso Ramírez (2007, p.253), quien subraya que *los textos no son contenidos para enseñar, sino saberes para comprender* (2007, p.8). Un poema, por ejemplo, es una producción de sentido. Como lectores activos enfrentamos al poema con preguntas por el sentido del mismo y fundamos un diálogo entre el escritor y el lector. ¿Quién dijo que podíamos desestimar la presencia del autor?

Al respecto Lázaro Carreter exclamó:

Que de la comunicación poética se excluya al autor, es decir, al hombre biografiado, sin duda, una gran conquista de la crítica moderna, que se prescinda del poeta, carece de razón, por cuanto la lectura de un poema consiste en un proceso de identificación con quien lo ha escrito. La fuerza ilocutiva de un poema es siempre una invitación al lector a que asuma el mensaje como propio (Carreter, 1990, p.22).

Por el contrario, un poema, según el estructuralismo, es una expresión de la lengua, la cual constituye un sistema revelador, en el que todas las partes están unidas por una relación de solidaridad y dependencia. El análisis estructural procura distinguir en el todo sus partes, junto a sus juegos de oposiciones, sustituciones y transformaciones, operaciones lógicas textuales que desconocen las condiciones de producción del autor, su saber constituido, su voz.

En algunos llamados cursos y talleres literarios no hay saber, solo información textual; nada de interpretación ni comunicación. Se ha roto la unidad entre teoría y práctica. La lengua se confunde con el lenguaje. Únicamente el estilo importa. La ética del estilo frente a la ética del lenguaje. Negación de la subjetividad y por lo tanto de la libertad, “como si el lenguaje solo nos sirviera para hablar del mundo objetivo y no para sustentar y mantener el poder o para liberarnos de toda opresión” (Ramírez Peña, 2010, p.15).

Al no propiciar el diálogo nos acercamos de manera peligrosa al soliloquio de origen egocéntrico, monológico y hedonista. Porque el verdadero diálogo para Ramírez Peña implica un ambiente pedagógico de libertad y autonomía:

Uno de los más auténticos y originales diálogos debería ser el utilizado en las interacciones entre profesores y estudiantes en sus compromisos docentes. Para que haya diálogo se requiere independencia recíproca entre interlocutores para lograr una expresión original de las interlocuciones requeridas en los modos y perspectivas argumentativas de cada uno. Es manifestación con autonomía de las respuestas provocadas, pero con la mayor garantía de tener la capacidad y las condiciones para respaldar o responder por las propias afirmaciones. No como suele suceder cuando se dan opiniones ya repetidas o del sentido común de la gente. Es necesario propiciar la subjetividad, el agenciamiento de cada uno de los individuos en las decisiones, en las responsabilidades de lo que dice y hace, pero eso exige también una cierta originalidad para decir y hacer. (Castro, 2010, p.15).

José Lezama Lima (1985, p.56) al respecto afirmó:

Algún día cuando los estudios literarios superen su etapa de catálogo y se estudien los poemas como cuerpos vivientes, o como dimensiones alcanzadas, se precisará la cercanía de la ganancia del sueño en Sor Juana Inés de la Cruz, y de la muerte en Gorostiza.

Sí, porque existe una tendencia de la literatura que pretende reemplazar la tensión por la erudición, esclavizando de nuevo al arte a las ataduras del intelecto, a la estética tecnicista clásica de origen renacentista, cuya dinámica se encauza a la nostalgia de la mitología grecorromana, el rechazo por otras expresiones que no sean los clásicos, es decir, lo no amoldado a la simetría, al orden, a la claridad-transparencia intelectual, teórica y especulativa de la representación artística. Sus representantes son considerados por la crítica conservadora como grandes estilistas, de exquisita y rara expresión, forjadores otra vez del intelectualismo, el regreso al culto de la razón, la imitación, la inflexibilidad de las reglas, el decoro y el deleite como elementos preponderantes de una antigua estética.

Tal erudición pasa de una cultura vasta y profunda en el campo del humanismo, al *culteranismo*, expresión de extrema artificiosidad que deja de lado lo sensitivo, la espontaneidad, la sugestión y la ilusión, como elementos generadores del arte vivo.

La erudición malsana -la pedantería de conocimientos inusuales pero superficiales e inútiles, datos inconexos, pura nemotecnia, destreza, ejercicio terminológico, sumatoria estéril de informaciones, en fin, el artificio, el ingenio, lo fingido- tiene como horizonte, la perfecta conclusión formal de la obra que caracteriza la “belleza clásica”. Buscan el equilibrio de lo totalmente terminado, sin percatarse que toda obra es abierta, inacabada, incompleta, indeterminada, de imperfecta realización. En esta línea de “no acabamiento” de la obra, que ha de ser completada y cargada de significado por el lector.

Desde este punto de vista la obra ya está abierta, a partir del origen y no solo en la evidente variedad de las interpretaciones, porque no se cree que el mensaje esté históricamente establecido y consignado en la escritura del texto.

Obertura y fractura que deja una ausencia, algo por concluir en el acto de la lectura, gracias al vuelo de la imaginación. *Ambigüedad*, uno de los caracteres generales del arte y de las poéticas contemporáneas, una de las finalidades explícitas de las obras.

La erudición nombra el objeto, el arte vivo lo sugiere. La erudición conceptúa, ordena impecablemente, pretende agotar la riqueza del texto, siempre potencial. El arte vivo hace de su constancia el hacer, rehacer y deshacer, sosteniendo una utopía de la obra distinta, creadora y crítica a la vez, una obra sin lugar fijo, sin descanso, siempre en movimiento.

Únicamente ello es posible si hay una lectura imaginativa y creadora, un simbolismo personal, visión, reconstrucción, reelaboración, recreación, comprensión e interpretación del lector, una de las maneras de la reactualización del discurso. Frente a las aún sobrevivientes nociones de comunicación, el mensaje era un actor principal en medio del “emisor” y del “receptor”. Era concebido como una secuencia de signos o señales construidas según unas reglas combinatorias precisas, que un emisor envía a un destinatario a través de un canal.

Según esta pretérita idea, el mensaje tenía una forma, producto del código utilizado. La “forma” era codificada por el emisor y decodificada por el receptor. Los estudios literarios se instalaron por décadas dentro “convicciones científicas” que confundía el logos con la razón, una verdad impuesta, independiente de la experiencia, un imperativo aislado, inmutable, fijo. El concepto cierra y delimita, repite el estándar, copia, remeda sin creatividad ni invención, pura metodología.

El racionalismo fue un conjunto de teorías que defendieron el predominio de la razón sobre cualquier forma de conocimiento.

Estas concepciones objetivistas “ponen al sujeto como conocedor y recipiente de saberes sin tener en cuenta su historia, sus motivaciones, incluso sus condicionamientos”, de acuerdo con Ramírez Peña (2007, p, 254). De allí surge la necesidad de la interpretación, tal como la llama Ramírez Peña, una oportunidad para ser agente responsable de sus propios actos, buscarse y entenderse uno mismo y entender a los demás:

Los esquemas, los modelos de mundo, las teorías y hasta las metodologías pueden ayudar, siempre y en cuando no sean instrumentos para someter al sujeto, ni medios para crearle visiones e interpretaciones que no le pertenecen. En cualquiera de las lecturas y actos de entendimiento, el sujeto puede hacerlo desde su propia condición, rompiendo las barreras y los velos que ocultan sentidos que no todos perciben. La interpretación es no dejarse repetir, ni entrar en el mismo círculo de los otros. Es dejar reducir la diferencia a las reiteraciones de los demás, con quienes comparte el anonimato, en una masa en la que todos carecen de voz (...) (Ramírez Peña, 2007. pp. 256 - 257)

Y a propósito de la comunicación, Ramírez Peña la entiende como “una propuesta de relación significativa común del locutor al interlocutor, como condición para el cumplimiento de un acto discursivo, pues la comunicación es, apenas, el medio con el cual se realiza la acción” (Ramírez Peña, 2008, p.61)

De la mano del pensamiento de Ramírez Peña arriba una posibilidad de entendimiento crítico del mundo. La hermenéutica que concibe parte de la objetividad (comprensión, explicación y análisis de los hechos) para luego obtener su máxima subjetividad, las vivencias de la producción, los sentidos conferidos y significados encontrados. Dota al individuo de ideas, imaginarios, aspectos valorativos y afectivos, relaciones con la realidad, su relación consigo mismo, con lo que hace, dice y siente, cómo se advierte a sí mismo en relación con los otros, qué afectos y sentimientos, deseos y miedos, olvidos y recursos posee.

La hermenéutica, por consiguiente, se convierte en un intercambio, un diálogo y conversación, y considera los sentidos que dicho intercambio produce. Cada sentido es una diferencia generada en el ejercicio de la interpretación personal como experiencia subjetiva.

Separado hace siglos de la Ciencia, el Arte logró un equilibrio entre el contenido y la forma. Pero con el paso del tiempo esta constitución ontológica se transformó. La literatura artística privilegia hoy en día el contenido y los estudios se han concentrado en examinar la conexión entre la relación objetiva textual

en la obra (sin distinción de género) y los hechos reales de la historia social y política, sin dilucidar los mecanismos artísticos que ampliarían la comprensión de los fenómenos sociales referidos en la obra.

Así entenderíamos desde qué visión de mundo el escritor aborda los temas y argumentos y la forma que diseña para conciliar el contenido textual y los niveles de significación y de sentido. La forma es fruto de la invención permanente del creador, su persistente crítica del mundo y de sus posibilidades referenciales, el intento de ir más allá de la obviedad, del lugar común.

Para Pierre Reverdy (1977, p.71) “La poesía sólo es inteligible al espíritu y sensible al corazón bajo la forma de cierta combinación de palabras, en la cual se concreta, se precisa, se fija y asume una realidad particular que la vuelve incomparable a cualquier otra”.

La urgencia de una hermenéutica crítica

Motivados por la dialéctica del arte los valores temáticos se formalizan y los valores formales significan; más adelante traeré acerca de lo anterior un ejemplo, el ensayo de William Rowe titulado: *César Vallejo: el dolor como forma de expresión*, texto que puede hacer parte del modelo de Ramírez Peña.

El arte literario es un procedimiento, un artificio que nos brinda otra mirada del mundo, una recreación posible porque el material se deforma, sean éstos, sonidos, palabras, imágenes, texturas (...) Por lo tanto partimos, según la enseñanza de Ramírez Peña, de una concepción no representacionista del lenguaje. Es decir, el lenguaje no es visto aquí como un conjunto de formas léxicas que sirven como medio para reflejar el mundo a manera de espejo, sino que el lenguaje se concibe como una totalidad en la que edificamos significaciones, en la que fundamos los mundos según la perspectiva del individuo (Ramírez Peña, 2007, p.38).

Muy a pesar de la decadencia de la escuela de la representación, tal postura tiene aún sus adeptos anacrónicos y su lucha original contra lo esclerotizado y lo decadente se ha vuelto en su contra. En ese sentido los nostálgicos hablan de un regreso al helenismo, a la mitología clásica, al arte renacentista y decimonónico.

Otros, en su versión local, se alojan dentro de lo pintoresco, el folklorismo, la oralidad, la tradición irremediable y el coloquialismo a usanza. Muchos escritores vuelven a encerrarse dentro de la pequeña aldea donde pregonan su afán de verosimilitud, veracidad y representación. Desconocen que ser modernos, tal como lo escribe Henry Luque Muñoz (2003, p.103), es “salir del saco amniótico de la parroquia y no temer al canibalismo primordial de apropiarnos de todas

las opciones culturales (...) El regionalismo y el patriotismo a ultranza terminan siempre en riesgos: concluyen nutriendo sentimientos que rozan el fascismo, que nutren la xenofobia y el desprecio por otras parcelas culturales y humanas”.

Pese a todo, sobreviven el sentimentalismo romántico, la didáctica moralista y la representación cruda de la realidad. Suponen por reflejar la exactitud merecen ser llamados artistas.

Su intención es retratar la vida de la mano de la máxima exactitud, de plasmar un mundo que el lector pueda reconocer con facilidad. Es de nuestro conocimiento que el principio de la verosimilitud excluye del arte todo lo insólito, lo anormal y el ejercicio de la imaginación. Está más cerca de lo pasajero y lo relativo que de lo universal y lo atemporal, e incluso, se aparta de visiones filosóficas esenciales. Allí se acentúan los rasgos accidentales y transitorios de los acontecimientos, e igual se subrayan los aspectos familiares, orales y anecdóticos. Literatura de contemplación, de observación directa, de confesión sincera, ingenio, habilidad, historietas sobre rasgos curiosos, intimidad y autobiografía, de reflejo espontáneo, franco y natural. Es lo que va de la lucidez a la marginalidad y de la sobriedad al empobrecimiento estético: imitación de modelos, observación y reproducción.

Ignoran que el arte es creación y fundación, y que transformar un objeto es convertirlo en otro (no es perfeccionarlo ni pulirlo o intensificarlo, sino convertirlo en verdad distinta a la entidad que sirvió de partida, sin acatar cualquier presunción de verosimilitud). Olvidan que el arte es un invento de la imaginación, un mundo posible que escapa a la idea postiza, hábil, fingida e ingeniosa de ensamblaje (adición, sustracción, acoplar a las malas, unir lo que no se puede juntar, enlazar mediante el común artificio), donde todo allí se imita: las ideas, las imágenes, las emociones y las pasiones.

Caso contrario, para Kandinsky (1970, p.34) *valorar una obra de arte significa decidir si en esa obra se hace presente un mundo, si posee alcance profético*. La obra de arte se concibe así como nueva religiosidad, e incluso como una forma de misticismo, donde el creador es un hombre en todo semejante a nosotros, pero que lleva dentro una fuerza visionaria y misteriosa, una especie de alquimia del verbo o de cábala de la forma.

Todas las poéticas proféticas, desde Baudelaire y Mallarmé, luchan por hacer un proyecto de dicho mundo, místico y originario, denso y enigmático, mítico y mágico, intentando descubrir los caminos ocultos. Es la fe de una poética y el alcance espiritual de las palabras y de las imágenes, su poder evocador, su virtud encantadora, su atributo de creación. Allí el artista se convierte en demiurgo y la obra en una cosmogonía.

De esta palabra parte una resonancia sustancialmente secreta, oculta, unión de intuición y reflexión que va a culminar en la fundación de otra realidad. Porque según la propuesta de Ramírez Peña, apuntada varias páginas atrás, un individuo puede asumir una obra en su primer nivel de comprensión cronológico lineal, siguiendo la secuencia de la historia. En este horizonte solo se vislumbra una información desligada a manera de inventario, es decir, un contenido colmado de temas y motivos, imágenes y símbolos.

El segundo nivel reconstruye la organización de las voces en el relato desde la perspectiva de un enunciador. Aquí se examina el foco a partir del cual el narrador, o el yo poético (depende del género literario) ve los acontecimientos. Al respecto Ramírez Peña afirma:

La focalización o punto de vista es una perspectiva visionaria asumida por el locutor al decir o escribir el discurso. Es una mirada oculta que hace relacionar la construcción de sentido en una dirección fijada por una especie de locutor oculto que generalmente trasciende el acto singular de producción de discurso. Las ideologías y las visiones son en términos generales ese punto de mira en el cual el autor se encamina para actuar con el lenguaje. Al parecer en todos los actos de enunciación se desarrollan asumiendo esa perspectiva focalizadora (Ramírez Peña, 2007, p. 117).

El tercer nivel involucra al productor del discurso (el autor de la obra), a su interlocutor (el lector) y las lecturas comprensiva y analítica (el contenido). A manera de fusión de las tres instancias referidas surge la forma.

¿Por qué la forma constituye un problema o un desafío? Porque la expresión intuitiva humana nace del caos primigenio, del desorden del génesis, del lado oscuro, ilógico, es decir, deforme e irregular. Tal pensamiento amorfo o sustancia del contenido, recibe una forma, una constitución física de adentro hacia afuera que se torna imagen, luz en medio de la penumbra inicial y su complejidad depende del lenguaje del individuo creador (su capacidad de fabricar mundos auténticos o singulares) y del estilo (la utilización personal de los recursos que le provee la lengua o el arte particular).

La forma es la fábula de la luz que se enfrenta a la oscuridad, la desinfla y le apuesta a una verdad propia, coherencia y orden interior; porque la forma inicia su camino intrincado, del caos a la lucidez. Los antiguos aseguraban que el alma era la encargada de concebir la imagen, captarla, intuir, vislumbrarla. Luego al espíritu se le otorgaba la confianza de darle coherencia mediante el valor del trabajo, de su fuerza y energía. El trabajo implica alguna técnica que redescubre el esfuerzo humano, abarcando la emocional. Incluye el conjunto de habilidades o destrezas para ejecutar los instrumentos, los materiales propios

de la expresión artística. Esta solvencia técnica es individual y se llama dominio del oficio, un conocimiento instrumental, práctico y riguroso, pero que además tiene la posibilidad de reflexionar sobre esas metodologías y aplicaciones, sus contenidos ideológicos, sociales y culturales y las perspectivas subjetivas del autor (2007, p.254). En este momento Ramírez Peña incluye el autor del texto en la lectura (2007, p.255).

“Lo que importa es que el lector entienda de su lectura diversos sentidos”, afirma Ramírez Peña, entre los cuales está “la búsqueda interpretativa de los mensajes y voces ocultas” (2007, p.257) Dentro de la forma se hallan mundos objetivos, intersubjetivos y subjetivos que se entrecruzan.

La forma responde a la pregunta de cómo está hecha una obra, su composición y construcción (formas sensibles); la composición, coherencia, articulación, distribución y organización de la materia, en este caso, literaria. Por lo tanto, la forma no es el recipiente (bello, retórico, decorativo, agradable) del contenido sino la integración de todos los elementos de la obra, correlacionados entre sí, ya sean espirituales, afectivos, comunicativos, intelectuales y materiales.

Al respecto Reverdy (1977, p.72) opina que en Arte la forma no podría ser un objetivo. “No partimos en busca de una forma preconcebida, la encontramos, llegamos a ella por sorpresa. Es una consecuencia, el resultado en verdad necesario de una actividad desplegada tan sólo con el objeto de que llegue a serlo”.

El arte literario es un procedimiento, un artificio que nos brinda otra mirada del mundo, una recreación posible porque el material se deforma, sean estos sonidos, palabras, imágenes, texturas (...) para establecer otras figuras, imágenes y siluetas.

Sin embargo, para algunos la técnica es solo una actividad pragmática, útil, eficaz, norma de acción, una serie de reglas para lograr un objetivo, un rendimiento. Pero es el impulso creador, o gesto, como lo llama Lukács (2010, p.51) el que logra la expresión a través de la articulación de lo interior y lo exterior.

Pensemos en protagonistas de esta conexión y relación íntima: Borges, Lezama Lima, Eliot, García Márquez, René Char, Octavio Paz, Virginia Woolf, Margarite Youcerner, Artaud, Beckett, y tantos otros escritores que conservan la unidad descrita entre contenido y forma.

Cuando dicha coyuntura o enlace se rompe, alguno de los dos elementos de la obra de arte, forma o contenido, se privilegia, dando lugar a un desequilibrio y la imposibilidad de la síntesis entre el mundo físico y el universo afectivo-emocional - espiritual, coherencia y entereza del escritor.

El particular espíritu que nos anima es el redescubrimiento de la fuerza (incluida la emocional, no solo la histórica) de las propiedades formales del arte, afirma Susan Sontag (2013, p.112). Según la crítica norteamericana, lo historicista privilegia el contenido sobre la forma, tratando la obra como documento sociológico, cultural, moral o político. Algo así sucede con la literatura que exige a la vez una “habilidad que hace del estudioso del discurso un individuo activo del proceso de discursivo, en tanto el agente activo participa, se esfuerza, por no dejarse repetir, ni entrar en el mismo círculo de los demás” (Ramírez Peña, 2007, p.257)

Ramírez Peña, agrega que debemos concebir el lenguaje “en su integración con los procesos de comunicación y de producción del discurso. Por lo tanto, no se pueden separar el lenguaje (el mundo interior del individuo), el acto comunicativo (las relaciones y el intercambio con los demás) y el ámbito en que se desenvuelve” (2004, p.131)

El contenido es el tema (la idea específica que trata la obra) y de ella se preocupaban exclusivamente los estudios literarios. Para las metodologías del contenido basta descubrir y describir aquel núcleo genético fundamental. Lo demás es accesorio, es decir, los procedimientos artísticos utilizados (...) aspectos que hacen parte del ámbito más profundo de la obra. El tema se determina de un modo impresionista e idealista, como parte de una tarea morfológica que incluye el estudio de la gramática tradicional (formación de palabras, descripción de las reglas combinatorias, flexión y determinación de las categorías gramaticales). (A propósito, quizás el análisis estructural de un texto literario más divulgado sea el realizado por Jakobson y Claude Lévi-Strauss, acerca del soneto de Baudelaire titulado *Los gatos*, un poema extraordinario hecho objeto de museo o pieza de taxidermia.

*Los amantes fervientes y los sabios austeros.
Aman igualmente, en la estación madura,
A los gatos poderosos y calmos, orgullo de la casa,
Que como ellos son friolentos y como ellos sedentarios.*

*Amigos de la ciencia y la voluptuosidad,
Buscan el silencio y el horror de las tinieblas;
El Erebo los habría tomado por sus corceles fúnebres,
Si pudieran al yugo inclinar su altivez.*

*Toman al meditar las nobles actitudes
De las grandes esfinges estiradas en el fondo de las soledades,
Que parecen dormirse en un sueño sin fin.*

*Sus caderas fecundas están llenas de chispas mágicas,
Y partículas de oro, tal como una arena fina,
Estrellan vagamente sus pupilas místicas.*

1. Lectura comprensiva: En las *Flores del Mal* existen tres poemas dedicados enteramente al gato, y, junto a la mujer, el vino, el tiempo, la muerte y el *spleen*, configura uno de los grandes temas del libro. También en los *Pequeños poemas en prosa* notamos la presencia del felino. Lo curioso, y auténticamente inquietante, es que en cada aparición, el animal adquiere un nuevo significado: sensualidad, misterio y eternidad son algunas de sus facetas. En este famoso soneto los gatos son poderosos, silentes, sedentarios y amigos de las esfinges solitarias, de las tinieblas y del misterio. En la mitología egipcia el gato nocturno representó a Bastet, la diosa de la luna. Propiciaban la lluvia y tenían la capacidad de alejar los malos espíritus.
2. La perspectiva subjetiva creada por el enunciador. Más que un felino, el gato simboliza lo femenino, lo divino, la sabiduría y el tiempo. Tales contrastes entre una idea de fragilidad, dulzura, palidez y amabilidad, y otra de fuerza, poder, ardor y salvajismo, configuran para el poeta la imagen central del animal. El gato será, pues, la suma de esos opuestos, la síntesis que siempre se revela en su poética como la condición íntima de la belleza convulsiva. Los amantes, la muerte, la ciudad, la luna, los gatos son elementos que se nos presentan en *Las flores del mal*, a menudo, a través de elementos contrarios y contradictorios, y precisamente por esto, logran alcanzar una nueva dimensión de significado, un tercer concepto misterioso e inalcanzable, que es el ámbito inherente a la emoción, conmoción y sublimación del lector, como dice en *Diarios íntimos*: “Del aire en la mujer: los aires encantadores que hacen belleza son: (...) el aire gatuno, puerilidad, abandono y malicia mezclados” (Baudelaire, 2006, p. 27). Elementos tan antagónicos como puerilidad, abandono y malicia, constituyen el aire felino de raigambre que tiene la mujer.
3. Un sentido del lector. Esa unión de contrarios es el centro de la idea baudeleriana, revelándonos que éste es uno de los caracteres más interesantes de la Belleza convulsiva o siniestra – el misterio. Y como en el *Spleen* baudeleriano la realidad es una ciudad triste, oscura, y la vida, una batalla perdida ante el paso del tiempo y la muerte; la única manera de salvarse sería a través del llamado de la escritura y por medio de la aprehensión de la esencia felina. La anterior sería una sintética lectura propiciada por el modelo hermenéutico de Ramírez Peña.

