

enunciación ^{21/2}

VOL 21 NÚM 2 JULIO-DICIEMBRE DE 2016 - BOGOTÁ, COLOMBIA - PUBLICACIÓN SEMESTRAL - ISSN: 0122-6339



Literatura y otros lenguajes



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

enunciación

Volumen 21 número 2 julio/diciembre de 2016

Lenguaje, sociedad y escuela

ISSN: 0122-6339

E-ISSN 2248-6798

Publicación interinstitucional del grupo de
investigación Lenguaje, Cultura e Identidad
Revista clasificada C en Colciencias

EDITORIA

Mg. Sandra Patricia Quitián Bernal
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Enrique Rodríguez Pérez, Universidad
Nacional de Colombia, Colombia

Dr. Fabio de Jurado Valencia, Universidad
Nacional de Colombia, Colombia

Dr. Jesús Alfonso Cárdenas Páez,
Universidad Pedagógica Nacional,
Colombia

Dra. María Elvira Rodríguez Luna,
Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia

Dr. Mario Montoya Castillo, Universidad
Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Mirta Yolima Gutiérrez Ríos,
Universidad de La Salle, Colombia

Dra. Mónica Moreno Torres, Universidad
de Antioquia, Colombia

Dra. Pilar Núñez Delgado, Universidad de
Granada, España

Dra. Sonia Fernández Hoyos, Universidad
de La Lorraine, Metz-Nancy, Francia

ASISTENTE EDITORIAL

Mg. Angie D. González

COMITÉ DE ÁRBITROS

Dr. Adrián Perea Acevedo

Universidad Distrital "Francisco José de Caldas",
Colombia

Dra. Aida Toledo

Universidad Rafael Landívar, Guatemala

Dra. Christine Deprez

Université Paris-Descartes, Francia

Dra. Dora Calderón

Universidad Distrital "Francisco José de Caldas",
Colombia

Dra. Elena Guichot

Universidad de Sevilla, España

Dra. Esperanza del Pilar Infante Luna

Universidad Distrital "Francisco José de Caldas",
Colombia

Dr. Gerardo Cardozo Rincón

Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia, Colombia

Dra. Luisa Puig Llano

Universidad Nacional Autónoma de México,
México

Dra. María Rodríguez Luna

Universidad Distrital "Francisco José de Caldas",
Colombia

Dr. Mario Montalbetti

Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

La revista recibirá contribuciones

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/index>

Dra. Nina Crespo Allende
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,
Chile

Dra. Omaira Tapiero Celis
Universidad Distrital "Francisco José de Caldas",
Colombia

Dra. Raquel Pinilla Vásquez
Universidad Distrital "Francisco José de Caldas",
Colombia

Dr. Víctor Raúl Viviescas Monsalve
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dra. Yamilet Angulo Nopera
Universidad Distrital "Francisco José de Caldas",
Colombia

Dra. Yareira