¿Pero a diferencia de la interpretación anterior, qué conclusiones deja el análisis estructural de Lévi-Strauss y Jakobson? Que cada obra poética, considerada aisladamente, contiene en sí misma sus variantes ordenadas sobre un eje que puede representarse como vertical, ya que está formado por niveles superpuestos: fonológico, fonético, sintáctico, prosódico y semántico, entre otros.

En relación al análisis de estructura externa, el poema consta de 14 líneas y está escrito en forma de verso. Además, está dividido en cuatro estrofas, cuyas sílabas métricas no siguen un patrón definido. Para un análisis de estructura interna, el poema puede ser fragmentado en dos apartados. Y así de esta manera, decenas y decenas de procedimientos analíticos.

La ciencia, en este caso el estructuralismo, borra todas las huellas de la experiencia personal y desdibuja los rasgos humanos de sus ideas fundamentales. El concepto, por ejemplo, generaliza en su condición unívoca.

Por el contrario, la forma singulariza “bajo los rasgos de una individualidad viva”, donde primero fue mera abstracción para desembocar luego en una manifestación sensible, múltiple, mutable, cierta, auténtica.

Aquí la vivencia y el afecto reciben una constitución, y lo externo y lo interno se unifican, gracias a la síntesis de lo material y lo espiritual. Tal síntesis vital fue perseguida por el racionalismo, contraria éste a la incertidumbre y al gesto anímico de la vida en movimiento.

¿Y la forma? Bien gracias, olvidada entre categorías y simulaciones. El plano del contenido se impone sobre el plano de la expresión y el analista se cree lejos de tal divorcio, resguardado de la arbitrariedad.

Según Hjelmslev, la sustancia del contenido (o el pensamiento amorfo para Saussure), recibe una forma. Sin embargo, todavía en el pensamiento artístico se valora como un documento sociológico, histórico o antropológico que testimonia una época y es de suma utilidad para la comprensión de los acontecimientos referidos.

Apela a un conocimiento objetivo, cuya principal misión es extraer la teoría expuesta por autoridades. De este modo la teoría se sobredimensiona, llegando a ser el centro de una fe ciega. Por ejemplo, alguien pretende estudiar el cosmopolitismo, busca las compilaciones al respecto, reúne el material necesario y enseguida le aplica los conceptos hallados a cualquier obra, sin importar su pertinencia. ¿A José Asunción Silva? Sí, de acuerdo. ¿A Rubén Darío? ¿Mario Vargas Llosa? No importa, la teoría se porta como un laboratorio donde los conceptos a priori y definiciones se vuelcan sobre un objeto indistinto. Lo esencial es comprobar la teoría aplicada en una obra cualquiera.

La crítica literaria también presta atención a cómo está hecha una obra, compuesta y construida.

Otro ejemplo: *La teoría de la historia de la escritura como memoria monumental*. ¿A qué obra le aplicamos semejante lío verbal encerrado en el título? ¿Podría ser a Dante, Lautrémont, Sade, Tolstoi o Sartre?

Así, cualquier modalidad artística o género literario, es un compartimento estanco o recipiente para llenar con preocupaciones intelectuales o espirituales (**la tiranía de la racionalidad que se deshace de las formas a favor del adoctrinamiento**) y no el ejercicio, la técnica y los procedimientos expresivos a través de los cuales lo estético se manifiesta.

Entendemos por estética la valoración del mundo por medio de los sentidos, la imaginación, la emoción y aspectos sensibles. Porque el artista debe concebir la forma y el contenido, sin que ninguno de los dos se imponga al otro, perdiendo el equilibrio entre el mundo interior (la forma) y el exterior (el contenido). La forma singulariza bajo los rasgos de una individualidad viva, sensible, real, íntima y determinada.

La captación y la expresión de lo particular constituyen la propia vida del arte, en un universo donde existir significa ser diferente y la realidad es mutable, siempre en transición, en eterno cambio de forma.

Tal existencia propia es una lucha entre la posibilidad (*potens*) y la imposibilidad (*Utopía*), lugar donde las vivencias y los afectos reciben una forma; lo interno y lo externo se unifican, síntesis de la forma física y la forma espiritual que permanecen juntas en tensión, abriendo heridas en su cuerpo, señal de peligro, de resistencia, intensidad, vehemencia y fuerza.

Veamos un ejemplo distinto a cargo del ensayo de William Rowe: *César Vallejo: el dolor como forma de expresión*.

El dolor ocupa un lugar muy importante dentro de la obra poética de Vallejo. Aparentemente la finalidad es expresar el dolor como contenido, aunque incida más en la forma de la expresión. Rowe toma un poema de los *Poemas en prosa* que en su primera parte dice así:

LAS VENTANAS SE HAN ESTREMECIDO...

Las ventanas se han estremecido, elaborando una metafísica del universo. Vidrios han caído. Un enfermo lanza su queja: la mitad por su boca languada y sobrante, y toda entera, por el ano de su espalda.

Es el huracán. Un castaño del jardín de las Tullerías habrása abatido, al soplo del viento, que mide ochenta metros por segundo. Capiteles de los barrios antiguos, habrán caído, hendiendo, matando.

¿De qué punto interrogo, oyendo a ambas riberas de los océanos, de qué punto viene este huracán, tan digno de crédito, tan honrado de deuda derecho a las ventanas del hospital? ¡Ay las direcciones inmutables, que oscilan entre el huracán y esta pena directa de toser o defecar! Ay! las direcciones inmutables, que así prenden muerte en las entrañas del hospital y despiertan células clandestinas a deshora, en los cadáveres.

¿Qué pensaría de si el enfermo de enfrente, ése que está durmiendo, si hubiera percibido el huracán? El pobre duerme, boca arriba, a la cabeza de su morfina, a los pies de toda su cordura. Un adarme más o menos en la dosis y le llevarán a enterrar, el vientre roto, la boca arriba, sordo el huracán, sordo a su vientre roto, ante el cual suelen los médicos dialogar y cavilar largamente, para, al fin, pronunciar sus llanas palabras de hombres.

La familia rodea al enfermo agrupándose ante sus sienes regresivas, indefensas, sudorosas. Ya no existe hogar sino en torno al velador del pariente enfermo, donde montan guardia impaciente, sus zapatos vacantes, sus cruces de repuesto, sus píldoras de opio. La familia rodea la mesita por espacio de un alto dividendo. Una mujer acomoda en el borde de la mesa, la taza, que casi se ha caído. Ignoro lo que será del enfermo esta mujer, que le besa y no puede sanarle con el beso, le mira y no puede sanarle con los ojos, le habla y no puede sanarle con el verbo. ¿Es su madre? ¿Y cómo, pues, no puede sanarle? ¿Es su amada? ¿Y cómo, pues, no puede sanarle? ¿Es su hermana? Y ¿cómo, pues, no puede sanarle? ¿Es, simplemente, una mujer? ¿Y cómo pues, no puede sanarle? Porque esta mujer le ha besado, le ha mirado, le ha hablado y hasta le ha cubierto mejor el cuello al enfermo y ¡cosa verdaderamente asombrosa! no le ha sanado.

El paciente contempla su calzado vacante. Traen queso. Llevan sierra. La muerte se acuesta al pie del lecho, a dormir en sus tranquilas aguas y se duerme. Entonces, los libres pies del hombre enfermo, sin menudencias ni pormenores innecesarios, se estiran en acento circunflejo, y se alejan, en una extensión de dos cuerpos de novios, del corazón (...)

1. La voz poética o lírica expresa que sobre un lugar ha pasado un huracán. Hace énfasis en lo grande de su manifestación. Los vidrios se estremecen, las flores se parten; todo lo aniquila a su paso. Llega al hospital donde hallamos su origen: una queja que sale de la boca de un enfermo y de su

espalda. De ahí la naturaleza metafísica del extraño huracán y su también de misterioso destino: las ventanas de un hospital. El paciente que genera el terrible viento tiene el vientre roto. Consume morfina e indefenso su familia lo rodea como un hogar. Quieren ellos que el verbo lo cure, menos la muerte disfrazada de señorita que lentamente se recuesta sobre su cuerpo. A continuación, sus pies se estiran y alejan cada vez más.

2. El dolor, lo sabemos es parte imprescindible del cuerpo y la existencia. Es, además, idea fundamental preeminente entre las reflexiones de Vallejo, y ocupa, un lugar muy importante dentro de su obra poética. ¿La finalidad de los poemas es la de expresar el dolor? Aunque el dolor figura sin duda en la poesía de Vallejo como contenido. Porque el dolor incide más decisivamente en la forma de la expresión puede tratarse de la presencia de la metáfora de estirpe vallejana, vital en la aplicación creativa y crítica del lenguaje. Dimensión si tenida en cuenta por pocos avisados teóricos que incorporan su poder evocador, hacedor de mundos (y de lenguaje, por supuesto), un movimiento entre la realidad y la irrealidad cargado de tensión, sugestión y condensación para crear un efecto conciso, abreviado y elíptico.

La idea de semejanza, al interior de un acto metafórico novedoso y original, se ocupa de una nueva visión de la realidad que alcance expresiones de trascendencia, de carácter sensorial, en el proceso mismo de concebir o vivenciar dicha realidad. Más allá de todo tipo de estereotipo rígido e intelectual, la metáfora es un fenómeno ligado con el pensamiento divergente y creador, radical y visionario, inédito y auténtico.

Es decir, la metáfora de Vallejo como revelación de la existencia humana, de su fantasmagoría y subjetividad, la abstracción de lo misterioso, su incógnita. La metáfora, recreación de “sensibilidad”, el extrañamiento, el silencio y la profecía propia de lo inefable, de una metáfora que contiene el universo entero, espacio introvertido y revelado.

Vínculo con lo estrictamente personal y la memoria colectiva, la metáfora humaniza a toda criatura desde sus tensiones, retos, batallas y luchas. Es, en suma primordial, testimonio, síntesis del diálogo intersubjetivo, experiencia intensa, evocación. Es movimiento perpetuo, construcción-constitución incesante, camino implicado, sobresalto, riesgo que cuestiona profundamente la existencia resquebrajada, imperfecta, fracturada, precaria y percedera. Impertinente fractura de la visión, posee un trazo inseguro e inestable. En otras palabras: alteración de la palabra, ruptura en un escenario contradictorio.

De este modo la metáfora de Vallejo cumple su función original y crítica: el desenmascaramiento del mundo de la apariencia, inventando a la vez una realidad distinta, más cercana al origen fundacional de las palabras. La metáfora, desde este punto de vista, no sería el artificio verbal, sino una realidad perturbadora, la cual estremece las palabras y desestabiliza cualquier sentido último.

3. Volvamos al poema de Vallejo, sobre el cual William Rowe hace continuas preguntas ¿En este poema las quejas de los enfermos realmente expresan el dolor? ¿De dónde emerge esta queja? «Un enfermo» la «lanza», pero no sale limpiamente de la boca. El dolor rompe los esquemas de la producción de sentido. Está en el lenguaje. *Comienza como contenido pero rápidamente salta al nivel de la forma de expresión.*

¿Sirve para interpretar un estado interior? ¿El viento o el huracán podrían tener un poder mitológico? Lo que no penetra en el cuerpo por los sentidos, ¿puede significar? En realidad, toda interpretación queda interrumpida. ¿Este es el otro lado de la poética del dolor en Vallejo: la libertad, la descarga, la intensidad? Volvamos a la queja de los enfermos. Es prolongación del dolor que penetra en el cuerpo del otro, como el huracán en la ciudad, el hospital, el cuerpo.

Este fragmento trasciende cualquier realismo o mimesis directa de la realidad. El nivel de la historia nos dijo que un enfermo arroja, precipita su queja, la mitad por medio de una boca de marcado carácter animal (pez) y la otra mitad por un orificio de la espalda. Comienza como contenido pero salta al nivel de la forma. La queja del enfermo penetra en el cuerpo del otro, un movimiento que recuerda al del huracán, dado que el dolor abre un abismo que carece de límite, máxima penetración de los sonidos, de las palabras como sonidos y de los sonidos de las palabras a una región preconceptual donde los significados son inestables, fenómeno propio del lenguaje y la zona más indefensa del ser.

Nótese como la presencia de imágenes y metáforas vallejanas hacen que el contenido y la forma se hallen en fraternal alianza, la una dependiendo de la otra.

Si el texto referido fuera solo contenido no tendría los valores de ambigüedad, multisignificación, tensión, drama, pulsión y síntesis primordial. Es posible aquí considerar el proceso metafórico que sufre el mundo de Vallejo, considerando como proceso “la articulación entre los mundos dominados por el locutor y el discurso, haciendo una comparación entre el supuesto mundo referido y el mundo propuesto” (Ramírez Peña, 2008, p. 193).

La forma no solo es suma de procedimientos, estructura externa, superficie, cáscara, léxico, sintaxis, comunicación, composición, disposición tipográfica, propio de las múltiples operaciones sobre los niveles de la lengua.

De manera enfática y exclusiva se diría que tal creación de Vallejo es un poema en prosa, donde se emplea el verso libre. No basta con esa liviana apreciación. Es menester reconocer al lenguaje, la imaginación, el espacio afectivo, intelectual, la emoción como actores de la forma constituida y la inclusión de la producción de sentido (individual), junto al dominio de los significados (colectivo), tal como lo indica Ramírez Peña.

De esta contradicción e interacción nace el sentido total de la obra, “el valor de la forma, que crea vida y la exalta”, según Lukács, (1990, p.47) quien concibe la forma como puente, camino, certeza, lo nuevo en coherencia, muy lejos a su vez de la incertidumbre, de la comedia vacía. Toda vivencia desgarrar las conexiones y las continuidades del pasado desde el contenido profundo, porque la forma subsiste tras la aparición de un nuevo mundo, percepción religiosa que conecta todo con todo, las relaciones- construcción de una vida anímica en movimiento, entretejido, construcción y articulación, concepción del mundo, toma de posición.

De acuerdo, la forma puede ser una construcción que se manifiesta. Unas, tras largos años de considerar cada movimiento y palabra, hasta lograr una articulación orgánica. Otras, poseen una rigurosa disposición musical; unas más despiertan una sensación de simultaneidad, de espacio supratemporal de unas obras cada vez más complejas y dinámicas que se esfuerzan por dominar tal complejidad y donde se advierte la vibración de la experiencia.

Para Kandinsky (1995, p.61) la forma es la expresión del contenido interno. Supone una delimitación de un objeto material, o sea, externo, que se vuelve objeto abstracto interiorizado, producto de su imaginación, de su lectura, de su construcción ficcional y simbólica. Esta unión rehúye el peligro de los extremos: el realismo plano y absoluto del espacio físico, y/o el puro reino abstracto de las improvisaciones, el paraíso de la idealización y la estilización. Los extremos olvidan que es en la región potencial donde se crea el objeto artístico, mediante la actividad lúdica transformadora del mundo (reiteramos: *potens*, semilla de la eterna posibilidad).

Veamos otro ejemplo con la concisión, otra vez, de las líneas de Baudelaire,

Remordimiento póstumo

*Cuando duermas por siempre, mi amada Tenebrosa,
tendida bajo el mármol de negro monumento
y por tibia morada y por solo aposento
tengas, no más, el antro húmedo de la fosa;*

*Cuando oprima la piedra tu carne temblorosa,
y le robe a tus flancos su dulce rendimiento,
acallará por siempre tu corazón violento,
detendrá para siempre tu andanza vagarosa.*

*La tumba, confidente de mi anhelo infinito
(compasivo refugio del poeta maldito)
a tu insomnio sin alba dirá con gritos vanos:*

*«Cortesana imperfecta -¿de qué puede valerte
denegarle a la Vida lo que hoy llora la muerte?»
Mientras -¡pesar tardío!- te roen los gusanos.*

1. El soneto tuvo en Baudelaire, como en todos los grandes poetas, enormes posibilidades expresivas. Dámaso Alonso (1970, p.65) señala al soneto como complicado e inocente a la vez, sabio y pueril, virtudes encerradas en dos cuartetos y dos tercetos, forma poética siempre renovada hasta nuestros días. El presente soneto habla de la muerte como un futuro próximo, aciago territorio vestido de negro, la húmeda fosa del eterno sueño, el llanto del poeta por una cortesana.
2. *Remordimiento póstumo*, publicado en *Las flores del mal*, canta los horrores de la tumba, logra capturar una atmósfera tétrica y sepulcral, desoladora, un viejo conjuro. El poema interroga la naturaleza de una mujer, máscara de inocente sensualidad que oculta a la peligrosa e infiel tentadora. Ella lo convertirá en esclavo de su deseo, de sus caprichos. Es la personificación del pecado sublimado.
3. Al interior del poema existe una lucha entre realidad e imposibilidad de otra realidad mutable, múltiple, siempre en transición, en eterno cambio de apariencia, pero que en la obra expresada ya es una certeza de la forma, primera madurez, no una sospecha del iniciado y sus bosquejos del extravío, sus balbuceos de la temprana edad.

Dice Lukács (1990, p. 77) que el surgimiento de la forma es otra vivencia: *la ética, las vivencias y los afectos reciben una forma sólida, debido a que lo externo y lo interno se unifican*. Por lo tanto la forma no es apariencia sino una cualidad profunda, íntegra, constante, tensa e intensa, teniendo en cuenta que escapa del ordenamiento racionalista, lógico, estructuralista y positivista del pasado, cuando el texto dominaba como paradigma, pura morfología, reglas combinatorias, adorno gratuito, ética del precioso estilo. Para ellos, un texto es expresión privilegiada de la lengua, constituye un sistema revelador, en el que todas las partes están unidas por una relación de solidaridad y de dependencia. La obra literaria era considerada

solo un producto lingüístico. Procuraban descifrar el texto en su sentido global y las complejas relaciones que se establecen entre los signos.

Un asunto es la razón positivista y la otra la razón poética, esta última un aporte de la filósofa María Zambrano (1987, p.98) quien se aparta de la razón analítica basada en definiciones y formalismos propios de un saber limitado. Reconoce la imposibilidad del lenguaje para acceder a la verdad última. Por ello traspasa la frontera entre aquello que es posible comunicar a través de la palabra y lo indecible, partiendo de recursos como el silencio; el universo onírico o la fe, para hallar el sentido de la vida, envuelto en un ropaje místico.

María Zambrano hace parte de ese pequeño contingente que enfrentó las insuficiencias heredadas de la Ilustración en el siglo XX, es decir, el optimismo radica en el poder de la razón y en la posibilidad de reorganizar la sociedad con base en principios racionales (expresión del despotismo, de la alta burguesía y de la pequeña aristocracia, cuya supremacía social trató de fundamentar). Junto a ella estarían los nombres de Walter Benjamín, Hermann Broch, Ludwig Wittgenstein, Franz Rosenzweig, Hermann Cohen y Stefan Zweig.

Entonces, para María Zambrano toda la historia de Occidente debe ser entendida como una historia sacrificial. Más que crisis, lo que resalta es la orfandad, cuando los oscuros dioses han tomado el lugar de la luminosa claridad y ésta última es la que hay que rescatar, por encima de la destrucción, del desborde de pasiones, de fanatismos, de genocidios, de la nueva esclavitud.

Pero sí hubo iluminados que señalaron a tiempo los olvidos, las incongruencias. Lo que no había (y no los hay) son interlocutores dispuestos a corregir las desviaciones. Un “nuevo pensamiento” surgió y propuso otra manera de entender la realidad distinta a la de Occidente y por Occidente fueron condenados. Entre otros fundamentales asuntos, señalaron las insuficiencias del proyecto ilustrado, como la ausencia de la diferencia como parte de la identidad y la marginalidad como parte del todo, y la necesidad de invertir la fórmula de Descartes: ***ser antes que pensar*** o su complemento: ***existo, luego pienso***.

El centro de la creación está afincado en la tierra y en la realidad. Incluso, lo sagrado se concibe como percepción sensorial. El racionalismo de herencia griega, por lo tanto, no afecta la cultura española, porque por fortuna el mundo es una instancia que no ha sido reducida y es un lugar para vivir inmerso en él y jamás será una instancia racional. Lo que conduce a un sentimiento fundamental de la vida española, el de la melancolía. No la melancolía dubitativa o paralizante, sino “una forma de sentir la vida, de sentirla ante todo como tiempo irreversible”, según María Zambrano (2007, p. 719)

Por supuesto, a lo largo de tres siglos la vía racional, hegemónica del conocimiento no brindó el resultado esperado, ya que propició el abandono del ser y su dedicación exclusiva al pensamiento apartado del destino del hombre.

Zambrano (2007, p. 69) le apuesta a la *revelación* como la “búsqueda de fuentes diferentes, marginales y de una instantánea lucidez”. Para comprender la vida y su esencia es necesario el acercamiento a otras expresiones humanísticas, por ejemplo, la teología en Benjamin o la poesía en Zambrano. La poesía implica, desde la concepción de la española, descubrir los velos que cubren los objetos, los hechos, los fenómenos, derribar las máscaras del olvido. Es una continua desvelación, igual que la historia de la humanidad. El poeta y el filósofo luchan contra la conformidad de la muerte, la oscura raíz del olvido, la sombra de la memoria fragmentada. Todo conocimiento se enfrenta a la oscuridad simulada, a la negación de la visión, de la utopía, de la esperanza; confrontación que renueva el tiempo cíclico de los mitos, la actualización del pasado, pero también el tiempo de los sueños futuros.

Dentro de esta razón poética, la forma se sostiene al interior, nace de las entrañas del hombre y se afirma, persevera, porque adentro hay unas fuerzas siempre en tensión, en disputa auténtica y conflicto, energías, impulsos, habitantes todos de un objeto singular, hecho a su medida, sin ninguna frivolidad, adheridos para siempre.

Toda forma incluye su contenido y todo contenido comprende su forma, juegos del lenguaje no verbalizables, producto de una existencia llena de altibajos y dramas continuos que se tornan experiencia legítima.

Así aparece la urgencia de la interpretación o de una hermenéutica crítica, la cual tiene como uno de sus mejores cultores, al pedagogo e investigador colombiano, docente y estudioso del lenguaje, Luis Alfonso Ramírez Peña, *una voz para disentir y proponer en diálogo con pensadores de distintas épocas, especialmente con aquellos que se declararon en resistencia ante las voces oficiales: los sofistas, Nietzsche, Bajtin, Foucault y Freire, por un flanco, y desde la orilla de enfrente: Boaventura de Sousa Santos, Jacques Rancière, Noam Chomsky, Orlando Fals Borda, entre otros.*

Para nuestro autor interpretar no es quedarse solamente con el descubrimiento de los significados o contenidos de lo dicho por el texto (...) Es necesario descubrir intenciones, deseos, ideologías y creencias (Ramírez Peña, 2011, p. 257):

Y si a mí me preguntaran cómo estudiar el discurso, yo respondería que la respuesta dependería de lo que se quiere lograr. Si es para entender los sentidos ocultos, las voces secretas que subyacen a los discursos, las

oscuras intenciones de su productor, entonces mi respuesta sería que es necesario ubicarnos como si ese discurso hubiese sido producido para nosotros. Ubicación del estudioso como interlocutor implicaría entender y hacernos partícipes del ámbito y el dominio de voces que asediaron al locutor, al tiempo que buscaríamos entender el marco por la búsqueda del texto, su enunciación y su discursivización.

Referencias

- Alonso, D. (1970) *Ensayos sobre poesía española*, Madrid: Verder.
- Ballart, P. (2005) *El contorno del poema*, Acantilado, Barcelona: Acantilado.
- Cadena Iriarte, A. (2012) *La razón vulnerada*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Castro, G. A. (2010) *Palabra en acción*, Entrevista a Luis Alfonso Ramírez Peña. Revista Internacional Magisterio, N.43, marzo, abril.
- Castro, G. A. (2008) *Una voz teórica de quienes no han tenido voz: otra perspectiva acerca del discurso*. Entrevista a Luis Alfonso Ramírez Peña, Educación y Cultura, N. 79.
- Foucault, M. (1971) *El orden del discurso*. París: Galimard.
- . (2007) *Los tres grandes maestros de la sospecha*, Barcelona: Fragmentos.
- . (2009) *No al sexo rey*, Barcelona: Altaya.
- Giroux, H. (1993) *Teoría y resistencia en educación*. México. Siglo XXI.
- Hegel, F. (2004) *Lecciones sobre filosofía*, Madrid: Alianza.
- Kahler, E. (197t) *La desintegración de la forma en las artes*. México: Siglo XXI.
- Kandinsky, W. (1970) *De lo espiritual en el arte*. Buenos Aires: Labor.
- Larrosa, J. (2012) *La experiencia de la lectura*. México: F.C.E.
- Lázaro Carreter, F. (2012) *De poéticas y poesía*. Madrid: Cátedra.
- Lukács, G. (1990) *Hacia una teoría de la novela*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Luque Muñoz, H. (2003) *Artesanías de la palabra*. Bogotá: Panamericana.
- Milán, E. (2004) *Resistir*. México: F.C.E.
- Muñoz G, C. Leiro, D. M. Rivera, V. M. (2009) *Ontología del declinar. Diálogos con la hermenéutica nihilista de Gianni Vattimo*. Buenos Aires. Biblos.

- Ramírez Peña, L. A. (2007) *Comunicación y discurso*, Bogotá: Magisterio.
- Ranciere, J. (2010) *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Madrid: Laertes.
- Reverdy, P. (1977) *Escritos para una poética*. Caracas: Monte Ávila.
- Rorty, R. (1996) *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona. Paidós.
- Rowe, W. (1996) *Hacia una poética radical*. Buenos Aires: Mosca Azul editores.
- Serantes, A. (1994) *Estudios avanzados en Historia*. Gallego, ediciones; La Coruña.
- Sontang, S. (2005) *Contra la interpretación*. Alfaguara: Buenos Aires.
- Zambrano, M. (1987) *Filosofía y poesía*. México: F.C.E.
- Zambrano, M. (2007) *Algunos lugares de la poesía*. Madrid: Trotta.

Cómo validar o legitimar un modo polifónico de leer y escribir en la universidad

Rodrigo Castañeda Mogollón
Universidad del Tolima

Una tarea polifónica es incompatible con el planteamiento unívoco de una sola idea
Bajtín (2011,33)

1. Introducción

Esta experiencia sistematizada se hace pensando en que los textos se escriben como deberían ser leídos en la actualidad en cualquier etapa escolar: a través de la concepción de la polifonía inmanente a los discursos que hoy nos habitan y nos imponen. Se propone demostrar que la lectura por niveles sostenida por Ramírez Peña (2008), además de concebirse como discursiva debido a la polifonía en sus voces, es una manera particular y efectiva para establecer un modo estructurado, riguroso y asertivo para escribir y leer, ya que es sabido que en nuestro ámbito educativo (como en la Universidad del Tolima) no existe un modo institucional de escribir los textos dentro de la política educativa, pues más bien ésta obedece a múltiples requerimientos establecidos por los profesores en general. Así, se propone caracterizar la comunicación en las prácticas polifónicas y discursivas, a través de la lectura por niveles de textos y discursos.

La experiencia se lleva a cabo en estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima en los años 2014 – 2015, constituyéndose en la parte experimental del proyecto de grado del autor para optar por el título de Magíster en lingüística. Se encuentra que los estudiantes llegan con niveles mínimos de comprensión en lectura en su mayoría y que la

asunción del modo propuesto de lectura por niveles (comprensivo, analítico y crítico de Ramírez (2008)) desarrollado en esta experiencia, llega a consolidarse como una herramienta eficaz para el entendimiento de los textos y los discursos en su concepción polifónica; esta propuesta se aplica en la universidad, sin importar el tipo de texto; aquí se parte del texto narrativo por considerarse que es adecuado para la universalización de la experiencia en los otros tipos de texto y por tratarse de un mundo imaginado y motivador para el estudiante.

Se puede afirmar que escribir para algunos actualmente ha sido siempre una obra que causa desencanto, alarma y controversia. Y seguramente placer para otros. Siempre habrá quienes se opongan a las diferentes formas en que el hombre escribe, lee e interpreta. La escritura causó molestias desde épocas antiguas como esta ocurrencia que referencia Eco (2004b) y que documentó John Wilkis narrando que en tiempos en que estaba apareciendo la escritura cómo causaba asombro el hecho que el “papel pudiese hablar”. Así, se cuenta la historia de un esclavo de la India a quien se le encargó de parte de su amo entregar a otra persona un paquete de “fichi” (un fruto) y una carta. Éste durante el largo camino, por cansancio y hambre consumió gran parte del “fichi”. Entregó la carta y el paquete visiblemente mermado al destinatario quien leyendo que la cantidad de “fichi” entregada no correspondía con la referida allí, acusó al esclavo de haberlo comido; cosa que negó rotundamente el esclavo, quien refirió la carta como falso testimonio y mentirosa. Para aleccionar al esclavo, el amo en otra oportunidad, lo envió de nuevo con otro encargo similar. Sin dudarlo dos veces, el esclavo repitió su hazaña consumiendo la misma cantidad del “fichi” pero asegurándose de hacerlo a espaldas del mismo testigo: tomó la carta antes de tocar el fruto y la escondió detrás de una inmensa piedra que le impidiera observar lo sucedido, pensando seguramente que si ella no lo hubiese visto nunca comer el fruto, jamás hubiera podido denunciarlo. No obstante, fue acusado esta vez con más vehemencia y no le quedó más remedio que aceptar la culpa, maravillado de la asombrosa divinidad de la escritura.

Cada comunidad académica tiene no solo unos mismos intereses, unas formas similares de pensar sino por supuesto, unas semejantes formas de escribir y leer los textos y discursos, que viene siendo para Voloshinov (1992, p. 12) lo que está “entre el comprender y el significar”. Por eso, la difusión de los hallazgos, la construcción del nuevo conocimiento, como la interlocución que pueda generar los diferentes discursos técnicos - científicos, están dados en el registro escrito a través de los diversos medios físicos o digitales; hecho que ha obligado a que dispongamos gran parte del tiempo, esfuerzo y dedicación a procesos de enseñanza de los códigos escritos encaminándolos a desarrollar destrezas para procesar el encuentro de tan “disímiles” voces, hasta el punto que ciertos expertos hablen del Español para fines específicos (EFE) (González, 2015). Sin embargo, existe la creencia que los usuarios de las lenguas de especialización son en términos

generales reducidos pues se dirigen a interlocutores de la academia; es necesario que ese paradigma se vaya rompiendo y se invite al alumno desde la escuela y la universidad a asumir textos y discursos que lo familiaricen verdaderamente con la polifonía enunciativa como lo señala Ramírez (2018):

Este (...) ejemplo de enseñanza del lenguaje en su comprensión y utilizado como medio didáctico de cualquier disciplina, reduce la lectura a unos textos específicamente académicos y conceptuales de carácter monológico, y sin ningún contenido ideológico y, aparentemente, sin perspectivas subjetivas del autor. (P.22)

Es una reflexión que se quisiera intentar asumir partiendo no de lo típicamente señalado con lo del español para fines específicos (EFE) (González 2015), “sino de su lectura específica entienda, en profundidad, con diversos sentidos”, como señala Ramírez (2018, p. 25), lo que contraría el lenguaje monológico como se ve en las aulas universitarias y escolares. Para ello quisiéramos compartir algunas consideraciones de un modo establecido de escribir y leer asumido desde los planteamientos del Maestro Ramírez Peña (2008, 2010, 2013, 2018) y algunos resultados de esta sistematización en el actual escrito; se presentan dos textos completos como productos de la experiencia implementada de la lectura por niveles y la concepción polifónica de los discursos de dos estudiantes (uno de bachillerato y el otro de primer semestre en la Universidad del Tolima) en 2015.

Abordaremos ligeramente otros presupuestos teóricos de Eco (2004a, 2004b), Iser (2005), Olson (1998), entre otros que nos guíen por este enriquecedor asunto: escribir y leer para acercarnos a otras instancias tan referidas en nuestro medio, tal vez como nunca antes, como es la polifonía: las voces que enuncian en el lenguaje y la construcción del sujeto en los presupuestos del discurso (Ramírez, 2018) que en los ámbitos de la pedagogía buscan desarrollar pensamiento crítico y razonamiento complejo; habilidades todas juntas que para Richard Arum (2013), son hoy, y “según muchos expertos”, las habilidades en que se deben estar formando las nuevas generaciones en el planeta, porque permiten “el desenvolvimiento social y laboral de cualquier individuo” Arum (2013, p. 40). Por tal, hemos querido pensar que escritura y lectura son los pilares desencadenantes de los procesos de formación a partir del lenguaje como lo sostiene Ramírez:

La lectura es un esfuerzo de entendimiento de aquello que nos rodea y nos interesa. No solo leemos lo que está escrito en los textos, también accedemos entendiendo a otras personas, la cultura significativa y los acontecimientos, y a nosotros mismos. Del modo de lectura que hagamos de todos estos textos, significaciones y mensajes dependen nuestros éxitos en la vida, nuestros buenos resultados en la educación y nuestros éxitos laborales. Los seres humanos vivimos interpretando los mundos sociales, culturales, e individuales para crear y escribir nuevos mundos.

La persona que no entiende el mundo, o que no sabe cómo leer sus propias circunstancias, es víctima frecuente de la manipulación y el engaño, es improductiva, se subestima y son pocas las posibilidades que tiene para hacerse reconocer y aportar a los desarrollos sociales, incluso de sí mismo (20018, p. 35).

2. Antecedentes

En 2014 se presentó un estudio hecho en las universidades de la región cafetera (Universidad del Tolima, UniQuindío y la Universidad Tecnológica de Pereira) para optar por el título de Magíster en lingüística en la UTP sobre los procesos de lectura y escritura en los programas de Lengua Castellana de cada una de ellas. Se encuestaron estudiantes en semestres intermedios (4° y 5°) y finales (9° y 10°) y algunos de sus profesores. En ese momento pudimos develar que la evaluación de los procesos se daba en actividades como: “guías de comprensión y talleres (33%), participación y ejercicios de clase (25%) y mapas conceptuales o pruebas (16%)”, entre otros. (Castañeda, 2014, p. 163). En ese momento, reseñamos que solo importaba “afirmar o representar el mundo” como lo sostiene Ramírez (2008); en las actividades de aula para constatar la información dada por los textos leídos en la universidad, importaba más lo referido que la pretensión por el sentido, es decir, la comprensión literal del texto.

Asimismo, hay que testimoniar aquí que los niveles de lectura propuestos por Ramírez (2008) y que se desarrollaron como la parte experimental en la tesis de Maestría en Lingüística en la Universidad Tecnológica de Pereira (Castañeda, 20014), también han sido implementados en las prácticas pedagógicas y discursivas en la enseñanza básica y media, encontrando agrado, funcionalidad y aceptación en los estudiantes como prácticas de aula.

El proceso allí ha sido complejo por lo que significa cambiar el uso de la lectura y escritura de los estudiantes acostumbrados tradicionalmente a leer para resumir y reproducir la información del texto como fin único del proceso lecto – escritor. Pero los resultados y cambios obtenidos han sido alentadores como se puede observar a partir de los siguientes fragmentos en el desarrollo de una consigna de aula, en estudiantes de octavo grado del colegio Ismael Perdomo del municipio de Cajamarca en el año 2015; luego que el estudiante presentara un texto con su redacción propia; se le devolviera con algunas recomendaciones para su reescritura. Se le había pedido que leyera un texto narrativo corto (cuento) y realizara una lectura analítica como producto de la asunción de los textos por niveles de lectura (Ramírez, 2008) propuestos en la clase del área de humanidades Castellano. Aquí la muestra y la transcripción fidedigna:

La historia nos narra la situación que lleva un joven en su vida llena de vicios y de malas amistades; que sueña con una vida sexual activa para ser un “verdadero hombre”.

Es así que podemos ver que existen jóvenes que creen que para ser verdaderos hombres, primero deben tomar y tener sexo; en nuestra vida diaria vamos pasando por diferentes etapas donde debemos aprender a superarlo. Con esta lectura queremos ver cómo hoy en día los jóvenes piensan solo en lo sexual y se pierden totalmente del estudio por los malos vicios y amistades. Ahora puedo imaginar en la anterior lectura la relación que hay en la historia de “mi peor hijo”, que narra sobre un joven muy desaplicado y grosero que le gusta estar en la calle (...) (Hasta aquí la transcripción fidedigna, tomado de fuente propia).

En el primer párrafo se deja ver lo que puede ser una lectura comprensiva, en donde el estudiante hace uso de la síntesis y simplificación y enuncia lo que entendió en su lectura y búsqueda de sentido, en lo que se entiende en la teoría de Ramírez (2008) como la lectura polifónica, pues la voz del estudiante debe tener cabida en la comunicación discursiva. En el segundo párrafo, se puede ver la lectura analítica como eslabón que sigue a la lectura comprensiva, que exige de igual forma una búsqueda de sentido, pero esta vez viendo la enunciación como un encuentro de voces del texto, distinguiéndolas y relacionándolas entre sí, incluso con otras voces fuera del texto (intertextualidad) y las de su cotidianidad.

Observamos que el enfoque didáctico del lenguaje visto hasta aquí con los niveles de lectura como aspectos inmanentes a la enseñanza puede superar el diagnóstico elaborado en la teoría polifónica y discursiva del lenguaje de Ramírez (2018, p. 25) cuando afirma:

(...) se nota la necesidad de superar y mejorar los enfoques didácticos vigentes (...) pero cuando se dan las definiciones y los enfoques todavía se advierte una gran confusión entre niveles del lenguaje, entre los enfoques teóricos, y entre las técnicas orales, escritas, y digitales, lo cual se ha de convertir en un obstáculo para un exitoso proceso didáctico.

Lo anterior es lo que creemos haber superado en el ejercicio de escritura bajo la teoría de Ramírez (2008), a través de los niveles de lectura.

3. Aquí y ahora

Desde tiempos atrás cuando se estaba en formación en la universidad se escuchaba decir a nuestros profesores que no se debía enseñar para el ICES (hoy Pruebas saber 11°), sino para la vida; con esa premisa y otras más fuimos pensando

nuestra práctica pedagógica en los años 80. Hoy en la era de la comunicación multimodal y la revolución que está causando el lenguaje digital en la construcción del modelo de sociedad, de cultura y de conocimiento y saber de este adentrado siglo XXI, nos encontramos que las pruebas ICFES no han perdido relevancia, sino que ganaron mucha más de lo que pudimos imaginar: se aplican pruebas casi a todos los niveles escolares (de 3°, 5°, 9°) apareciendo en el escenario otras que han ganado una inusitada importancia en el ámbito educativo y político a nivel internacional, como lo muestran las pruebas PISA de la OCDE y las pruebas SABER PRO en nuestro entorno nacional de educación superior. El sesgo político se ha hecho espacio y se nos ha impuesto que la calidad de educación solo se revela a través de ellas y se adoptan planes de mejoramiento institucional para “alcanzar resultados” como el del eslogan presidencial (2010 - 2018) de la Colombia más educada de la región para 2025. Aparecen políticas neoliberales como el Índice Sintético de Calidad Educativa (MEN, 2009)

El Índice Sintético de Calidad Educativa - ISCE es la herramienta que nos apoya en el seguimiento del progreso de nuestro colegio. A través de ella, los miembros de la comunidad educativa podrán tener una manera objetiva de identificar cómo estamos y qué caminos podemos emprender para convertir a Colombia en el país mejor educado de Latinoamérica en el 2025. Para hacerlo, es fundamental que podamos determinar las fortalezas con las que contamos y las áreas que tenemos por mejorar. (Colombia Aprende, 2018).

Entonces, en los colegios se trazan planes de mejoramiento educativo a partir de los resultados anuales de las pruebas SABER, pero el estado clasifica a los colegios entre buenos y malos, quedándose estos planes en letra muerta y sin un porvenir en su ejecución, para llegar a “convertir a Colombia en el país más educado de la región en 2025”. Incluso, las estadísticas de las pruebas SABER PRO, en las universidades de Colombia causan también malestar a nivel institucional.

En este medio, entre los análisis hechos por los tantos actores de los procesos educativos en Colombia, sobre todo en el discurso público (medios de comunicación y dirigencia política) sacan a relucir los “modelos exitosos” emanados de las pruebas PISA, como el modelo finlandés, para orientar los “planes de mejoramiento” que ven como posibilidad de transformación a un modelo educativo desigual, poco incluyente y desfinanciado para construir la sociedad que muchos de ellos no quieren en Colombia.

Por eso la autonomía del estudiante y la del profesor no se tienen en cuenta para adoptar los planes de mejoramiento que permitan organizar cada clase en forma independiente de la situación institucional generalmente equivocada por las políticas de simulación, en donde se dice, pero no se hace y menos se invierte. Además, de la entredicha autonomía y el “aprendizaje significativo” nada exigente

derivados de los decretos 230 (MEN, 2002) ahora enmascarado en el 1290 (MEN, 2009), los cuales permiten una promoción automática que sitúa a Colombia entre los países con más cobertura y poca inversión, pero mal ubicada en las pruebas; estas pruebas todos las han convertido en metas y mediciones, pero en nada están contribuyendo para que el país forme a la ciudadanía del futuro. Por esto, se desconoce algunas de las premisas que sustentan el modelo finlandés de educación que orienta los procesos de formación en conocimientos lingüísticos y de comunicación en básica y en la formación científica en la educación superior (Infofinlandia, 2019).

Miremos ahora los desempeños en lectura y escritura en pruebas de la universidad colombiana. La escritura en la actualidad sigue mostrando una brecha aún difícil de acortar, pues por un lado los resultados de las pruebas Saber Pro (2016 - 2017) publicados por el ICFES (2018) (como se verá más adelante), muestran estadísticas poco halagadoras; y por el otro, en los ejercicios de producción discursiva escritos por los asistentes al curso de mis clases de Lengua Castellana en la Universidad del Tolima, realizados en prácticas de aula, señalan lo que cuesta articular las diferentes voces propias y ajenas en una estructura enunciativa, en donde no se narra para organizar hechos y cosas en el tiempo y el espacio (Lo cascio, 2013); tampoco se argumenta, narrando ideas y conocimiento en forma lógica (Lo cascio, 2013) que puedan, realmente provocar adhesión o refutación.

Veamos entonces, cómo se presentaron los últimos resultados de las pruebas SaberPro 2016 – 2017 según informe ICFES (2018), “En ninguno de los casos en mención las diferencias fueron considerables” (P. 15), refiriendo al sector público y privado. Sin embargo, la diferencia en el consolidado (universidades públicas y privadas) deja ver ciertas carreras, del sector público, como las facultades de educación, entre las más afectadas por los últimos resultados:

Por una parte, encontramos que los más sobresalientes en 2017 fueron Humanidades (165 puntos), Economía (165 puntos), Ciencias naturales y exactas (164 puntos) y Medicina (163 puntos). Por el contrario, encontramos que Educación (137 puntos), Recreación y deportes (140 puntos), Contaduría y afines (140 puntos), Salud (142 puntos), y Enfermería (133 puntos) obtuvieron los menores registros (ICFES, 2018, p. 16)

Así mismo, “los resultados en los módulos de comunicación escrita, razonamiento cuantitativo, lectura crítica, competencias ciudadanas e inglés” (Icfes, 2018, p. 19), a nivel nacional, sostiene el ICFES que los estudiantes evaluados obtuvieron desempeños homogéneos. En el componente escrito, como se observa, otros resultados se divisaron: “Humanidades (168 puntos), Economía (164 puntos), Ciencias sociales (160 puntos), Medicina (158 puntos) y Ciencias naturales y exactas (158 puntos) presentaron los promedios más sobresalientes.

En contraste, Salud (148 puntos), Educación (148 puntos), (...) presentaron los registros más bajos”. En el componente de lectura crítica es casi similar el resultado “Humanidades 175 puntos” y “Educación 142” (ICFES, 2018, p. 25); educación siempre con tendencia a ubicarse en zonas rezagadas.

El informe (ICFES, 2018) trae un estudio por componentes donde el de lectura crítica a nivel nacional, avizora un preocupante resultado en cuanto a las respuestas incorrectas pues “*comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global* (nivel de lectura inferencial), contiene el porcentaje más alto de respuesta incorrecta” (P. 33), a partir de la información “*identifica y entiende los contenidos locales que contienen un texto*”, con un porcentaje 47% de incorrección (P. 33). Así las cosas, en la tabla del informe ICFES (2018, p. 27) se observa que comunicación escrita y lectura crítica muestran que la gran población de los estudiantes de universidades públicas y privadas en pruebas Saber PRO 2016 – 2017 se encuentran ubicados en niveles básicos con 38% y 37%, respectivamente; en los niveles intermedios con un 31% y 34% respectivamente, lo cual indica que los estudiantes que están a punto de graduarse como profesionales de las distintas ramas del saber no han podido superar el nivel básico de producción y comprensión textual. Solo el 14% del total de la población de universidades públicas y privadas se encuentra en el componente de comunicación escrita en su máximo nivel de desempeño.

Lo anterior, demuestra que los enfoques pedagógicos y teóricos en las universidades de Colombia para la formación de lenguaje está reducida a la instrumentalización de los niveles de lectura; se evidencia una dificultad manifiesta, entre entender la información que comporta un texto (como en comprensión textual o lectura crítica), y la perspectiva que un estudiante asume cuando se adentra en la comunicación escrita (producción textual); y, digámoslo así, no se desarrolla la concreción del discurso y sus operaciones enunciativas, porque como lo dice Ramírez (2018, p. 29) “Algunos orientan la escritura y la lectura asumiendo que el lenguaje es denotativo y referencial, sin interesarles las perspectivas subjetivas, o las relaciones de poder y el ordenamiento social en el cual se involucra”. Puesto que asumir el discurso escrito ha de ser una de las revelaciones más puras del lenguaje del ser, sobre todo si pensamos en literatura, o incluso los mismos grandes postulados de la ciencia humana.

Hasta aquí, hemos establecido una serie de interrogantes que se deducen de lo expuesto entre lo presentado como trabajo de grado en 2014 y el informe ICFES (2018) sobre pruebas Saber Pro 2016 – 2017. La lectura por niveles es ¿una cosa del pasado?; ¿qué sigue ocurriendo en las facultades de educación del país pues continúan saliendo mal libradas en los resultados Saber Pro 2016 – 2017, según el ICFES (2018)?; ¿Cuáles son los mecanismos de evaluación cuando se lee por medio de los niveles de lectura?; estos interrogantes planteados aquí surgen

de la enunciación de un problema teórico- práctico de la aprehensión del texto no para la sola comprensión sino como parte fundamental en la explicación de los discursos que debería darse cuando nos proponemos adentrar a los estudiantes a las diferentes comunidades disciplinares del saber.

Por lo tanto, sugeriremos algunos aspectos teórico – prácticos a partir de ¿cómo se podría empoderar la suma comprensión del texto hacia la explicación del discurso de los estudiantes en el aula universitaria?, con el ánimo de desarrollar futuras investigaciones que aporten a la configuración de una respuesta satisfactoria; aquí partimos de lo ya expuesto en la tesis de maestría en 2014 como paso inicial, sin el ánimo de encontrar respuestas aún verdaderas, pero sí de asumir algunas miradas transformadoras, entre las que destacamos el Modelo de Ramírez (2018) cuando plantea:

(...) la necesidad o propósito determinar la selección y combinación de otras expresiones en voces en los enunciados del discurso que se está produciendo son actos de enunciación que dependen de la perspectiva subjetiva creada por el locutor pero en función del interlocutor y de lo que se quiere decir. Por ello, la base de la polifonía en el texto, es el resultado de la conjunción de las voces del interlocutor, de los textos referidos, en la voz del locutor. El uso o interlocución del discurso es dialógico porque se produce enfrentando los intereses, los deseos y los saberes del dominio del locutor con los intereses, saberes, y deseos del interlocutor. (P. 36)

4. Fundamentos Teóricos

El lenguaje en su carácter ambiguo, que para Vallejo (2013, p. 99) viene a ser “el lío que hace el Español (y muchos idiomas más) para convertirse en una lengua aclarativa” que obliga a estar haciendo aclaraciones, nos recuerda que nada o poco es unívoco y que precisamente es la ambigüedad que hace que el lenguaje albergue un sentido inagotable (Ramírez, 2008). Lo que es el carácter “aclarativo” para Vallejo (2013), quien busca la perfección en la imperfección de la lengua, es lo que en la actualidad se viene llamando la constante búsqueda de sentido en la discursivización del acto comunicativo que pretende reconocer la voz de todos los actores de la comunicación, y no solo las de los autores de los textos, o en su defecto, la del profesor en las prácticas pedagógicas y discursivas negando consciente o inconscientemente la interlocución del otro (estudiante) y por consiguiente el sello discursivo de las prácticas comunicativas del lenguaje que Ramírez (2018) observa como el carácter multívoco y performativo que viene siendo el reconocimiento de la voz del lector como interlocutor de los textos asumidos en aula; por eso afirma:

Pero cualquiera de los discursos en lenguaje oral, escrito o digital, conserva la propiedad multívoca y polisémica, por preformar y orientar mensajes y sentidos con la potencialidad deconstructiva de las palabras, y la articulación de otros textos y discursos en la simultaneidad significativa del discurso en construcción (p. 33).

Pensar siempre que “lo dicho, dicho está”, es un acto anti discursivo que niega, disminuye y confunde al interlocutor en la comunicación. Eco (2004^a, p. 52) reconoce que el “signo es siempre eso que abre horizontes a otras cosas más”. Por eso quien interpreta, agrega el semiólogo, se puede desviar hasta los confines. Sin embargo, Eco como muchos teóricos, preocupado más por el acto en sí como proceso, que en los actores que desencadenan los procesos discursivos, piensa que si el hecho interpretativo va más allá del contenido y lo global, entrará en crisis lo interpretado; agrega más adelante que, el sujeto en estrecha relación con el signo prepara una semiosis que como instrumento permite al sujeto construirse y deconstruirse continuamente (2004, p. 52). Estas conceptualizaciones unicistas de muchas maneras validan paradójicamente, en la actualidad, la comunicación discursiva que busca explorar, promover y consolidar la asunción de voces propias en articulación con ajenas en el discurso, la autonomía en el acto de los autores y la interlocución, que de alguna manera, al parecer, encuentran nuestros estudiantes con más facilidad en el lenguaje digital y sus redes sociales que en nuestros discursos y prácticas pedagógicas en el aula escolar. De ahí que Ramírez (2018) en su enfoque pedagógico del lenguaje sostenga que:

Las anteriores, son razones suficientes para proponer explicaciones teóricas de los lenguajes no reducidas a detectar unidades significantes con técnicas descriptivas sino a descubrir medios y poderes de significación en su emergencia y presencia en los propios procesos de acción social comunicativa. A proponer una enseñanza del lenguaje basada en interpretación de los más ocultos sentidos de diversos medios significantes verbales y no verbales, y a producir actos de comunicación en los medios posibles, con alto sentido de responsabilidad por la verdad que se construye, por el reconocimiento y el respeto del otro, y por la originalidad y la autenticidad requerida en cada una de las situaciones (P. 30).

De la difusión de voces en el discurso, se reconoce la polifonía, que aquí preferimos asumir desde Ramírez (2010), como aquellas “voces que no tienen voz” en la interpretación, la búsqueda de sentido en la enunciación y el reconocimiento de los autores.

Para referirnos brevemente a la polifonía, lo haremos en relación con la idea que está esbozada en el epígrafe de este documento, porque como lo aseveró Bajtin, (2011, p. 18) “el lector también habita la voz del texto”; hecho que causa

molestia a muchos y cuesta trabajo aceptar a otros (profesores), para validar la inclusión de la voz del lector en el discurso pedagógico y en las prácticas discursivas. Por esa razón, validar las distintas emisiones de voces (en las que se encuentra las del lector) pareciera ser una tarea difícil de alcanzar (erróneamente) porque se concibe, en la mayoría de las veces, la polifonía como aquella dada, posibilitada y alcanzada solo entre las voces de autoría; en nuestro medio, con mayor frecuencia, se legitima sobre todo la voz del profesor, que en la mayoría de los casos viene a ser la misma del texto que lo rige. La interpretación de textos y discursos es el factor desencadenante de la polifonía en el discurso; es la mediadora entre los actores de la comunicación, los enunciados y el referente, en los que subyacen “otras voces”, entre propias y ajenas que se encuentran en la enunciación. Veamos ahora, algunas conceptualizaciones sobre la interpretación.

Iser (2005) sienta sus planteamientos sobre la interpretación partiendo, entre otros puntos, desde el *mercado de la interpretación* en relación con la trascendencia que había suscitado en la edad media hasta nuestros días. Retoma una frase de Ricoeur “el conflicto de las interpretaciones” (Iser 2005, p. 25) para referirse a la consabida caracterización que ha tenido la interpretación desde épocas medievales y los efectos que ha desencadenado desde entonces. Hay hoy, como nunca, en terrenos pedagógicos y discursivos, un gran protagonismo de la interpretación: algunos teóricos entre los que está, ya mencionado, Iser (2005) han resaltado que todo esto encarna un conflicto en el que se mueven monopolios de la interpretación; ¿cómo quisiéramos sin fundamentalismos asumir los maestros un estudio literario o desarrollar una lectura del texto narrativo (o en cualquier otro tipo de texto) en el aula escolar? Solo así se lograría realizar diferentes niveles de interpretación como un acto discursivo pleno.

A medida que las escrituras se van complejizando, se proporcionan modelos cada vez más precisos del habla, de “lo que se dice”. Vemos cómo Olson (1998) al asumir la escritura como un paradigma cambiante, asume la lectura desde la misma perspectiva, de ahí que pensar en diferentes modos de asumir la lectura de acuerdo con el momento y el hablante histórico constituye un imperativo. A medida que los escritos se vuelven más elaborados, su lexicalización o “lectura” se torna más restrictiva, agrega Olson (1998). En realidad, ninguna escritura logra determinar completamente la lectura: cualquier lector puede leer una simple afirmación de muchas maneras distintas, confirma el autor Olson (1998). De la misma manera, una escritura como tal, es factible de otras lecturas: “de modo que la forma gráfica no determina totalmente la lectura”, sostiene Olson (1998). Este suceso ineludible del lector o del escritor ha conducido al ser humano a lo que Olson (1998) ha acertado en llamar “el punto ciego que nuestra escritura alfabética sigue teniendo nos introduce a dos tipos de errores a veces contrarios: la inferencia y el literalismo”. (P.113). No en vano aún luchamos por establecer rutas claras para asumir una lectura no solo del texto, sino que nos dé luces hacia

la forma en que podamos algún día leer aún mejor el mundo.

Luego de exponer brevísimamente las anteriores consideraciones sobre la escritura y sus procesos de interpretación, quisiéramos relatar un modo de lectura que se estableció en la clase de Competencias Comunicativas I en primer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana durante cuatro semestres continuos y diferentes grupos (2014 - 2015) y que se sustenta en los planteamientos del Maestro Luis Alfonso Ramírez Peña (2008, 2010, 2013 y 2018). Partimos del hecho que una lectura para Ramírez (2008), de cualquier texto o discurso, es un acto comunicativo pleno. En donde, además, hay una inagotable fuente de sentido; los diferentes niveles de lectura son:

La lectura comprensiva. Es un primer acercamiento al sentido de cualquier mensaje, es el producido por el simple contacto intencionado. Cuando se ve una publicidad en una valla en la calle, su mirada y lectura puede producir una idea aparente de su contenido, así que se puede hablar de una propaganda de determinado producto, pero se lee como un todo armónico e independiente de las intenciones de su producción, incluso no se capta la apelación al receptor que se le puede estar haciendo. Es la lectura del resumen, de la perífrasis limitada a la superficialidad del contenido del texto. Esta lectura es adecuada como primer acercamiento a ciertos textos, sobre todo académicos, o noticias que presentan una cierta unidad y transparencia temática. Cabe recordar que este nivel de lectura ha sido recomendado por Perkins de La Enseñanza para la Comprensión.

La lectura analítica. Esa misma unidad armónica de sentido de la lectura del primer nivel, puede llevarnos a detectar una fragmentación e inarmonía significativa entre partes del texto, a encontrar que esas partes son expresiones explícitas o indirectas de diferentes voces con las cuales se ha dado forma al mensaje. Voces que se tejen en una organización dependiente de cómo se asuma la necesidad de relación de saberes con su interlocutor. Por ejemplo, que se quiere persuadir para que compre un producto ofrecido en el caso de la publicidad; en otros casos, se puede estar en la idea de que se organiza un relato para darle a conocer información que se supone el interlocutor no conoce. En el primer caso, o de la argumentación persuasiva aparece voz del locutor, como la voz prioritaria porque las demás tienen la función de servirle, o de legitimación, o de marco teórico, y las que le sirven de prueba o argumentos, para sustentar la voz o propuesta del autor. En el caso de la estructuración narrativa el acento se pone al contraste entre información nueva y vieja e información determinada o indeterminada.

En resumen, la lectura analítica es descomposición de la totalidad del texto en las voces que lo constituyen, y su estructuración en narrativas

o argumentativas, o descriptivas. Este nivel exige que el texto haya sido comprendido plenamente.

La lectura crítica. Esta lectura supone las dos anteriores; se requiere pleno entendimiento del contenido del texto y sus contradicciones internas y externas para expresar las opiniones críticas contra lo allí expresado. En esta fase de la lectura debe descubrirse el propósito y las intenciones explícitas y ocultas que indujo al autor a producir el texto, pero también, descubrir para qué interlocutor y qué presupuestos de poder, de saber, y de afectos está asumiendo. Esta manifestación de la voz del interlocutor en interacción con la voz del locutor requiere tener las condiciones suficientes para entender y derivar de allí opiniones, es decir, que la lectura también exige responsabilidad para hacer las críticas. (pp. 41- 42)

Este modo de lectura que se quiso establecer en la clase de Competencias Comunicativas I de Lengua Castellana (2014 y 2015) pretende validar un concepto distinto de polifonía que resulta para otros de difícil aceptación, por cuanto esta manera de polifonía se hace sobre la prevalencia de las voces de los estudiantes; el Maestro Luis Alfonso Ramírez (2013, p. 7) ha sabido conceptualizarlo así: “polifonía es como la condición compleja y múltiple de voces o sentidos en que aparecen y son convocados los textos y los discursos”

Estos tres niveles de lectura pueden ser referidos (alcanzados) en un eventual informe escrito (tarea o consigna), de tal manera que cada nivel (comprensivo, analítico y crítico) se deja oír de manera distinta, marcando grados de enunciación diferentes en el escrito como lo expresa el mismo Ramírez (2018, p. 40), ya que concibe la lectura por niveles como “(...) lecturas diferentes que imponen los ámbitos de actuación significativa e interpretativa del acto de comunicación en la correspondiente construcción discursiva.”

5. ¿Cómo se hizo?

Si en una de las grandes investigaciones en el país (¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana?) (Pérez y Rincón, 2013) se estableció que el 91.50% de los estudiantes encuestados escribían en sus cuadernos de tareas textos de sus profesores como apuntes o notas, nuestro ejercicio de escritura intentaba que esa actividad de escritura se hiciera con el ánimo que los estudiantes parafrasearan o reformularan (en la lectura comprensiva) y produjeran sus propios textos cuando abordaran las lecturas analítica y crítica, toda vez que son consideradas discursivas, lo que exige que los actores del discurso, como en este caso los estudiantes, produjeran sus propios textos como resultado de la interlocución. Por ejemplo, al plantear la lectura analítica como discursiva es el

lector quien debe ordenar las voces dadas en la enunciación para proponer cómo son convocadas en el texto según el enunciador para hacer interlocución con sus compañeros; esto nos lleva a decir que esta práctica posibilita que el estudiante escriba más pensando en sus propias ideas que en las ajenas. Este propósito lleva a que las actividades de escritura y lectura trasciendan del resumen, o la simple comprensión. Ahora expondremos lo que significa las categorías Polifónica y discursiva al asumir los textos y discursos en el aula para Ramírez (2018):

(...), es necesario insistir que todo texto escrito, oral o digital debe ser leído u oído, buscando entender la visión cultural representada, las relaciones de poder e ideológicas en el acto de comunicación, y la perspectiva subjetiva constituida en la significación. Son mundos objetivos, intersubjetivos y subjetivos que se entrecruzan en los tres niveles de lecturas recomendados: lectura comprensiva, lectura analítica, y lectura crítica. (P. 41)

Es de anotar que los estudiantes mostraron grandes dificultades a la hora de realizar lecturas comprensivas; por consiguiente, este tipo de lectura fue el más dado en el ejercicio de aplicación. Así fue como se procedió como ya se dijo, a asumir la lectura (en los tres niveles) llevada a la escritura para establecer interlocución en el grupo que podía ser de lo oral (en la búsqueda de sentido) se podía pasar a la escritura (redacción del informe sobre el nivel de lectura) o, viceversa; lo importante era que siempre se estaba pensando en la producción de un texto escrito.

Habiendo hecho varios intentos de lectura en el nivel comprensivo, se da inicio con la lectura analítica que indaga el cómo se presentan las voces en la enunciación del texto narrativo. De otra manera: cuando el texto es literario se busca en este nivel: visiones de mundo, ideologías en los personajes, narrador, autor, voces de la narración, modalización y focalización, (Ramírez, 2008), entre otros aspectos; a esta altura del curso, para hacer una lectura analítica, entonces era necesario hacer primero la comprensiva dado que ésta es de tipo discursivo. Recordamos que asumimos el texto narrativo como propulsor y motivador en la búsqueda de sentido que posibilita de manera especial sentar una postura (opinión razonada) de lo que es el mundo imaginado; para hacer la lectura crítica o interpretativa se enuncian voces que puedan entrar a hacer parte del discurso literario, en procura de un discurso propio, original y autónomo del lector (Ramírez, 2008); de la misma manera, esta lectura es por excelencia discursiva, es decir que no podrá darse una lectura crítica si antes no se ha hecho a cabalidad ninguna de las anteriores.

Este fue el trabajo final. Se esperaba que los estudiantes reelaboraran y reescribieran sus informes en los tres niveles propuestos, para que se estableciera una relación discursiva entre la obra, el docente y los estudiantes mediados por la

interlocución. Hecho que se dio de la siguiente manera: los estudiantes redactaban el tipo de lectura (comprensiva, analítica o crítica) en su cuaderno de tareas y lo leían en clase; los compañeros y profesor hacían sugerencias y ellos volvían a redactar para volver a leer.

6. Resultados

A continuación, dos ejemplos de las primeras lecturas comprensivas sin la interlocución y la reescritura orientada por el profesor y los demás estudiantes; luego, se verá un solo texto como producto al final del proceso. También transcribiremos un texto completo de una estudiante de último grado de bachillerato (11°) del colegio Ismael Perdomo de Cajamarca quien cumplió como en el proceso experimental anteriormente nombrado en la Universidad del Tolima, todo los pasos del proceso polifónico y discursivo en la implementación de los tres niveles de la lectura de Ramírez (2008) y arrojó un texto de producción propia en la perspectiva de la lectura crítica, pero esta vez a partir de un texto científico, luego de haber cumplido antes con el proceso de lectura del texto narrativo. Aquí, una muestra de la implementación o parte experimental de la propuesta en la Universidad del Tolima:

“Historia de una mala palabra”. Lectura comprensiva. (Transcripción fidedigna).

“Mi vida sexual comenzó en los diccionarios apenas cogía uno en mis manos buscaba groserías o partes nobles.

Años después llego a mis manos el diccionario etimológico latino-español commeleran, luego de buscar mi nombre, el de mis padres y algunos más busque puta. ¡Pensar, crear, destreza, sabiduría! Quedé sorprendido y decidí investigar, esto procedía de un vocablo griego. En Grecia una esposa no podía asistir a fiestas, la únicas que lo podían hacer eran las hetairas, las esposas al ver que estas le estaban robando el corazón de sus maridos empezaron a molestarse; entonces la palabra budza, que era tan noble comenzó a tomar otro sentido en los labios de las matronas, así la palabra budza cambio a pudza y esta palabra viajo por todas las tierras aledañas con un significado más grotesco”.

Observaciones: el estudiante se aproxima a lo que puede ser un resumen de la lectura, pues así llegó leyendo y escribiendo al primer semestre en la universidad. No encuentra los modos de asumir un relato desde la tercera persona; es decir no ha identificado las voces de la narración en su lectura comprensiva. Refiere lo que cree es lo más relevante en la lectura. Presenta escritura descuidada.

Lectura comprensiva Pedro Páramo, asunto: Doloritaspreciado. (Transcripción fidedigna).

“Juan Preciado vine a cómalá porque me dijeron que aquí vivía mi padre esta fue la razón porque Juan Preciado fue a cómalá la persona que se lo dijo era Dolores Preciado su madre ella le hizo prometer que el vendría a buscarlo cuando ella muriera, fue ahí donde no pudo hacer otra cosa si no prometérselo. Cuando Juan Preciado llegó a cómalá vio un pueblo diferente al que dolores su madre le había hablado, Juan Preciado llegó donde Eduviges una vieja amiga de su madre ella comenzó a contarle cosas de Doloritas y recordarla, era como si ella ya supiera que el iba para haya. Según ella Doloritas había avisado le había avisado de su llegada a cómalá. Juan Preciado no entendía pues su madre había muerto”.

Observaciones: el estudiante en su primer intento por abordar una lectura comprensiva, no consigue diferenciar las voces del texto y confunde primera y tercera persona en la narración; presenta una escritura muy descuidada, pues no usa puntuación ni acentuación; así mismo hay errores ortográficos.

Continuamos relatando las primeras manifestaciones de los estudiantes de primer semestre, ahora en el siguiente nivel de lectura: analítico. Recordamos que estamos referenciando el inicio del proceso de lectura polifónica basado en los tres niveles desde las categorías de Ramírez (2008), donde se deja ver el estado de comprensión lectora y su capacidad escritora antes de la implementación de los procesos polifónico y discursivo en los niveles de lectura.

Nota: a continuación se activa el nivel del texto desde la perspectiva analítica: Cuando el texto es literario se busca en este nivel: visiones de mundo, ideologías en los personajes, narrador, autor, voces de la narración, modalización y focalización, entre otros; cuando el texto contiene estructuras argumentativas o es un texto científico técnico (expositivo explicativo), se busca en este nivel los planteamientos del autor, los argumentos que lo sustentan, los modos de sustentar, la ideología del autor, entre otros. Iniciamos pues con lo que creyeron los estudiantes de primer semestre que era una lectura analítica antes de asumirla desde la perspectiva polifónica y discursiva de Ramírez (2008).

La posibilidad que cada lector en el texto narrativo pueda ubicar de manera distinta el “cómo” se presentan las voces según la perspectiva del enunciador, motiva a la búsqueda de un modo de focalizar la enunciación de acuerdo con su propia visión de mundo como en el siguiente escrito:

“había una luna grande en medio del mudo. Se me perdían los ojos mirándote los rayos de la luna filtrándose sobre tu cara. No me cansaba de ver esa aparición que eras tú” aquí está presente la voz del personaje

principal de la historia pedro paramo vemos que habla del amor, la soledad que siente una persona al no tener a esa persona especial a su lado, lo cual era Susana san juan para pedro paramo quien la amo con locura, porque hasta el día que ella murió, pedro paramo penso el momento en qué volvería a reunirse con su querida Susana – en la muerte. “pensaba en ti Susana” en la narración pedro paramo se pasó la vida recordando con tanto amor a Susana, que nunca dejo de amarla siempre expreso lo que sentía por ella sin ningún temor, aunque él no fue el hombre más bueno tenía un corazón lleno de mucho amor, de necesidad de darlo a esa mujer por la que siempre suspiro y que nunca olvido, aunque Susana no correspondió a su amor, sino que por el contrario la vida se la devolvió distinta, casi ida de la realidad, pero el solo se conformó con verla a su lado y amarla con tanta necesidad como siempre lo hizo porque, el solo iba a su habitación para poseerla y luego admirar su belleza, sus pesadillas que tanto la hacían sufrir, pedía que se le acabara el sufrimiento a su amada Susana, la amaba tanto que prefería su descanso a seguir viendo su agonía”. (Lectura analítica de estudiante, transcripción fiel).

Observaciones: este fragmento de lo que pudiera ser una lectura analítica para el estudiante, en la activación de un proceso polifónico y discursivo (Ramírez, 2008) muestra las dificultades para redactar con propiedad las acciones y las acciones gramaticales o de estilo, pero ante todo, evidencia un estudiante, que a pesar de su escritura descuidada, tiene una visión más discursiva y polifónica que le permitirá a medida que avance en el proceso aquí planteado, adentrarse hacia el eslabón siguiente como lo es la lectura crítica, con una disposición más marcada en lo que se busca en el proceso para revelar como producto no final, sino como muestra de lo que debe ser y continuar en los procesos comunicativos a través de las categorías del modelo pedagógico de la comunicación de Ramírez (2018) en la formación a partir del lenguaje y los presupuestos en el discurso. Dejemos que sea Ramírez (2018) quien enuncie la perspectiva polifónica y discursiva del último nivel de lectura (crítico):

Precisamente, la pedagogía de los límites es la posibilidad de romper con los límites impuestos por los códigos, por la lengua, y su reducción a la función representadora y duplicadora del mundo. Es una pedagogía que busca la construcción de subjetividades éticas, epistémicas y estéticas que conviertan a los individuos en agentes de sus propios actos de comunicación porque pueden responder por su actitud ante el desarrollo del conocimiento, su participación en la transformación social y la actitud de reconocimiento a la diferencia con el otro, y de su capacidad expresiva y estética (P. 39).

A continuación, se transcribe el primer intento de una lectura crítica de un

estudiante que está en los momentos finales del proceso experimental, en donde se muestra que no ha habido interlocución de sus pares ni del profesor para que se reescriba el texto, a partir de lo observado:

“Al llegar a cómala juan pregunto porque se ve deshabitado y Abundio dijo son los tiempos por esta razón los personajes ven el mundo de una manera distinta, es claro cuando Susana y dolores describe a cómala como hermosura de paisaje a su vez el padre Rentería ve que no produce sino frutos agrios, pedro paramo ve a cómala Camino hacia la desolación total .La última descripción de Cómalá la evoca Juan Preciado después de su propia muerte de reconocer que murió no por falta de aire sino porque lo mataron los murmullos. Cada persona en el planeta tierra ve el mundo de una manera distinta como los personajes, algunos ve un mundo con una extraordinaria belleza natural y una amplia diversidad biológica; donde hay gente alegre, honesta y trabajadora. lleno de amor, paz y armonía Y otros ve un mundo de desolación o mundo como cómalá que simboliza el reino del poder y la corrupción que Es un lugar donde la violencia, la injusticia, la degradación, , la locura y la desesperanza hace que los habitantes ya se desesperen”. (Lectura crítica de estudiante, transcripción fiel).

Observaciones. Las diferentes opiniones que se susciten en el discurso literario posibilitan la polifonía en los discursos y la interlocución que busca que los estudiantes en el aula construyan sus propias interpretaciones de los textos, defiendan sus ideas mediante argumentos y comiencen a ser autores de sus textos, para que se abandone la tradicional comunicación textual y se privilegie la comunicación discursiva porque el mundo está hecho de textos y discursos.

Ahora tendremos un reporte escrito de un trabajo similar que culminó parte del proceso de lectura y escritura desde la concepción polifónica y discursiva de Ramírez (2008), como ya se había dicho antes en el colegio Ismael Perdomo de Cajamarca en 2015, con una estudiante de último grado (11°). El texto fue reescrito por la estudiante teniendo en cuenta las observaciones del profesor y sus compañeros, la transcripción fue fidedigna:

El Cerebro Humano y la Conciencia de Nivel III

Lectura comentada

“El cerebro humano ha sido producto de un largo proceso de adaptación, lo cual le permitió sortear las difíciles condiciones de la vida antigua y desarrollarse como la única especie en el planeta con la capacidad cerebral para razonar y poseer el máximo nivel de conciencia. Cuando se

habla de conciencia normalmente se piensa que es una manera reflexiva de ver las acciones que realizamos, pero no es esta la única definición de conciencia; la conciencia ha sido un tema polémico desde hace mucho tiempo tanto así que no se ha encontrado aún una definición concreta de ella, sin embargo, muy a menudo utilizamos el termino conciencia cuando decimos ser seres “consientes” y que actuamos “conscientemente”, pero para nosotros está claro ¿qué es la conciencia? Es importante conocer las definiciones más actuales de conciencia, por ejemplo, cómo se manifiesta en los diferentes seres o aparatos como conciencia de nivel I, II y III porque la conciencia hace parte de nuestra vida cotidiana y de nuestro ser, por ello el objetivo de esta lectura comentada es mostrar una manera distinta de ver la conciencia desde la física teórica y para ello abordaremos algunos puntos de vista de Michio Kaku, Todd Heatherson y complementaremos con algunos aportes de la web sobre el cerebro humano y la autoconciencia.

Según Kaku (2014) lo seres humanos poseemos el cerebro más completo y eficaz en cuanto a conciencia en todo el planeta porque operamos en todos los niveles de conciencia. A parte de percibir nuestro lugar en el espacio y los fenómenos físicos (conciencia de nivel I), podemos identificar nuestro lugar en la sociedad (conciencia de nivel II) y conociendo e identificando a las personas que nos rodean podemos predecir o adivinar sus pensamientos (simular el futuro) esto nos permite alcanzar una conciencia de nivel III. Nuestro cerebro ha desarrollado esta última capacidad para favorecer la supervivencia y las relaciones interpersonales, de la misma manera la autoconciencia sería una prueba más de nuestro cerebro superior, el autor la define de esta manera: “consiste en la creación de un modelo del mundo y en la simulación de un futuro en el que aparece el propio sujeto” puesto que el ser humano conoce el mundo en el que se mueve, conoce sus limitaciones y fortalezas y así simula el futuro y configura posibles acciones. Por otro lado, anatómicamente la sensación del propio yo (autoconciencia), según el doctor Todd Heatherson se encuentra en la corteza prefrontal medial y concluye Kaku que puede que esta sea una vía de acceso al concepto del propio yo.

Finalmente, Wikipedia dice sobre el cerebro humano: “el cerebro humano realiza una gran cantidad de funciones, de manera general se puede afirmar que se encarga tanto de regular y mantener las funciones del cuerpo como de ser el órgano donde reside la mente y la conciencia del individuos (...) los hemisferios cerebrales forman la mayor parte del cerebro humano y se encuentran por encima de otras estructuras cerebrales” . “La autoconciencia es un proceso mediante el cual se adquiere conocimiento acerca de uno mismo en un momento particular

del tiempo que define una serie de circunstancias internas y externas que determinan la forma de pensar, sentir comportarse y relacionarse”

A continuación, transcribimos el trabajo final de la alumna Maggie Marlen Useche Salamanca de la Licenciatura en Lengua Castellana (2014 B) primer semestre. El texto fue reescrito tres veces luego de la interlocución en el aula; refiere lo que puede ser una lectura crítica; muestra el trabajo final de un semestre. El texto desarrolla un asunto de los tratados por Valverde (2001) en su obra “Quítate de la vía perico” y se presenta como culminación del entendimiento de los textos y su lectura por niveles, desde la categorías polifónica y discursiva de la comunicación y el lenguaje (Ramírez, 2008).

Quítate de la Vía Perico

Asunto: convergencia

Lectura crítica

“Convergencia toca todos los aspectos del libro, no es sólo un punto de encuentro; es un escape de lo efímero, es el punto de colisión de emociones, ilusiones, sueños, placeres, amigos, “es el momento de la gran alegría, la nostalgia del pasado, el regreso, el brindis” (p. 82), es el encuentro de los “inseparables” y sus anécdotas, pero también la perdición de caleños que vienen impulsados por la droga, el alcohol, la ambición, el sexo y los negocios; como es el caso de Jaime Caicedo “el grillo” el cual fue conocido por el narrador como a uno de los muchos personajes que conoció en el barrio obrero; era un muchacho de rasgos muy notorios y prominentes, propietario de un pequeño bar sin prestigio en la calle 22. Contaba con la mala fama de ser un reducidor o comerciante de artículos robados y de haber estado detenido anteriormente. Suave y sin complicaciones como una cerveza fue la fama del grillo que con su pronta gloria subió alto y pegó duro en pocos meses por todo Cali y adquirió popularidad al igual que en El café cardenales, Picapiedra por su gran estándar de prostitución, La naranja mecánica y El patio donde por cosas de la vida sería posteriormente su lecho de muerte; su posición ascendente le dió autoridad junto con el apelativo de “Don”, con un imperio de 13 grilles y con más de 6000 empleados donde acudían los poderosos de la ciudad, como también sus intermediarios, lavaperros, mujeres fáciles y miles de muchachos a exhibir sus nuevos pasos de moda con el nuevo ritmo popular latino boogaloo con el rey de la salsa Richie Ray el cual es una huella inolvidable

El autor busca interesar al lector mostrando una situación cotidiana donde el ayer se convierte en recuerdo y la muerte se convierte en la expectativa

de cada día; con la finalidad de transmitir un sentimiento a través del narrador quien pasa por un doloroso acontecimiento (la pérdida de un increíble amigo y creativo bailarín) encaminado a lo que fue y cada día se deteriora “[...] la vida es un caos concéntrico, viernes que pasan en los calendarios, aferrados a una barra, en busca de un ayer que por instantes se encuentran en el cruce de una nota musical” (Valverde, 2001, 20); el narrador anhela regresar al pasado y vivir nuevamente aquellos días de parranda, aventuras y grandes historias del pasado “[...] quedaron atrás los bíblicos” (Valverde, 2001, 18) y el sonido de La salsa con timbales y trompetas preparándolos para sus cuerpos sudar, en la vieja época en que el merecumbé de Johnny Colón encendía las pistas de baile a las que acudían la juventud salsera ardiente de vicio desde los viernes temprano; donde se proponía pasar momentos melancólicos como también de euforia y alegría, ver caleñas seductoras con pantalones apretados y dispuestas a bailar y terminar en la cama con la intensión creada por el hombre y el deseo de no perder la oportunidad “[...] quisiera ser canción y despertar contigo en la habitación” (Valverde, 2001, 19); donde compartían el pasar de las horas al son de la música y dejándose llevar por el viaje excitante de la melodía: “[...] existíamos para el espacio creado durante la canción” (Valverde, 2001, 19) y los impulsos que esta les producía preparándolos al “dancín” combinada entre algarabía del momento “[...] la rumba a punto de empezar, sin perder el lugar en la barra, o la mesa cerca de la pista” (Valverde, 2001, 18); de esta manera se ritualizó la reunión con los compadres, el crecimiento de algo que no previeron pero como decía Jorge “la salsa mi hermano es un estilo de vida” y esto era lo que tenían en común entre muchos recuerdos, uniendo la fraternidad de una noche que deseaban que fuese eterna; ¡qué equivocados estaban! cuando pretendían comparar la existencia con la rumba inmortal que cada día en Cali se presenciaba “[...] mañana preguntaré a quien mataron anoche” (Valverde, 2001, 21)

A lo largo del libro encontramos una serie de situaciones inicuas que se apropian a la percepción de mundo del narrador integrando sus vivencias negativas, denigrando claramente de la mujer, evidenciando las dos caras de la moneda y los factores determinantes que no se pueden aludir; de éste: nuestro escenario de cada día, un acceso ligero a lo que es el mundo y a los intereses categóricos que convergen en la vida y trascienden la rumba; mostrándonos el lado oscuro pero realista que todos en algún momento de nuestra estadía en ella experimentamos y más en estos tiempos de extrema efervescencia, de velocidad, de recipientes vacíos, de inhumanidades, de violencia, de insaciables placeres y adicciones . El mundo cada vez se mueve más deprisa, cada vez más exigente, jugando con las masas como una ola sujeta a una fuerte corriente chocante, convirtiendo al ser en algo material y olvidando lo sencillo que nos llena

el alma, “desde la barra te miro. Se ven las caras, se ven las caras pero nunca el corazón” (Valverde, 2001, 197).

Cali sólo es un pequeño repertorio de las circunstancias que equiparan una noche de farra y el requerimiento que implica los fines de semana desertando el objetivo central de compartir, tirar paso y divertirse sanamente; convirtiéndose en algo más plástico que implica la contemplación del importante inicio del día hasta la expectativa de los penosos cinco anteriores. Las fiestas se convirtieron en un vehículo de sexo, drogas y alcohol todo en medio de una discoteca o como mejor le queda una “pasarela” donde las mujeres visten elegantes con zapatos de tacón; disponiéndose para menearse entre todos sus asistentes con opulencia y seducción, la vanidad reina y no hay mayor discriminación más que regida por el buen ver, deliberadamente suprimiendo cualquier valoración humana inclinada hacia los tópicos del Ser, todo es un vehemente éxtasis, un torbellino de lujuria auspiciado por música caliente, faldas cortas, escotes pronunciados y un endemoniado movimiento de caderas que hace como bien lo cantarían Los Hermanos Lebrón suba la temperatura;“ [...] para ir al escondite era necesario ir con buena pinta, con loción francesa, y las mujeres tiraban la casa por la ventana. Vestían como si fueran a desfilas. De cierta manera, era lo que hacían. No solo para retocarse el rouge sino la nariz, sino para que las miraran y lucir sus prendas y su cuerpo. Algunas pasaban más tiempo en el baño que en la pista” (Valverde, 2001, 137), todo esto en resumidas cuentas es el coctel que ingiere la juventud de hoy en día en busca de ego, popularidad y aceptación. Mujeres que llaman la atención de los presentes más que por su encanto por sus atributos físicos; implantando en quienes las ven un deseo de poseerlas como un objeto sexual nada más; disipando y haciendo creciente la degradación femenina por ambos lados “[...] me moriré pensando en un culo, culo de sardina, culo de rubia como culo de negra, un culo como de Sharon Stone, nalgas prominentes y redondas, pérdida de hombres, muchachas gustosas, puticas de la vida” (144), que en algunos casos honra y prestigio de hembritas ambiciosas que optan por abandonar la inocencia de su corta edad para ser destelladas por la fugaz vida de lujos y poderes que se les brindaba; creyendo que eso representaría el escape real de sus caprichos y problemas “[...] generación de mujeres que de origen popular, por su frescura y juventud, buscaban la suerte de andar con todos aquellos que supuestamente le <<habían ganado a la vida>>, los que andaban montados en buenos carros y les ofrecían carro, casa y beca, aunque en la mayoría de casos no alcanzaron sino a la beca, por un tiempo muy breve tan efímero como la aparición de otra sardina con más ambición” (Valverde. 2001, 138).

Observaciones: reiteramos que el texto fue varias veces reescrito a partir de la interlocución que se suscitó en el aula entre pares y el profesor. La primera parte se deja oír como la lectura comprensiva, no de la totalidad del texto, sino del referente o asunto que eligió la estudiante para dar cuenta de la asunción del texto a través de los tres niveles. No es un resumen, es la selección de ideas claras sobre el asunto mediante la exclusión de algunas en donde hay síntesis, supresión de ideas o simplificación.

La parte intermedia refleja lo que se concibe como una lectura analítica según la teoría de Ramírez Peña (2008). Es el sentido que le da la lectora a las voces encontradas en el texto dando así su versión de lo que estas voces representan en su perspectiva.

La parte final representa lo que debe ser una lectura crítica (pensamiento crítico) o punto de vista de quien lee. Es una voz propia que es polémica pero que busca consenso y argumentos en lo enunciado por el autor como cuando dice nuestra estudiante “todo esto en resumidas cuentas es el coctel que ingiere la juventud de hoy en día en busca de ego, popularidad y aceptación. Mujeres que llaman la atención de los presentes más que por su encanto por sus atributos físicos; implantando en quienes las ven un deseo de poseerlas como un objeto sexual nada más; disipando y haciendo creciente la degradación femenina por ambos lados”.

Lo que quiero resaltar del trabajo de esta estudiante de primer semestre es que el texto refleja (deja oír) los tres momentos discursivos de su lectura por niveles, sin repetir ni situaciones ni voces, pues representa la lectura en la polifonía de los discursos en los textos producidos por los estudiantes que llegan a la universidad en una confusión, la cual no les permite al menos reconocer las voces que enuncian la narración, como sucedió en los ejemplos anteriores de lectura comprensiva expuestos con anterioridad.

7. Conclusiones

Queda la inquietud de hasta cuándo vamos a permitir que nuestros estudiantes continúen siendo repetidores de lo que otros han dicho, visto o construido a través de la repetición de contenidos y voces ajenas que repican en la cultura del engaño, la manipulación y la mentira, sin importarnos cómo cultivar en ellos la motivación para leer de otra manera los textos y los contenidos de los discursos. Quererlo hacer aquí desde los objetivos planteados en cuanto a la caracterización del modelo comunicativo que se entretaje a partir de los tres niveles de lectura permite determinar que cada uno de ellos delinea, según Ramírez (2018), en la comprensión la textualización de la producción, en el análisis la enunciación y en la crítica la discursivización. Son, entonces, los niveles

de lectura punto de partida para desarrollar un modo de comunicar, a partir de examinar la producción del discurso y no de repetirlo, pues no se permite encontrar los sentidos ocultos y los verdaderos presupuestos de quienes difunden los discursos.

La propuesta (la puesta en práctica de los tres niveles de lectura presentados con base en los planteamientos de Ramírez (2008)) de preparar a los estudiantes para asumir cualquier tipo de lectura, partiendo desde la literaria con base en los tres niveles, demanda la apropiación de la lectura desde una concepción polifónica del discurso, extensible a los tipos de discursos en ella: cotidianos, teóricos, mediáticos o de prensa y algunos específicos de la especialidad de los estudiantes. Hacemos notar que dicho ejercicio tuvo un aspecto totalmente práctico. El fin ha sido el de articular las estructuras narrativas, descriptivas y argumentativas en donde se promovió la discusión y la diversidad de opiniones para empezar la construcción de una verdad que comienza con la voz propia sujeta a debate y defensa.

Referencias

- Arum, R. (17 noviembre de 2013). *Muchos diplomas, pocos ciudadanos críticos*. El Espectador.
- Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Castañeda, R. (2014). *La lectura en una concepción polifónica del discurso*. Tesis de Maestría. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Colombia Aprende (2018). Índice Sintético de Calidad Educativa. Recuperado en Octubre de 2019 en <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempre-diae/86402>.
- Eco, U. (2004a). *I limiti dell'interpretazione*. Torino: Bompiani.
- Eco, U. (2004b). *Semiotica e filosofia del linguaggio*. Roma: Einaudi.
- González Hernando, A. (2015, 4). *Enseñanza del español para fines específicos*. Revista Electrónica del lenguaje, No, “, 2015. Recuperado abril 2018 en <http://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2015/10/vol-02-01.pdf>
- Infoninlandia, (2019). *Suomalainen koulutusjärjestelmä. Sistema educativo finlandés* recuperado en octubre 2019 en <https://www.google.com/search?q=Infoninlandia.fi+FINLANDIA+EN+TU+IDIOMA+Suomalainen+koulutusj%C3%A4rjestelm%C3%A4&oq=Infoninlandia.fi+FINLANDIA+EN+TU+IDIOMA+Suomalainen+koulutusj%C3%A4rjestelm%C3%A4&aq=chrome..69i57.1402j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

- Iser, W. (2005). *Rutas de la interpretación*. México: Fondo de cultura económica.
- Londoño, J.C. (2010). *Historia de una mala palabra*. Revista Número. Recuperado en abril 2018. En <https://achiperres2.wordpress.com/2010/11/04/historia-de-una-mala-palabra/>
- MEN, (2009). *Decreto 5012*, numeral 2.7 del artículo 2. Recuperado en octubre 2019 en <https://www.google.com/search?q=decreto+del+indice+sintetico+de+calidad+educativa&oq=decreto+del+indice+sintetico+de+calidad+educativa&aqs=chrome..69i57j0.21877j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- MEN, (2009). *Decreto 1290 Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. Recuperado en octubre 2019 de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-187765.html>
- MEN, (2002). *Decreto 230, aspectos relacionados con la evaluación interna*. Recuperado en octubre de 2019 en <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162264.html>
- Olson, D. y Torrance, N. (1998). *Escritura y Oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Rulfo, P. (1970). *Pedro Páramo*. Versión digital recuperada en mayo 2014.
- Ramírez Peña, L. A. (2008). *Comunicación y discurso: la perspectiva polifónica en los discursos literarios, cotidianos y científicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ramírez Peña, L. A. (2010). Las Limitaciones de la Comunicación y la Interpretación. Discurso y hermenéutica. *Signo y Pensamiento*, XXIX(57), 66-82. Recuperado el Septiembre de 2011, de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2509/1779>
- Ramírez Peña, L. A. (2013). Uso Teórico y Metodológico de la Polifonía en los Estudios de los Discursos. En N. Pardo A., D. E. García, T. Oteiza S., & M. Asqueta C., *Estudios del discurso en América Latina: homenaje a Anamaria Harvey* (págs. 751-770). Bogotá: ALED. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.
- Ramírez Peña, L. A. (2018). *Didáctica del lenguaje y la literatura. Retrospectivas y perspectivas*. Bogotá: Ediciones de la U. versión digital.
- Vallejo, F. (2013). *Casa blanca la bella*. Bogotá: Alfaguara.
- Valverde, U. (2001). *Quítate de la vía perico*. Cali: Espasa Narrativa.
- Voloshinov, V. N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: editorial Alianza.

El correo electrónico y el classroom como herramientas pedagógicas para la enseñanza de la escritura en la universidad desde una perspectiva discursiva

Gina Constanza Quintero Aldana
Universidad del Tolima y Universidad de Ibagué

Los seres humanos vivimos interpretando los mundos sociales, culturales, e individuales para crear y escribir nuevos mundos.

Luis Alfonso Ramírez Peña (2018)

1. Introducción

Nunca como ahora, dadas las características de la política mundial, el sistema educativo de los países en desarrollo recibe presiones e indicaciones de los organismos que los representan. Es por esto que leer y escribir se han convertido en prácticas no solo académicas sino sociales fundamentales; ellas nos permiten entender las formas de apropiación, producción y divulgación de conocimiento de tal forma que se pueda discernir y tomar posiciones críticas frente a la realidad y actuar en coherencia.

Pero, los resultados de los estudiantes colombianos en las pruebas de Estado muestran que las soluciones propuestas por los gobiernos se centran en la forma y no cumplen por ello los “requerimientos del ideal productivo y técnico de la educación exigido por las orientaciones de los organismos económicos internacionales como la OCDE (Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica)”. (Ramírez Peña, 2018, p.19).

Así, la lectura y la escritura aparecen como factores determinantes en el desarrollo del pensamiento (Olson, 1998; Ong 1987) y sobre todo del pensamiento crítico (Freire, 1970, Giroux 1993, Ramírez Peña, 2008, 2018). En este sentido, de acuerdo con Barthes, el uso escrito de la lengua se ha convertido en una herramienta de poder, de inserción y de reconocimiento (2003). Pero, desde otra perspectiva, se podría afirmar que con la escritura se marcan desigualdades entre quienes escriben y quienes no; entre quienes leen y quienes no; tanto así que la alfabetización marca las diferencias de sexos, edades, geografías y culturas. Por su parte, Ramírez Peña afirma que en Colombia existe la creencia de que la enseñanza del lenguaje no debe examinar el proceso implicado en la comunicación, sino reducirse parcialmente a la lecto-escritura... “a una escritura aislada de los procesos sociales que ella implica y de otras modalidades de comunicación oral, digital y audiovisual, que la complementan, la sustituyen o refuerzan” (2018, p.19).

En consonancia con esta afirmación en el marco de los estudios de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Tolima se orienta un curso centrado en la lectura y la escritura, con el ánimo de reflexionar críticamente sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en la universidad; su instrumentalización en detrimento de lo epistémico, sus prácticas y su valor de uso y valor de cambio; en el entendido de que “la escritura no puede ser reducida al acto de redactar, en un ejercicio técnico formal; ni la lectura, a resumir los textos escritos, sin que la iniciativa y capacidad creativa del sujeto actúen, también, significando desde sus propias perspectivas” (Ramírez Peña, 2018, p.29). El curso se orienta con la convicción que se lee y se escribe en el marco de la necesidad de comunicación del hablante y de su lenguaje y no como solo ejercicio intelectual o académico.

Esta orientación se debe a que la lectura y escritura en la educación básica y media son objeto de preocupación de los intelectuales del área, teóricos y maestros del país y se confirma con el número significativo de investigaciones en el contexto internacional y nacional, orientadas a diagnosticar, comprender, describir, caracterizar e intervenir en dichas prácticas discursivas. (Pérez, M & Rincón, G 2013, Benvegnú, M; Pasquale, R; &Dorronzoro, M, 2001).

De igual modo, aunque existe una amplia gama de propuestas didácticas innovadoras, las prácticas de escritura, sin embargo continúan con serios problemas en las aulas escolares que salen de la escuela y se instalan en el terreno social, con la consecuencia más relevante de la escasa o nula participación de los ciudadanos letrados en la vida pública.

Este planteamiento concuerda con lo analizado por el investigador Ramírez Peña (2018), en el proyecto acerca de la enseñanza del lenguaje en el área de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás en la que halló que los investigadores son conscientes de las dificultades para la

comprensión, que no consiguen superar el problema de la incomunicación que se vive porque, “el lenguaje, aunque es el medio que todos los seres humanos poseen para el logro de sus éxitos comunicativos, siempre se siente como obstáculo para la expresión plena” (2018, p.20) y que esa incomunicación la enfrentan las instituciones educativas, ya que lo hacen de manera superficial al no (re)conocer los fundamentos de tal situación ni mucho menos sus implicaciones en dos esferas humanas: la cultura y el desarrollo económico y social (Ramírez Peña, 2018).

Por estas razones, el curso de Lectura y Escritura en la Universidad de la Universidad del Tolima se orienta a ser un espacio privilegiado para reflexionar en torno a las creencias e imaginarios que se tienen sobre la escritura y la lectura en la universidad y la forma como estos aspectos obstaculizan la práctica lecto-escritural. También, se busca identificar, describir y aplicar los mecanismos textuales y discursivos empleados en los procesos de la escritura de un texto argumentativo. Todo esto partiendo de las preguntas problematizadoras: ¿Qué significa leer y escribir hoy en la universidad? Y ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad? Cuyas respuestas están basadas en la concepción que el reto más importante no es enseñar a leer y escribir con corrección, sino hacer posible que el estudiante descubra nuevos medios de significación que componen la acción social comunicativa (Ramírez Peña, 2018), pues solo así entenderá que no hay mensajes ingenuos, que los mensajes que nos circundan están cargados de ideologías, intereses y valores de los centros de poder y estará atento y preparado para participar de la cultura con conciencia.

Entonces, el curso se concibe desde la perspectiva de la producción de discursos de Luis Alfonso Ramírez Peña, puesto que es una propuesta que parte de considerar las relaciones “intersubjetivas que producen sentidos ubicados en la época y situados en las condiciones de los locutores” (2008, p.54). La sociedad actual necesita un enfoque del discurso de la posmodernidad, como lo afirma el autor, en tanto tenga en cuenta la actuación del sujeto en las relaciones intersubjetivas. (Ramírez Peña, 2008, p.54), ya que se debe partir de las necesidades que surgen con el cambio de las sociedades, generados por múltiples factores empezando por el auge de la tecnología y los correspondientes avances de las culturas dominantes y por consiguiente sus demandas.

Ya hace 34 años se gestaba algunos intentos de estudiar el discurso a partir de sus ámbitos sociales y culturales. Por ejemplo, Ángel Rama con su mítico libro *La Ciudad Letrada* (1984), del cual Cristian Villalobos (2004) expresa:

Uno de los mayores aportes de *La Ciudad Letrada* (1984), es que formula entender el discurso como una práctica realizada por agentes para responder a demandas socialmente definidas, lo que supone productores y un público, sujetos de y a esta práctica; según una serie de procedimientos reguladores y prácticas subsidiarias; en un espacio físico concreto y en un

momento histórico determinado. Así, pareciera decirnos Rama, entender el discurso como práctica, supone detenerse en su materialidad más inmediata para comprenderlo como una forma social del hacer.

Esta perspectiva amplia reconoce no solo los cambios de las culturas sino también de los lenguajes y las formas de comunicación (Ramírez Peña, 2008, p.56):

- *De la igualdad y del deber a la diferencia del derecho*, que se refiere a la producción del discurso como resultado de las exigencias del derecho del otro por su diferencia.
- *De la subjetividad al individualismo*, significa el paso de cada uno a reclamar su condición específica como individuo fragmentado e inestable.
- *Del texto al discurso* uso de prácticas discursivas situadas, útiles y completamente dependientes de las situaciones en las que se generan.
- *De la disciplina y el método a la interpretación*. Responde a la exigencia de la actitud de lectura abierta que reconozca en el discurso las particularidades en su producción, al igual que las condiciones específicas y la diferencia de intereses de quien conoce.

A continuación, se presenta la propuesta didáctica que da origen a este escrito: *El correo electrónico* y el *classroom* como herramientas pedagógicas para enseñanza de la escritura en la Universidad desde una perspectiva discursiva, partiendo del gran auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación-TIC y el lenguaje digital que tanto motiva a los jóvenes en especial, pero que se han acercado a ellas de modo irreflexivo, e inocente. ya sea a través de artefactos, aplicaciones, recursos, herramientas y programas que se utilizan para procesar, administrar y compartir la información mediante soportes tecnológicos, tales como: computadores, teléfonos celulares, televisores, reproductores portátiles de audio, entre otros; se desarrolla el trabajo desde el enfoque metodológico del Luis Alfonso Ramírez Peña para el planteamiento de una propuesta didáctica que fortalezca el desarrollo del lenguaje de los estudiantes universitarios desde la perspectiva discursiva que quiere decir:

Entender los diversos procesos de significación que involucran relaciones entre interlocutores cuyo sentido no sólo muestra los mundos referidos, sino que incluye contenidos de la situación del sujeto productor del discurso, además de los contenidos sociales desde los que se constituye la comunicación y con los que se asume al interlocutor. (Ramírez Peña, 2008, pp. 56-57)

Ramírez Peña nos recuerda que vivimos una nueva cultura: la cultura digital o Cibercultura, quien reemplazó la cultura de la escritura y ha terminado con las normas y los fundamentos y la unidad del sujeto. Allí domina la tiranía de la imagen, el consumo, las paradojas y contradicciones de los sujetos:

Seres despojados de esperanzas del tiempo porque viven del presente inmiscuidos en voces que les asedian y les construyen su propio sentido. Ahora el diario vivir está integrado por las más diversas acciones y modalidades de comunicación. Cada una de las personas puede ser nodo de una red de relaciones comunicativas y de discursos que lo atrapan en un laberinto de sentidos que escasamente permite luces en la complejidad cuando intenta reconocer la falsedad o el vacío en que se acomoda para dar el siguiente paso. Son comunicaciones intrincadas más allá de la apariencia de los significantes verbales que van y vienen en la dirección que las necesidades y consumos lo requieran. (Ramírez Peña, s.f. Ensayo, resultado de las reflexiones suscitadas a partir de la línea de investigación “Pedagogía y didáctica del lenguaje” del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás.)

En este marco el uso del *correo electrónico* y la aplicación *Classroom* como herramientas pedagógicas permite abrir un espacio de reflexión sobre el uso de las TIC y el lenguaje digital, y, aprovechar las ventajas para la producción de textos colaborativos y la lectura de textos en un soporte diferente al libro de papel en un contexto en el que se habla, se escribe y se escuchan y se reconocen las voces de todos y la propia. Dado que el curso de Lectura y Escritura en la Universidad se imparte para estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana, que el reto más importante no es enseñar a leer – como se dijo- y que esta población es reconocida como Generaciones Milenials y Centenials, se hace necesario revisar la definición de la palabra generación; la cual proviene del latín *generatio*; que significa engendrar, concebir o producir. En el ámbito social este vocablo puede atribuirse a un conjunto de personas que comparten una época; esto conlleva tener las mismas vivencias históricas, culturales o religiosas que forjan sus características diferenciales. Según Bauman y Leoncini (2017) « los jóvenes son la fotografía de los tiempos que cambian » (P.17). Es decir, que si queremos advertir los cambios que se producen en una era la mirada debe apuntar hacia los ellos: los *centenials* para el caso de estudiantes de primer ingreso a la universidad.

En la era 3.0 los factores de diferenciación son más significativos que en otras épocas por cuanto los cambios son permanentes y visibles, el tatuaje es una muestra de ello. La moda estética muestra el deseo del joven actual de autoafirmación, por tanto, en el cuerpo se realiza la puesta en escena del yo. El sentido estético es subjetivo, objetivo, cultural y colectivo lo que hace de él un elemento complejo. Otro factor de diferenciación es la ropa, en tanto señala la

capacidad y disponibilidad de las personas para renunciar a los símbolos de identidad personal en favor de otros, de las causas ideológicas de un grupo o simplemente por “el afán de gustar” a los demás.

Es el acto consciente de encarar diferentes identidades por cuanto no constituyen comunidades que determinan al individuo sino que es él quien las elige y transita libremente por ellas. En este “ejercicio libertario” se encuentra con una actividad que resulta imperativa en el contexto actual: entregar datos personales. Debido a la falta de experiencia, su actitud inocente o por simple exhibicionismo, los jóvenes dan datos considerados sensibles, según la Ley 1581 de 2012 de Protección de datos personales en Colombia, que afectan la intimidad del titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación: origen étnico, orientación política, convicciones religiosas, pertenencia a sindicato, datos relativos a la salud, entre otros, en vez de dar sus datos personales como: edad, estado civil, cédula, estudios o trayectoria laboral.

Adicionalmente, con la introducción de las TIC se crean varias necesidades a los usuarios de las mismas, pero, no se conoce la medida en que estas afectan las posibilidades y oportunidades vitales de la gente. Existe una aparente familiaridad con el vocabulario aunque no se sabe a ciencia cierta lo que realmente significa, por ejemplo: el uso de Cookies “para mejorar la calidad del servicio”. Con este lacónico y sencillo aviso las empresas pueden tomar datos sensibles como números de cuentas bancarias, información de las páginas que se consultan o los datos de los contactos personales. De esta forma, se puede ser víctima de varios delitos desde el ciberbullying hasta el robo.

Por otra parte, se cuenta con el Internet de las cosas: cámaras que se activan remotamente; los más jóvenes se maravillan con los beneficios de por ejemplo poder abrir o cerrar las persianas, puertas o ventanas de su vivienda desde la oficina; pero no se detienen a pensar que esto también lo puede hacer alguien extraño, cuyo resultado es la exposición al peligro. Otros ejemplos de las tecnologías en la vida de los estudiantes universitarios son los asistentes que realizan tareas domésticas como buscar música, marcar números de teléfonos, entre otras. La huella digital con la que se logran reconstruir rutinas personales y de la familia. Qué hace, a qué hora, dónde estuvo y cuánto tiempo tarda en determinado lugar, qué ruta toma, etc.

En otras palabras, son un sin fin de herramientas y aplicaciones en la nube gratis o por pago, que guardan datos que se generan a diario, de manera inconsciente las más de las veces, con los que se puede construir un perfil que expone a los usuarios a la invasión de su privacidad e intimidad e incluso a la segregación. Nativos e inmigrantes digitales vivimos una época de rápidas transformaciones que afectan nuestras vidas, lo que constituye una oportunidad para la Escuela, para que no solo se preocupe por la enseñanza del ABC, sino para

que se encargue también de abrir espacios de reflexión acerca de por ejemplo los problemas éticos de la vigilancia, las implicaciones de hacer público lo que es privado, pero ante todo de la soberanía personal indivisa, en cuyo interior se haya el poder completo e indivisible del sujeto de decidir quién es.

En definitiva, la modernidad líquida (Bauman, 2003) posibilita hoy más que nunca a la Escuela, para apoyar a los jóvenes en el desarrollo de su capacidad para aislar información sobre él y así revelarse al público de forma selectiva. Enseñándoles que pueden separar el dato privado, doméstico o íntimo y desarrollando la capacidad que los *milenials* o *centenials* tienen de decidir lo que quieren hacer público y privado.

2. El trabajo en clase

Por lo mencionado, en el desarrollo de las 16 semanas del semestre con 5 encuentros presenciales en tutoría y con el correo electrónico y su aplicación *classroom* para encuentros virtuales asincrónicos, se abordan temáticas de la actualidad nacional e internacional como parte de la estrategia pedagógica para el cultivo del pensamiento crítico.

Por su parte, la escritura se trata como un proceso que involucra las fases de planeación, textualización, revisión y edición; las actividades centrales del trabajo son:

1. Trabajo de lectura de documentos sobre temáticas de interés mundial (el hambre en el mundo, migraciones, *fake news*, etc.)
2. Análisis de documentos leídos para la clase a través de diversas técnicas de comunicación oral: conversatorios, plenarias, mesa redonda, discusión en pequeños grupos; también se desarrollan análisis escritos que se comparen en el tablón del *classroom* y por correo interCIPAS.
3. Análisis del aspecto formal de artículos de opinión de columnistas nacionales y extranjeros destacados, con el fin que los estudiantes tengan buenos ejemplos del género. Esto debido a que deben prepararse no solo sobre el contenido sino sobre la forma que tomará el texto que van a escribir.
4. Desarrollo de guías de trabajo según los planos de la composición. (Ramírez Peña, 2018, P.44) Por medio de ellas se enseñan las construcciones complejas en relación con las necesidades y propósitos del correspondiente acto de habla y acorde con las condiciones del interlocutor.

5. Uso del correo electrónico y gestión de la aplicación *Classroom*.
6. Escritura por proceso de un artículo de opinión sobre el tema de interés escogido por el grupo de estudiantes.

La modalidad de evaluación del curso se inscribe desde una perspectiva formativa por procesos. Por esto, se realiza autoevaluación, co-evaluación y hetero-evaluación de los escritos, como uno de los requisitos para la calificación de la versión final del texto. Para este ejercicio se construyen los criterios de valoración de los textos, entre los estudiantes y la docente del curso.

3. Seguimiento de la escritura

En este apartado se presenta un ejercicio de escritura discursiva, a modo de ejemplificación del trabajo desarrollado en el curso de Lectura y Escritura en la Universidad, de acuerdo con las fases del tipo textual: artículo de opinión:

Planeación

<p>Temática: conflicto en Venezuela</p> <p>Idea temática: hay una pelea entre USA y Venezuela que está poniendo en peligro la vida de los venezolanos y todo por el petróleo.</p> <p>Voz: mi postura es en contra de los Presidentes de Estados Unidos y Venezuela porque debe primar el bienestar del pueblo por encima de rencillas políticas.</p> <p>Localización: espacio y tiempo de la enunciación.</p> <p>Focalización: perspectiva, punto de apoyo desde la cual se ubica la información.</p> <p>Modalización: forma de la relación enunciado-mundo</p> <p>Argumento: voz de autoridad.</p> <p>Cita: textual directa.</p> <p>Recurso: ilustración o foto.</p>
--

Textualización y discursivización

EL GOBIERNO VENEZOLANO Y LA MANZANA DE LA DISCORDIA: EL ORO NEGRO.

El gobierno oficial venezolano enfrascado en una pelea cazada con los Estados Unidos a lo largo de la historia, por un lado Venezuela un gobierno socialista y, Estados Unidos potencia mundial, ambos gobernados por presidentes autoritarios y toscos hasta con su mismo pueblo. Mi postura es en contra de los dos presidentes, considero que por encima de todo debe primar el bienestar del pueblo e incluso salvaguardar la vida. Por otro lado la incursión ofensiva de Estados Unidos nos es precisamente humanitaria, es más un fin estratégico por el poderío de las reservas petroleras de

Venezuela; el oro negro ha sido el centro de numerosos enfrentamientos y este en particular no es diferente, pero aún se puede remediar pidiendo sensatez para su presidente Nicolás Maduro así como para Juan Guaidó presidente interino, para que garanticen un mínimo vital a sus ciudadanos y ante todo que no sigan en una guerra absurda cuyo único sacrificado es el pueblo.

El gobierno oficial no hace más que mostrar que puede responder a una guerra. Así, gran parte de sus ciudadanos se encuentren exiliados, otros enfermos sin medicamentos y con alimentos básicos escasos. Estas son consecuencias graves que están acrecentando problemas en la región. Por eso Colombia ha sido afectada tanto social, económica y políticamente. Cabe recordar que nos ata un lazo de “cooperación” con Estados Unidos, el que hace más difícil nuestra posición pasando a crítica. Por esta razón, el pueblo colombiano nos estamos viendo afectados por el gasto desbordado que genera el ingreso masivo de venezolanos a nuestro país. Más preocupante es que somos un territorio contiguo a Venezuela en caso de una posible intervención militar norteamericana. Cabe resaltar que cada vez es más aguda la crisis y más alejada la posibilidad de que nuestro país hermano se recupere de este caos que ya ha cobrado vidas inocentes.

Este conflicto que trasciende a la negligencia de un mandatario egocéntrico, sin una clara educación ni idea de velar por su pueblo brindándoles condiciones dignas que les permitan subsistir al menos con el mínimo vital. Aunque Venezuela, por un lado cuente con el apoyo de Rusia que es también potencia mundial lo que preocupa es el daño irreparable que se llegase a presentar y que los colombianos no seríamos ajenos a esta contienda. Por eso el llamado es urgente a una luz de esperanza para esta situación por parte de la comunidad internacional. Fuente: (Portal Alba)

Muestra fehaciente los datos de Libia, uno de los tantos escenarios de crueles barbaries de guerra a lo largo y ancho del mundo. Países potencia son los que buscan ampliar su poder desenfrenado sin medir el daño a personas inocentes y la pobreza extrema en que dejan sumidas a estas naciones. De ahí la incursión militar de E.E.U.U en libia supuestamente para liberar el pueblo Libio, pero de fondo había otro interés el petróleo, el famoso oro negro que a toda costa busca Estados Unidos y así seguir con su supremacía sobre el mundo, según el filósofo y politólogo estadounidense habla del alcance que ejerce su país:

La sociedad debe repensar lo que significa el poder. Estados Unidos, a su juicio, sigue siendo supremo. Su poder es dañino, pero desde el punto de vista de la oligarquía, ese poder les da todo lo que piden, asevera el filósofo. Solo en términos militares, esta nación maneja el 25 por ciento de la

economía mundial, y también está mucho más avanzado en tecnología que el resto del mundo. (Chomsky, 2019, p. 2)

Finalmente es importante que no se permita que este conflicto tenga un final trágico para el país venezolano. Asimismo, se hace necesario un dialogo encaminado hacia la construcción de un marco pacifico que ayude a reconstruir a nuestro país hermano. Partiendo de esto si el gobierno oficial es incompetente y no busca una salida diplomática que aleje a su pueblo de tanta penuria, optar por buscar unas nuevas elecciones nacionales donde el pueblo pueda decidir por un nuevo gobernante ajeno a este conflicto. Encaminado al resurgimiento del país venezolano en pro del bienestar integral de sus habitantes y a través de su economía.

Referencias

- Chomsky, N. (11 de febrero de 2019). *Radio Macondo*. Obtenido de Radio Macondo: <https://www.radiomacondo.fm/columna/noam-chomsky-explica-que-esconden-las-ayudas-humanitarias/>
- Portal Alba. (s.f.). *Portal Alba*. Obtenido de Portal Alba: http://www.portalalba.org/index.php/areas/internacional-geopolitica/el-mundo_hoy/11328-las-dos-caras-de-libia-antes-y-después-de-la-invasión-de

Revisión de discursivización y textualización

EL GOBIERNO VENEZOLANO Y LA MANZANA DE LA DISCORDIA: EL ORO NEGRO. *No se escribe con mayúsculas sostenidas ni siquiera los títulos de primer orden. Sólo mayúscula inicial.*

El gobierno oficial venezolano enfrascado en una “pelea cazada” con los Estados Unidos a lo largo de la historia, por un lado Venezuela un gobierno socialista y, Estados Unidos potencia mundial, ambos gobernados por presidentes autoritarios y toscos hasta con su mismo pueblo. (**Revisión temática**) Mi postura frente a esta situación es en contra de los dos Presidentes, puesto que considero que por encima de todo debe primar el bienestar del pueblo; el Presidente de una nación debe velar por incluso salvaguardar la vida de sus compatriotas. Por otro lado, la incursión ofensiva de Estados Unidos nos es precisamente humanitaria, es más un fin estratégico por el poderío de las reservas petroleras de Venezuela; el oro negro ha sido el centro de numerosos enfrentamientos y este en particular no es diferente, pero aún se puede remediar pidiendo sensatez

para su Presidente Nicolás Maduro así como para Juan Guaidó Presidente interino, para que garanticen un mínimo vital a sus ciudadanos y ante todo para que no sigan en una guerra absurda cuyo único sacrificado es el pueblo. **(Revisión focalización)**

El gobierno oficial no hace más que mostrar que puede responder a una guerra. Así, gran parte de sus ciudadanos se encuentren exiliados, otros enfermos sin medicamentos y con escasos alimentos básicos. Estas son consecuencias graves que están acrecentando problemas en la región. Por eso Colombia ha sido afectada social, económica y políticamente. Cabe recordar que nos ata un lazo de “cooperación” con los Estados Unidos, que hace más difícil nuestra posición pasando a crítica. **(Revisión modalización)** Por esta razón, el pueblo colombiano se está viendo afectado por el gasto desbordado que genera el ingreso masivo de venezolanos a nuestro país. Y algo más preocupante es que el territorio es contiguo a Venezuela en caso de una posible intervención militar norteamericana podríamos afectarnos grandemente. Aunque Venezuela, por un lado cuenta con el apoyo de Rusia que es también potencia mundial lo que preocupa es el daño irreparable que se le llegue a presentar y que los colombianos no seríamos ajenos a esta contienda. **(Revisión localización)**

Cabe resaltar que cada vez es más aguda la crisis y más alejada la posibilidad de que nuestro país hermano se recupere de este caos que ya ha cobrado vidas inocentes. Este conflicto que trasciende por la negligencia de un mandatario egocéntrico, sin una clara educación ni idea de velar por su pueblo, brindándole condiciones dignas que le permitan subsistir al menos con el mínimo vital. **(Revisión temática)**

. Por eso el llamado es urgente a una luz de esperanza para esta situación por parte de la comunidad internacional. Fuente: (Portal Alba)

Muestra fehaciente los datos de Libia, uno de los tantos escenarios de crueles barbaries de guerra a lo largo y ancho del mundo. Países potencia son los que buscan ampliar su poder desenfrenado sin medir el daño a personas inocentes y la pobreza extrema en que dejan sumidas a estas naciones. **(Revisión localización)** De ahí que la incursión militar de E.E.U.U en Libia para supuestamente liberar el pueblo libio, pero de fondo había otro interés el petróleo, el “famoso oro negro” que a toda costa busca Estados Unidos y así seguir con su supremacía sobre el mundo, según el filósofo y politólogo estadounidense Noam Chomsky habla del alcance que ejerce su país **(Revisión focalización)**:

La sociedad debe repensar lo que significa el poder. Estados Unidos, a su juicio, sigue siendo supremo. Su poder es dañino, pero desde el punto de

vista de la oligarquía, ese poder les da todo lo que piden, asevera el filósofo. Solo en términos militares, esta nación maneja el 25 por ciento de la economía mundial, y también está mucho más avanzado en tecnología que el resto del mundo. (Chomsky, 2019, pág. 2)

Finalmente, es importante que no se permita que este conflicto tenga un final trágico para el país venezolano. Asimismo, se hace necesario un diálogo encaminado hacia la construcción de un marco pacífico que ayude a reconstruir a nuestro país hermano. (**Revisión modalización**) Partiendo de esto si el gobierno oficial es incompetente y no busca una salida diplomática que aleje a su pueblo de tanta penuria, se debería optar por buscar unas nuevas elecciones nacionales en las que el pueblo pueda decidir por un nuevo gobernante ajeno a este conflicto, encaminado al resurgimiento del país venezolano en pro del bienestar integral de sus habitantes y a través de su economía.

Referencias

Chomsky, N. (11 de febrero de 2019). *Radio Macondo*. Obtenido de Radio Macondo: <https://www.radiomacondo.fm/columna/noam-chomsky-explica-que-esconden-las-ayudas-humanitarias/>

Portal Alba. (s.f.). *Portal Alba*. Obtenido de Portal Alba: <http://www.portalalba.org/index.php/areas/internacional-geopolitica/el-mundo-hoy/11328-las-dos-caras-de-libia-antes-y-despues-de-la-invasion-de>

Edición final del discurso y el texto

El gobierno venezolano y la manzana de la discordia: el oro negro.

El gobierno oficial venezolano enfrascado en una “pelea cazada” con los Estados Unidos a lo largo de la historia, por un lado Venezuela un gobierno socialista y, Estados Unidos potencia mundial, ambos gobernados por presidentes autoritarios y toscos hasta con su mismo pueblo. Mi postura frente a esta situación es en contra de los dos Presidentes, puesto que considero que por encima de todo debe primar el bienestar del pueblo; el Presidente de una nación debe velar por incluso salvaguardar la vida de sus compatriotas. Por otro lado, la incursión ofensiva de Estados Unidos nos es precisamente humanitaria, es más un fin estratégico por el poderío de las reservas petroleras de Venezuela; el oro negro ha sido el centro de numerosos enfrentamientos y este en particular no es diferente, pero aún se puede remediar pidiendo sensatez para su Presidente Nicolás Maduro

así como para Juan Guaidó Presidente interino, para que garanticen un mínimo vital a sus ciudadanos y ante todo para que no sigan en una guerra absurda cuyo único sacrificado es el pueblo.

El gobierno oficial no hace más que mostrar que puede responder a una guerra. Así, gran parte de sus ciudadanos se encuentren exiliados, otros enfermos sin medicamentos y con escasos alimentos básicos. Estas son consecuencias graves que están acrecentando problemas en la región. Por eso Colombia ha sido afectada social, económica y políticamente. Cabe recordar que nos ata un lazo de “cooperación” con los Estados Unidos, que hace más difícil nuestra posición pasando a crítica. Por esta razón, el pueblo colombiano se está viendo afectado por el gasto desbordado que genera el ingreso masivo de venezolanos a nuestro país. Y algo más preocupante es que el territorio es contiguo a Venezuela en caso de una posible intervención militar norteamericana podríamos afectarnos grandemente. Aunque Venezuela, por un lado cuenta con el apoyo de Rusia que es también potencia mundial lo que preocupa es el daño irreparable que se llegase a presentar y que los colombianos no seríamos ajenos a esta contienda.

Cabe resaltar que cada vez es más aguda la crisis y más alejada la posibilidad de que nuestro país hermano se recupere de este caos que ya ha cobrado vidas inocentes. Este conflicto que trasciende por la negligencia de un mandatario egocéntrico, sin una clara educación ni idea de velar por su pueblo, brindándole condiciones dignas que le permitan subsistir al menos con el mínimo vital. Por eso, el llamado es urgente a una luz de esperanza para esta situación por parte de la comunidad internacional. Fuente: (Portal Alba)



Imagen No.3. <http://www.portalalba.org>

Muestra fehaciente los datos de Libia, uno de los tantos escenarios de crueles barbaries de guerra a lo largo y ancho del mundo. Países potencia son los que buscan ampliar su poder desenfrenado sin medir el daño a personas inocentes y la pobreza extrema en que dejan sumidas a estas naciones. De ahí que la incursión militar de E.E.U.U en Libia para supuestamente liberar el pueblo libio, pero de fondo había otro interés el petróleo, el “famoso oro negro” que a toda costa busca Estados Unidos y así seguir con su supremacía sobre el mundo, según el filósofo y politólogo estadounidense Noam Chomsky habla del alcance que ejerce su país:

La sociedad debe repensar lo que significa el poder. Estados Unidos, a su juicio, sigue siendo supremo. Su poder es dañino, pero desde el punto de vista de la oligarquía, ese poder les da todo lo que piden, asevera el filósofo. Solo en términos militares, esta nación maneja el 25 por ciento de la economía mundial, y también está mucho más avanzado en tecnología que el resto del mundo. (Chomsky, 2019, pág. 2)

Finalmente, es importante que no se permita que este conflicto tenga un final trágico para el país venezolano. Asimismo, se hace necesario un diálogo encaminado hacia la construcción de un marco pacífico

que ayude a reconstruir a nuestro país hermano. Partiendo de esto si el gobierno oficial es incompetente y no busca una salida diplomática que aleje a su pueblo de tanta penuria, se debería optar por buscar unas nuevas elecciones nacionales en las que el pueblo pueda decidir por un nuevo gobernante ajeno a este conflicto, encaminado al resurgimiento del país venezolano en pro del bienestar integral de sus habitantes y a través de su economía.

Referencias

Chomsky, N. (11 de febrero de 2019). *Radio Macondo*. Obtenido de Radio Macondo: <https://www.radiomacondo.fm/columna/noam-chomsky-explica-que-esconden-las-ayudas-humanitarias/>

Portal Alba. (s.f.). *Portal Alba*. Obtenido de Portal Alba: <http://www.portalalba.org/index.php/areas/internacional-geopolitica/el-mundo-hoy/11328-las-dos-caras-de-libia-antes-y-despues-de-la-invasion-de>

Durante el proceso de revisión y edición final se dialoga en forma constante sincrónica y asincrónica para interpretar y explicar los procesos de discursivización, a partir de la tematización, la localización, la focalización y la modalización, con la intención de dilucidar la articulación de las voces: la propia frente a las voces que se manejan explícitas e implícitas en el artículo de opinión. Frente a la temática abordada en el ejemplo actual se analiza la enunciación y el discurso determinados por la condición cultural, la acción social o intersubjetividad, y la expresión subjetiva:

El discurso es un conjunto de significantes (verbales o no verbales) dispuestos por el establecimiento de relaciones con los mundos, cultural, social e individual y, ante necesidades de acción y comunicación. Para constituir su sentido, se articulan voces de la cultura en la voz del actor discursivo, según el ordenamiento social asumido. En otras palabras, hablar o escribir, o hacer discursos, es utilizar unos significantes para intentar hacer una construcción con un sentido dependiente del propósito y del dominio sobre las circunstancias de la comunicación: de los saberes sobre el tema, de los saberes sobre el interlocutor y la capacidad de acomodar la producción discursiva a la condición de autoridad y afecto con los cuales se incluye al otro (Ramírez, 2006, p. 3)

El trabajo rebasa la intensidad horaria propuesta para el curso, pero el estudiante motivado por el análisis de la realidad que lo circunda, por los fenómenos globales, son el aliciente para desarrollar la labor; ante todo para

continuar pensando, proponiendo y probando nuevas didácticas del lenguaje con pedagogías dialógicas que no solo dinamizan el aula, sino que le dan sentido a la educación en tanto su papel formador de los nuevos sujetos educativos.

Referencias

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- Bauman, Z. y Lyon, D. (2013). *Vigilancia Líquida*. Austral: España.
- Bauman, Z. y Leoncini, T. (2018). *Generación Líquida*. Ediciones Paidós: Colombia.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0*. Barcelona: Paidós.
- Ramírez- Peña, L. (2018). Didáctica del lenguaje y la literatura como actos de comunicación. En: *Didáctica del Lenguaje y la literatura, retrospectivas y perspectivas*. Bogotá: Ediciones de la U, 1ª. Edición.
- Ramírez- Peña, L. (2008). *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Magisterio. Bogotá.
- Ramírez- Peña, L. (2006) *El discurso como articulación de voces*. [en línea]. Disponible en Internet: www.luisalfonsoramirezp.com
- Villalobos, C (2004) El letrado y la cultura letrada. En *Revista Latinoamericana de Ensayo*, Número 23, Santiago de Chile.

Las verdades en los discursos

*Luis Alfonso Ramírez Peña
Universidad Santo Tomás*

*Luz Elena Batanelo García
Universidad del Tolima*

1. Las provocaciones de las verdades del lenguaje

En un país como este en el cual se vive de la versión sesgada de la información, aceptada y practicada por la ingenuidad y la ignorancia de sus receptores y por la incapacidad de hacernos preguntas y menos de interrogar a los demás, es necesario aprovechar cualquier espacio, como estos, para recalcar la necesidad de hacer lo que esté a nuestro alcance que nos permita liberarnos y, por lo menos, reclamar el derecho a tener medios para averiguar por la verdad. Solo podemos utilizar algunos planteamientos de Foucault (1991) y Deleuze (2004), como cajas de herramientas para hablar de sus verdades sobre el lenguaje y sus proyecciones a una educación cuestionadora y crítica de los contextos en que vivimos, no aceptando nuestra condición por no saber decidir para proyectar otro futuro. Una educación que propicie muchos parrhesiarcas foucaultianos, o adanes de Carpenter (1980), que luchen para entenderlo y decirlo todo, y para acabar desequilibrios sociales y toda clase de exclusión. E invocamos su paciencia por sesgar esta mirada a los rincones del lenguaje, principio y medio trascendental para las prácticas discursivas humanas con las cuales se oprime, pero también se libera.

La verdad no se opone a la falsedad, como se acostumbra a afirmar en este mundo dicotómico porque si, así lo fuera, la verdad sería siempre un indicativo afortunado. La verdad puede ser artificial, sesgada; la verdad puede ser utilizada para fines personales. Basta con observar la discusión en el mundo de los medios masivos de comunicación con las redes sociales, autoatribuyéndose, los primeros en ser los portadores de la verdad al asignar a los segundos la propiedad de la

falsedad, y de ser los responsables de que Trump y Bolsonaro hayan ganado las elecciones, así como la derrota del sí a los acuerdos de paz en Colombia por las informaciones falsas. Es el temor que tienen de perder la autoridad que la masa les ha concedido de ser los portadores de la verdad. Pero al fin y al cabo ya no importa que los medios digan lo que quieran, ya tienen preparada su audiencia y a sus lectores para que vivan sin ver la verdad de la realidad en la que viven. Recuérdese la película de J. Carpenter “Ellos viven” (1980).

No se ha querido antes ni ahora, preguntar por la verdad en sí, porque la historia limitada a ese concepto sería muy corta, tal vez de los filósofos que se quedaron especulando acerca de ella, pero sin poner los pies en la tierra. Saber cómo se ha construido y utilizado la verdad si es que la habido alguna vez y no es más bien una manera de mentir. Al lado de ese concepto se han manejado también los de falsedad, la mentira, el secreto, la tergiversación, la invisibilidad; todos estos casos, entendidos adecuadamente, los tenemos utilizados por nosotros, en los medios, en la educación, etc. Basta con observar el imaginario sesgado sobre Venezuela que le han formado a una gran parte de la población colombiana, o de la representación de las consecuencias para Colombia el que hubiera ganado el sí para los acuerdos de paz, o el triunfo posible de un gobierno no de derecha en el país. Y qué decir, de las realidades que ven los engañados consumidores en los textos publicitarios, que convierten a los pasmados interlocutores en necesitados de todo.

Los anteriores casos son algunos ejemplos de la utilización técnica para las construcciones discursivas en los actos de comunicación. Son estrategias significativas creadas por los autores o actores para acoger, orientar o manipular a una audiencia virtual. Por ello, los presuponen en una condición adecuada para que los propósitos produzcan sus efectos esperados. Así, se ponen en juego las relaciones establecidas por los emisores entre las voces que reproducen, las relaciones de poder, saber, deseo en que se estos se encuentran en el acto de comunicación, y las de sus condiciones específicas.

Para examinar el discurso es necesario reconocer en su construcción a su agente, los textos que se asumen, a los destinatarios prefijados, y la situación específica del acto de comunicación, que no necesariamente, tiene que ser en el aquí, y en el ahora. Desde aquí la respuesta para el interrogante por la verdad se complica: ¿De cuál verdad se habla? ¿De la que presenta un emisor con sus propios intereses, o la verdad bien intencionada, a la verdad que esperan y aceptan los interlocutores?; o ¿hay en algún punto de la tierra que sea absolutamente neutral que no esté afectado por el autor del texto, o por los intereses del lector?

Una y otra versión de la verdad y sus verdades obedecen a diversos modos de poner a funcionar aparatos teóricos del lenguaje que se configuran desde visiones cerradas de la modernidad o presas de la incertidumbre para

corresponder a la misma naturaleza inaprehensible del lenguaje y del discurso. En este último camino, se encuentra Foucault negándole al lenguaje cualquier relación directa con el sujeto que lo produce, pero para asombro de quienes tenemos todavía el mal de sorprendernos, Foucault giró completamente con la categoría de la parrhesía.

2. Los costos de sostener la verdad

En lo que sigue no se pretende organizar el pensamiento de Foucault, verdadero ejemplo de un rizoma de ideas, utilizado aquí como caja de herramientas para emprender vías a una propuesta sobre el discurso. Solo se realizará un breve recorrido de su cambio en la consideración del lenguaje como estructura a su posición posestructuralista cuando se ubica más en la relación de los actores del poder, y finalmente, con el protagonista que lo dice todo, la parrhesía.

Como nos lo recuerda Foucault, la verdad es un tema que se está tratando desde los griegos en quienes ya se pueden advertir varios enfoques “[...] Llegó un día en que la verdad se desplazó del acto ritualizado, eficaz y justo, de enunciación, hacia el enunciado mismo: hacia su sentido, su forma, su objeto, su relación con su referencia” (Foucault, 1991: 20).

Modernamente estamos en la situación contraria, primero surge, la verdad universal de los racionalistas de Descartes y la verdad de los positivistas por la confrontación entre el significado y lo representado. La modernidad había venido justificando una verdad desde un discurso de la representación, inspirado desde el racionalismo cartesiano hasta Kant y el positivismo lingüístico. La verdad ha resultado de la confrontación del lenguaje con sus referentes. Los neopositivistas ubican la verdad desde la relación de la oración como proposición y representación de un referente exterior. Su desarrollo en la lingüística estructuralista se sostuvo en postular la palabra como la unidad ideal y sistematizada en la lengua o paradigmas disponibles para su realización en relaciones sintagmáticas. Pero el cartesianismo de Chomsky convirtió la oración en un ideal de reglas universales para generar solamente oraciones sin ninguna relación con los enunciados efectivos; es decir, sin ninguna interferencia social o subjetiva. Al respecto, Deleuze afirma: “La gramaticalidad de Chomsky, el símbolo categorial S que domina todas las frases, es primero un marcador de poder antes que un marcador sintáctico: constituirás frases correctas, dividirás cada enunciado en sintagma nominal y sintagma verbal” (Deleuze, Guattari, 2004: 13). Llama la atención que Deleuze le critica a Chomsky el no ser lo suficientemente abstracto de “no alcanzar la máquina abstracta que efectúa la conexión de una lengua con contenidos semánticos y pragmáticos de los enunciados con las composiciones colectivas de enunciación, con toda una micropolítica del campo social” (Deleuze, Guattari, 2004:13)

Como respuesta a esta concepción crítica del modelo de Chomsky sobre la oración de la cual reitera que no existe un locutor auditor ideal como no hay comunidad lingüística homogénea, Deleuze propone el rizoma “Un rizoma no cesaría de conectar los eslabones semióticos, la organización de poder, las circunstancias que remiten al arte, a las ciencias a las luchas sociales” (Deleuze, Guattari, 2004:17). Pero a pesar de la crítica a Chomsky, es necesario reconocer que son puntos de mira diferentes entre estos dos autores: mientras Chomsky se ubica en la forma del significante oracional, Deleuze se ubica en las posibilidades de significación (semióticas, según él), disponibles con el lenguaje. Chomsky es un lingüista puro quién delimitó su objeto y lo redujo al modelo teórico oracional, para lo cual excluyó cualquier subjetivismo o rastro social e ideológico en su propuesta. Estos eran los requisitos para estar haciendo ciencia del lenguaje. Deleuze es un filósofo que como tal en el plano del sentido, no solo el que se puede construir con los signos verbales, sino con la diversidad de significaciones en el arte, en la ciencia, en la vida cotidiana... También, hace una abstracción cuando dice:

Los hilos de la marioneta en tanto que rizoma o multiplicidad no remiten a la voluntad supuestamente única de un artista o de un presentador sino a la multiplicidad de las fibras nerviosas que forman a su vez otra marioneta siguiendo otras dimensiones ... (Deleuze, Guattari, 2004: 14).

Separación de los actores del discurso que comparte con Foucault (Véase Foucault, *De lenguaje y literatura* (1996)) y los posestructuralistas como R. Barthes.

Foucault también inicialmente presenta una abstracción del lenguaje separándolo del autor, manteniendo la misma reducción a la lengua como sistema, planteamiento propio del estructuralismo, cuando afirmaba en 1964:

El lenguaje es, como saben, el murmullo de todo lo que se pronuncia, y es al mismo tiempo ese sistema transparente que hace que, cuando hablamos, se nos comprenda; en pocas palabras, el lenguaje es a la vez todo el hecho de las hablas acumuladas en la historia y además el sistema mismo de la lengua (Foucault, 1996: 64).

La verdad en las redes del estructuralismo y el racionalismo cartesiano de Chomsky no se establecía en sus propuestas de modelos o de la palabra o de la oración porque se partía del modelo de signo o de oración con reglas generativas sin ninguna relación con algún mundo representado, a diferencia de los filósofos analistas del lenguaje quienes llegaron hasta establecer reglas de correspondencia entre el sentido o el significado de las palabras y sus respectivos referentes. Sin embargo, los intelectuales, filósofos y profesores de lenguaje se apropiaron de la idea de que la verdad era un asunto ubicable en la relación palabra- objeto,

o de oración y pensamiento como proposición. Esa es la equivalencia entre verdad- conocimiento- poder-autoridad, característicos de la modernidad. Es la verdad que no se dice, simplemente se presupone. Los lingüistas estructuralistas y racionalistas presumían que sus teorías eran propuestas de la verdad en el lenguaje. Así como en la educación era un ejercicio del poder para enseñar la verdad, y la ciencia y los científicos no construían verdades, eran descubridores de la verdad. Y los filósofos, principalmente, metafísicos estaban convencidos que eran los únicos que tenían la verdad.

Ya en 1984 cuando Foucault comienza las conferencias en la Sorbona admite, al hablar de Parresia, otras preguntas sobre el lenguaje, que dejan de lado su definición restringida a la lengua al ubicarse en el decir y no, en el sistema: “¿A partir de qué prácticas y a través de qué tipos de discurso se procuró decir la verdad sobre el sujeto loco, o el sujeto delincuente? ¿A partir de qué prácticas discursivas se ha constituido, como objeto de saber posible, al sujeto hablante, al sujeto laborante, al sujeto viviente?” (Foucault, 2010: 19-20). Es un punto de partida diferente en el cual se ubica este pensador para examinar la parrhesía, pero ahora su eje de significación en el decir y el discurso es el poder.

Foucault en 1964 al hablar de los maestros de la sospecha reconoce más de un sentido en los discursos: [...] el lenguaje no dice exactamente lo que dice. El sentido que se aprehende, y que se manifiesta de forma inmediata, no tiene quizás sino un sentido menor que protege, encierra, pero a pesar de todo, transmite otro sentido; este sería a la vez el sentido más importante y el sentido “que está por debajo” (Foucault, 1964: 24). Esta posibilidad del lenguaje de conservar varios sentidos es una propiedad del uso con lo cual se acaba con la afirmación que había hecho historia de que a cada palabra u oración le correspondía un sentido. Aunque también Peirce sustentaba la idea que todo signo es signo de signos y no hay un primer signo; y Bajtín, por su lado, afirmaba que los enunciados son réplicas de otros enunciados. O como se suele advertir en los textos de la ciencia, o de la literatura, mediáticos, jurídicos, pedagógicos, que cada uno de ellos es un complejo de pretextos, intertextos y postextos, los cuales es necesario entender si se quiere entender el texto correspondiente.

Algo que el mismo Foucault al hablar de *El orden del discurso*, en 1970 reconoció cuando planteó que en las sociedades se relacionan los discursos:

Los discursos que se dicen en los cursos de los días y de las conversaciones, y que desaparecen con el acto mismo que los ha pronunciado, y los discursos que están en el origen de cierto número de actos nuevos de palabras que los reanudan, los transforman o hablan de ellos, en resumen, discursos que indefinidamente, más allá de su formulación, son dichos, permanecen dichos y están todavía por decir (Foucault, 1991: 26).

En ese sentido Deleuze y Guattari, también se refieren al tema: “La mayoría de los libros que citamos son libros que amamos (a veces por razones secretas o perversas). Poco importa que unos sean muy conocidos, otros poco conocidos y otros olvidados. Solo quisiéramos citar por amor” (Deleuze, Guattari, 2004: 59)

Por otro lado y en relación con el autor, en 1970, cuando asumió la cátedra de historia de pensamiento, y en el mismo texto citado sobre el orden del discurso, ya Foucault presenta otra visión del autor, pues por lo menos lo considera como principio de enrarecimiento: “El autor no considerado, desde luego como el individuo que habla y que ha pronunciado o escrito un texto, sino el autor como principio de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia” (Foucault, 1991: 32). Estaba hablando de lo que otros autores y profesores llamamos enunciadores, referidos a las marcas de la unidad significante establecida desde el yo como punto cero en la relación con el tú; relación desde la cual aparece el marcador de una tercera persona, aquello de lo cual se habla. Pero obviamente, existen razones para justificar esa relación directa o indirecta con el autor, el interlocutor y el mundo al cual se refiere, respectivamente.

En 1982, Foucault en un seminario dedicado a hablar del cuidado de sí mismo, *epimeleia heautou* afirma: “[...] el tema de una actitud general, una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, realizar acciones, tener relaciones con el prójimo. La *epimeleia heautou*, es una actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo” (Foucault, 2002: 28). Esta es otra perspectiva, la del autor que modaliza su propio ser y su relación con el otro y con lo otro. Ya no es ni la estructura, ni el poder, la base de su propuesta es la actitud respecto de algo, alguien, o al sí mismo.

Esta lectura de Foucault permite entender que finalmente ni el propio “orden del discurso” es el orden, aunque sea del poder porque el parrhesiarca puede quebrantarlo y luchar por otros órdenes y desde la repetición hacer reconocer la diferencia. Aunque los discursos articulan diversas voces o textos, su selección depende de la relación con el poder de los otros, de sí mismos y de los mundos a que se refiere; y según las necesidades del ámbito en que se genera el discurso, el autor puede anularse como en el discurso de la ciencia; o propiciar la aparición de toda su voluntad de ver los mundos a su manera como en la literatura. La verdad es perspectiva y conveniencia que se construye y se crea.

El discurso así es un rizoma cuyos puntos de relación sí dependen de intereses y poderes, de necesidades y propósitos, de medios y mediaciones, desde los cuales acontece el acto de significación. Esto no obstante que la hipótesis en el orden del discurso reza así: “supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada, redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros,

dominar los acontecimientos aleatorios...” (Foucault, 1991: 4). Y más fuerte es su afirmación que “El discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1991: 15)

La parrhesía, es la actitud de decirlo todo o, “decir la verdad sin disimulación ni reserva, ni cláusula de estilo, ni ornamento retórico que pueda cifrarla o enmascararla” (Foucault, 2010: 29), es “la opinión personal de quien habla” (Foucault, 2010: 30) en la oportunidad indicada, y consciente de los peligros de ser franco, incluso de una respuesta violenta: “un riesgo que concierne a la relación misma que él mantiene con el destinatario de sus palabras” (Foucault, 2010: 30). Y aunque Foucault haya derivado este concepto de ser veraz con uno mismo en una actividad con otros y en la cultura antigua, es atribuible contemporáneamente a muchos que luchan por la libertad y la liberación. Ellos viven en todas partes a pesar de su represión.

Esta potenciación y reconocimiento de la parrhesía como el decir franco, implica que la verdad la construye alguien en el decir representándose a sí mismo pero ante otro, que para el decir, es el interlocutor real o imaginario. Pero esa relación necesaria con el otro, no es solamente en esta decisión de decir la verdad, lo es también hasta en los discursos que someten a quien lo produce a los otros.

Esta inclusión del autor de la verdad, se clarifica y completa con la afirmación de Foucault: “[...] al examinar la noción de parrhesia puede verse el entrelazamiento del análisis de los modos de veridicción, el estudio de las técnicas de gubernamentalidad y el señalamiento de las formas de prácticas de sí” (Foucault, 2010: 27). No habría otra manera de explicar los modos de veridicción si no es la relación entre discurso y referencia, o con el mundo; el estudio de las técnicas de gubernamentalidad en las relaciones con los poderes y de los grupos dominantes; y el señalamiento de las formas de práctica de sí, con la subjetividad.

Esto se confirma porque al hablar de la parrhesía, el ser franco, que es una representación de sí mismo, supone decir la verdad ante otro con autoridad para reconocer la verdad.

En estos saltos de enfoques foucaultianos al cambiar su concepto estructuralista de lengua, creado por Saussure, para definir el lenguaje; a aceptar que la verdad y el discurso se dan en relaciones de poder; y que el texto tiene además de los sentidos aparentes otras voces no solamente como intertextos, sino en cruces de sentidos ideológicos, creencias, vivencias, enfoques y visiones de mundo; así, se hacen evidentes la voluntad y las ganas de sospechar. El reconocimiento del actor del acontecimiento discursivo en Foucault significa entrar en la condición plena del parrhesiarca: la verdad sin importar sus consecuencias. Para ello, es necesario tener capacidad para traspasar la apariencia del discurso, mantenerse

sospechando y consciente de la infinitud de la verdad. Porque la verdad solo es posible afirmarla en un enfoque de adecuación o representación positivista. La verdad la construyen los poderes para sostenerse, dominar y excluir, pero los parrhesiarcas o los adanes tienen la posibilidad de ver y entender las verdades dominantes y luchar, para que los demás las entiendan, y todos juntos logren un mundo mejor.

A pesar del orden del discurso en el que pesa más el poder que el deseo, Foucault cree en la parrhesía. Pero es la actuación quizás en otro orden del discurso con el cual emerge la verdad del parrhesiarca. Y no es la verdad, es la verdad de parrhesiarca que no coincide con la verdad del poder.

3. Las incursiones de las verdades en la educación

La educación es control de verdades de los saberes y poderes establecidos. Siempre algunos disidentes han dudado de esta condición con lo cual nos surge el interrogante: ¿Cuál es la función de la educación con respecto a la repetición o la construcción de nuevas verdades?

La pregunta, casi natural, que surge ante esta condición de la verdad y la posibilidad de volvernos parrhesiarcas es ¿Qué puede hacer la educación para convertirnos en veraces aun enfrentándonos a todos los poderes y corriendo los riesgos y peligros que ello implica?

Foucault pone al profesor en la condición de un técnico, igual que un carpintero, un zapatero, quienes tienen un saber hacer “que se encarnan en una práctica” y para su aprendizaje incluyen “no sólo un conocimiento teórico, sino todo un ejercicio” (Foucault, 2010: 40). “Poseen ese saber, lo profesan y son capaces de enseñarlos a los demás”. ¿Es posible mantener esa condición del maestro antiguo en los tiempos actuales pensando en convertirse en parrhesiarca y en insistir en enseñar a ser franco aún con los peligros que eso puede implicar?

Ante las críticas a la educación moderna de Foucault, Deleuze, del aprendizaje de Rancière, incluso de Bauman, en las que coinciden en afirmar que es un proceso de repetición y de sometimiento al poder del discurso de la formación, es posible preguntarse por ¿cómo salir de este círculo vicioso del énfasis del aprendizaje, incluso en los actuales tiempos de superación plena de la modernidad?

4. Configuración de posibilidades de aplicación

En la Autobiografía de Foucault, transcrita por Miguel Morey (Foucault, 1990, p. 12), se distinguen en su obra tres etapas intelectuales: la primera, arqueológica, centrada alrededor de la pregunta por el saber (*La arqueología del saber, Historia de*

la locura, *Las palabras y las cosas*). La segunda, de forma genealógica, se pregunta por el poder (*El orden del discurso; Vigilar y castigar; Historia de la sexualidad, 1: La voluntad de saber*). Y la tercera, en donde se inquieta por la “gubernabilidad” y las “técnicas y tecnologías de la subjetividad” (*Historia de la sexualidad, 2: El uso de los placeres; Historia de la sexualidad, 3: La inquietud de sí*). Los planteamientos de estas tres etapas se observan en el siguiente esquema No. 1:

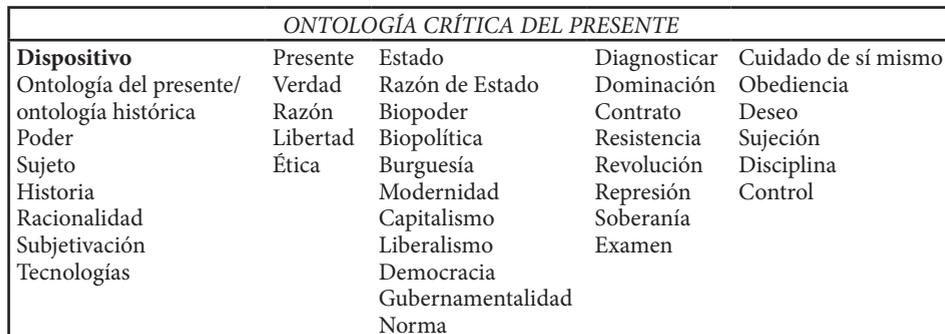


Diagrama No. 6 Planteamientos en etapas intelectuales de Michel Foucault.

Fuente propia de los autores

En la Universidad del Tolima desde el Área de Lenguaje, adscrita al Departamento de Español e Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación se viene trabajando con profesores catedráticos y de planta, desde el 2015, en la *Escuela de Profesores del Lenguaje, la Literatura y la Pedagogía*. Los encuentros se realizan en tres momentos por cada período académico y allí en forma dialogada

se reflexiona en torno a preocupaciones de estas áreas específicas y profesionales transversales en todos los programas académicos.

Un conflicto asumido se ha centrado en ¿de qué manera orientar los procesos de escritura en la formación de profesionales en las diversas áreas del conocimiento? El equipo de profesores hemos trasegado pedagógica y didácticamente por los diversos enfoques de orientación de la escritura: estructural (gramatical), textual (super, macro y microestructural) y últimamente por el discursivo (relacional a partir del saber, el poder y el sujeto).

Una de las experiencias de esta Escuela se configura a partir de la reflexión en torno a los libros *El orden del discurso* (1970) y *La hermenéutica del sujeto* (2011) de Foucault, para cuestionarnos como maestros si en la escritura nos preguntamos ¿Cuál es la descripción de coexistencia, sucesión, funcionamiento, determinación recíproca y transformación independiente y correlativa de los enunciados? O ¿En qué forma se describen las relaciones de poder que se dan a partir de los enunciados, formaciones, prácticas discursivas y constitución de subjetividades?

El proceso reflexivo posibilita sospechar en torno a los procedimientos discursivos, los juegos de limitaciones y exclusiones, los principios metodológicos y los análisis crítico y genealógico. En la Escuela de Profesores esta interpretación se interrelaciona con los planteamientos de Ramírez Peña (2007) desde su capítulo de las voces en la culturización, socialización e individualización: “las voces, por contener saberes más amplios que los significantes que los manifiestan, en cada discurso aparecen con contenidos delimitados por el locutor según las necesidades y la situación de la comunicación” (Ramírez, 2007: 92).

Para la escritura desde una formación discursiva se analizan si los enunciados en el decir manejan lo prohibido, la separación, el rechazo, lo falso o lo verdadero. Así, se visibiliza en qué forma *la voluntad de verdad se apoya desde el sistema de exclusiones que ejercen poder, presión y coacción de unos discursos sobre otros*. En la Escuela se estudia cómo los discursos tienen prohibiciones, rechazos, separaciones, exclusiones, prescripciones, coacciones, desplazamientos, modificaciones e imposiciones en el decir.

PROCEDIMIENTOS DE EXCLUSIÓN

LO PROHIBIDO: VÍNCULO CON DESEO Y PODER

SEPARACIÓN Y RECHAZO: VERDAD, JUSTICIA, SABIDURÍA. SABER DECIR, CÓMO, POR QUÉ. SENTIDO, SABER, RED DE INSTITUCIONES. EL SILENCIO DE LA RAZÓN.

FALSO/VERDADERO: DESDE PROPOSICIÓN NO HAY COACCIÓN, SEPARACIÓN, ARBITRARIEDAD, CONTINGENCIA, MODIFICACIÓN, DESPLAZAMIENTO, SISTEMA DE INSTITUCIONES: (IMPOSICIÓN, VIGENCIA, COACCIÓN, VIOLENCIA). PERO DESDE VOLUNTAD DE VERDAD: HISTORIA, SEPARACIÓN DE VOLUNTAD DE SABER, SISTEMA MODIFICABLE, COACTIVO, DE EXCLUSIÓN.

ACTO RITUALIZADO ENUNCIACIÓN
VERDAD DISCURSO EN LO QUE HACE
VERDAD DISCURSO EN LO QUE DICE
(SENTIDO, FORMA, OBJETO, RELACIÓN REFERENCIA)

VOLUNTAD DE SABER
VOLUNTAD DE VERDAD

(JUEGO Y SUS FORMAS, OBJETOS, TÉCNICAS, IMPOSICIÓN DEL SUJETO, PRESCRIPCIÓN, RACIONALISMO, VERDADES COACTIVAS)

VOLUNTAD VERDAD SE APOYA CON BASE INSTITUCIONAL POR SISTEMA EXCLUSIÓN EJERCE PRESIÓN, PODER DE COACCIÓN SOBRE OTROS DISCURSOS.

SABER PUESTO EN PRÁCTICA EN SOCIEDAD: VALORADO, ATRIBUIDO, DISTRIBUIDO, REPARTIDO

PRÁCTICAS ECONÓMICAS SON DISCURSOS DE LA VERDAD, COMO PRECEPTOS, RECETAS, MORAL, CUYAS PRÁCTICAS SE FUNDAN, RACIONALIZAN, JUSTIFICAN SOBRE TEORÍA RIQUEZAS Y PRODUCCIÓN

VOLUNTAD DE VERDAD
ENMASCARA LA RAZÓN
RESPONDE AL DESEO
EJERCE EL PODER

Cuadro No. 6. Procedimientos de exclusión discursiva.

Fuente propia de los autores

Una escritura discursiva entiende la manera en que los enunciados se clasifican, ordenan y distribuyen por procedimientos internos tales como el comentario o por la limitación en la organización de las disciplinas. *Se visibiliza la verdad en estas reglas por formas ritualizadas y obediencia a autoridades discursivas.* Los discursos se estudian en la Escuela de Profesores para entender de qué manera el decir configura explícita o en forma oculta fórmulas, textos, rituales, glosas, enmascaramientos, comentarios, repeticiones, recitaciones, ordenes, justificaciones, sistematizaciones, conceptos y teorías.

PROCEDIMIENTOS INTERNOS

PRINCIPIOS DE CLASIFICACIÓN, ORDENACIÓN, DISTRIBUCIÓN

EL COMENTARIO: FÓRMULAS, TEXTOS, CONJUNTOS RITUALIZADOS SE CITAN SEGÚN CIRCUNSTANCIAS.

DISCURSOS SE DICEN Y DESAPARECEN EN ACTO

DISCURSOS ORIGINAN NUEVOS ACTOS, PALABRAS POR REANUDACIÓN Y TRANSFORMACIÓN

DISCURSOS FUNDAMENTALES-CREADORES

DISCURSOS SE REPITEN, GLOSAN, COMENTAN, RECONSIDERAN, REANUDAN (POR JUEGOS, UTOPIÁS, ANGUSTIAS)

COMENTARIO PERMITE CONSTRUIR, PERMANECER, REACTUALIZAR, POSEER SENTIDO MÚLTIPLE Y OCULTO. LA REPETICIÓN ENMASCARADA. LA RECITACIÓN.

COMENTARIO Y AZAR DEL DISCURSO POR JUEGO IDENTIDAD, POR FORMA REPETICIÓN DE LO MISMO

EL AUTOR: COMO AGRUPACIÓN, UNIDAD, ORIGEN, SIGNIFICACIÓN, EL FOCO DE COHERENCIA.

DISCURSO CIENTÍFICO
ORDEN, VERACIDAD, PROPOSICIONES, JUSTIFICACIONES

DISCURSO LITERARIO
FUNCIÓN AUTOR REFORZADA, UNIDAD LENGUAJE, NUDOS COHERENCIA, INSERCIÓN EN REALIDAD

ABSURDO NEGAR EXISTENCIA AUTOR Y FUNCIÓN JUEGO DE DIFERENCIAS

AUTOR Y AZAR DEL DISCURSO POR JUEGO IDENTIDAD, POR FORMA INDIVIDUALIZADA DEL “YO”

LA LIMITACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS DISCIPLINAS: SE OPONE AL COMENTARIO Y AL AUTOR. TIENE PRINCIPIO DE COHERENCIA, SISTEMATICIDAD, ERRORES, FUNCIONES POSITIVAS, EFICACIA HISTÓRICA, CONDICIONES, PLAN DE OBJETOS, INSTRUMENTOS CONCEPTUALES O TÉCNICOS PARA HORIZONTE TEÓRICO, PROPOSICIONES VERDADERAS Y FALSAS.

DECIR LA VERDAD, ESTAR EN LA VERDAD DEL DISCURSO DE UNA ÉPOCA
ESTAR EN VERDAD EN OBEDIENCIA A REGLAS “POLICÍA” DISCURSIVA

DISCIPLINAS CONTROL POR JUEGO IDENTIDAD, POR FORMA DE REACTUALIZACIÓN PERMANENTE DE REGLAS (FUNCIÓN RESTRICTIVA Y COACTIVA)

Cuadro No. 7. Procedimientos internos discursivos.

Fuente propia de los autores

En la escritura también se configuran procedimientos de control que condicionan, restringen, coartan, limitan, dominan, impiden y seleccionan el discurso, a partir de los rituales, sociedades del discurso, grupo doctrinales y adecuaciones sociales. *La verdad se adecua y distribuye a un sistema de sumisión.* En la Escuela de Profesores se interpreta en qué forma los discursos se configuran con convencionalidades y singularidades, desde gestos, comportamientos, circunstancias, efectos, adhesiones, adecuaciones y divulgaciones de instituciones técnicas, científicas, sociales, religiosas, económicas, políticas.

<p>PROCEDIMIENTOS DE CONTROL</p> <p>CONDICIONES DE UTILIZACIÓN, ACCESO, APERTURAS, RESTRICCIONES COACCIONES DEL DISCURSO LIMITAN, DOMINAN, SELECCIONAN</p> <p>INTERCAMBIO Y COMUNICACIÓN JUEGAN EN SISTEMAS DE RESTRICCIÓN</p> <p>EL RITUAL: CUALIFICACIÓN DEBEN POSEER INDIVIDUOS QUE HABLAN. GESTOS, COMPORTAMIENTOS, CIRCUNSTANCIAS, CONJUNTO SIGNOS. EFICACIA, EFECTOS INTERACTIVOS, LÍMITES DE VALOR COACTIVO</p> <p>DISCURSOS RITUALIZADOS TIENEN PROPIEDADES SINGULARES Y PAPELES CONVENCIONALES.</p> <p>SOCIEDADES DEL DISCURSO: JUEGO AMBIGUO DEL SECRETO Y DE LA DIVULGACIÓN NO INTERCAMBIABLE. EL ACTO DE ESCRIBIR INSTITUCIONALIZADO, SU CARÁCTER INSTRANSITIVO (NO SE PUEDE TRANSFERIR A OTRA PERSONA)</p> <p>EL SECRETO TÉCNICO, CIENTÍFICO, MÉDICO, ECONÓMICO, POLÍTICO Y SU DIFUSIÓN O CIRCULACIÓN DE TRANSMISIÓN.</p> <p>GRUPOS DOCTRINALES: EN DOCTRINAS Y DISCIPLINAS CONTROL DISCURSIVO EN FORMA Y CONTENIDO O EN SUJETO QUE HABLA: EL ENUNCIADO Y EL SUJETO QUE HABLAN POR PROCEDIMIENTOS DE EXCLUSIÓN Y MECANISMOS DE RECHAZO. LA DOCTRINA COMO SIGNO MANIFESTACIÓN DE INSTRUMENTO DE ADHESIÓN.</p> <p>DOCTRINA EFECTÚA DOBLE SUMISIÓN: SUJETOS A DISCURSOS Y DISCURSOS A GRUPOS.</p> <p>LA ADECUACIÓN SOCIAL DEL DISCURSO. LA DISTRIBUCIÓN EN EL DISCURSO EDUCATIVO ESTABLECE LO QUE SE PERMITE Y LO QUE SE IMPIDE.</p> <p><u>LOS RITUALES DEL HABLA. LAS SOCIEDADES DEL DISCURSO. LOS GRUPOS DOCTRINALES Y LAS ADECUACIONES SOCIALES</u></p> <p><u>DISTRIBUCIÓN DE SUJETOS. HABLAN TIPOS DE DISCURSOS. ADECUAN DISCURSOS A CATEGORÍAS DE SUJETOS.</u></p> <p><u>SISTEMA DE SUMISIÓN</u></p>
--

Cuadro No. 8. Procedimientos de control discursivo.

Fuente propia de los autores

Los procedimientos anteriores entran en juegos de limitaciones y exclusiones, a través de principios metodológicos que aunque Foucault (1970) los plantea en relación con el saber y el poder, se deben entender desde la decisión del individuo que construye el discurso: la voz de quien dice. La comunicación y el discurso se generan a partir de un individuo en unas condiciones singulares: “este proceso de acomodamiento a las condiciones particulares con las condiciones sociales y culturales lo hemos denominado proceso de individualización” (Ramírez, 2007: 94)

Es el individuo con conciencia y libertad quien tiene la alternativa de reconocer, trastocar, continuar, cruzar, yuxtaponer, ignorar, excluir, especificar, regular, limitar, exteriorizar, dispersar y relacionar lo dicho. En palabras de Ramírez (2007): “la originalidad del individuo está en la interpretación y el uso del saber de la cultura y en las normas y regulaciones establecidas para el juego social” (P. 94)

Pero es este individuo el que debe con actitud crítica asumir su decir y su discurso. En el libro *Ontología crítica del presente a partir de los enunciados de la calidad* (Batanelo, 2017) se plantea después de un análisis arqueológico y genealógico que la educación colombiana no ha operado en la reforma del individuo y su formación como sujeto singular y específico, ya que no ha sido mediadora en la relación del individuo con su constitución como sujeto ético (Foucault, 2011b, p.133). Esta no ha propiciado la conversión hacia el yo, como un movimiento que propicia una ruptura del yo con respecto al resto para escapar a la sujeción y liberarlo; no ha dirigido la mirada hacia ese yo; y no ha trasegado hacia el yo como quien va hacia una meta, con un movimiento de todo el ser (Foucault, 2011b, pp. 211-214). La educación no ha implicado una interrogación de sí mismo sobre sí mismo; no han generado un autoconocimiento o actitud interior como ejercicio real y sobre el pensamiento (Foucault, 2011b, pp. 409-413).

Se requiere continuar fortaleciendo en Colombia Maestros y estudiantes investigadores caracterizados por Foucault como intelectuales específicos, quienes se encuentren ligados a un dominio, a luchas reales y cotidianas, y no pretendan profetizar, decir lo que está bien o mal o hacer valer su verdad (Jódar, 2007, p. 39). Lo que se debe pretender, según Foucault, como intelectuales es obtener consecuencias políticas, con su aporte teórico y práctico, para aclarar situaciones específicas, dominios sociales, coyunturas, análisis, reflexiones y maneras de actuar y de pensar. (Castro, 2013b: 159).

Estos Maestros y estudiantes intelectuales parrhesiarcas, quienes sospechan y cuestionan como en la Escuela que se ha explicado anteriormente, ejercen la “Parrhesía” o “virtud, deber y técnica de quienes dirigen la conciencia de los otros y los ayudan a constituir su relación consigo mismos” (Foucault, 2010b,

p. 59). Los parrhesiarcas de las rupturas corren el riesgo con su decir veraz y abren espacios de peligro para su existencia, ya que juegan, según Foucault, entre los vértices de lo constitucional, lo político, el coraje y la verdad (Foucault, 2010b, pp. 183-184). Parrhesiarcas con contraconductas porque se liberan de las coacciones del Estado; reivindican sus derechos, rompiendo los vínculos de obediencia al Estado; y se atreven a decir, a convocar marchas y a realizar su propia revolución.

5. Adenda

Si se ha hecho esta breve y sesgada genealogía del orden del discurso, más bien del desorden del discurso o rizoma es para que nos preguntemos por la educación actual y las implicaciones que para ella tiene lo que muchos llaman la enseñanza del lenguaje. Concentrada en mantener la idea de enseñanza de la lengua (primera etapa) del estructuralismo, privilegiando los significantes verbales, letras y sonidos. Y quienes llegan a comprometerse con la lectura, ésta se reduce a los contenidos resumidos de lo explícito, sin reconocer la complejidad de intertextos y voces que integran el texto, y menos en la necesidad de poner en diálogo crítico al lector en su obligación de sospechar de los contenidos del texto, pero también de ampliar esta capacidad interpretativa crítica a todos los acontecimientos y mensajes dirigidos o no, a su condición de interlocutor.

De igual manera, la escritura o producción de textos que tradicionalmente se reduce a tener cuidados al cumplimiento de las normas gramaticales y los léxicos apropiados, debe más bien, invitarnos a convertirnos en parrhesiarcas o actores sinceros en la construcción de verdades, de acuerdo con la condición del otro, el posible interlocutor o lector: “el individuo constituye su propia voz por darle forma significativa al discurso, por estar manifestando y organizando contenidos desde su perspectiva” (Ramírez, 2007: 97)

¿Acaso, podemos mantener una educación que informa del pasado ajeno, indiferente a la propia y actual situación, y en píldoras de información para repetir? ¿Tiene alguna relación estas limitaciones de la educación y la enseñanza de la escritura y la lectura de los mundos culturales, sociales y de las otras personas, con las decisiones y participaciones en los procesos democráticos que toman los ciudadanos?

Referencias

Batanelo G., L. E. (2017) *Ontología crítica del presente a partir de los enunciados de la calidad de la educación superior – Colombia 1991 – 2014*. Ibagué. Universidad del Tolima.

- Carpenter, J. (1980) *Ellos viven*. Película. Recuperado de: https://youtu.be/BRK449yY_Yo
- Carpentier, A. (1996) *El camino de Santiago*. Buenos Aires. Editorial Galerna.
- Castro, E. (2013a). *La inquietud por la verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Castro, E. (2013b). *Michel Foucault ¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *MIL MESETAS. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad*. México: F.C. E.
- _____. (2010b). *El gobierno de sí y de los otros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2001). *Hermenéutica del sujeto*. México: F.C.E.
- _____. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1991). *El orden del discurso*. La piqueta.
- _____. (1964). *Nietzsche, Freud, Marx*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. y Deleuze (1970). *Theatrum Philosophicum*, seguido de *Repetición y diferencia*. Barcelona: Anagrama.
- Jódar, F. (2007) *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.
- Morey, M. (1983). *Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus.
- Ramírez P, L. A. (2007) *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Bogotá. Magisterio.

Presentar una obra siempre será un encargo de alta responsabilidad académica, afectiva, cuando no provocadora. Sobre todo, si de la que se trata versa en torno al compromiso con la enseñanza del lenguaje y la literatura, centrada en la teoría del discurso de uno de los enfoques que más eco ha tenido en el ámbito educativo superior en Colombia. Me refiero a la perspectiva del maestro, colega y amigo Luis Alfonso Ramírez Peña, quien con su teoría sobre la comunicación y el discurso, y su extensión hacia la didáctica del lenguaje y la literatura, nos ha puesto en la tarea de re-pensar el lenguaje en clave polifónica, al mejor estilo plural, crítico y argumentado de pedagogos y pensadores de avanzada de la última década.

Como numerosos libros, artículos, trabajos de investigación, tesis, entre otros, el presente libro de texto. Notas de clase en Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima se centra en la aplicación de su extensivo repertorio teórico. Han sido aplicaciones de Profesores en diversos cursos de las áreas de Lenguaje y Literatura de dicha Universidad que han bebido de la teoría del discurso del Maestro Ramírez, quien se hace vocero de aquellos que no fueron incluidos en las voces oficiales para la historia de Occidente. Los sofistas, Nietzsche, Foucault y Bajtin, hacen parte de esta lista escindida de los cánones en asuntos del lenguaje y el discurso, desde donde, el pedagogo colombiano, nos ha enseñado a partir para reconocer la diferencia y no la mismidad en la puesta en escena del lenguaje, la comunicación y el discurso.

Pereira, Leandro Arbey Giraldo Henao. Docente titular. Universidad Tecnológica de Pereira

ISBN 978-958-5151-63-5



9 789585 151635



Una nueva historia
ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD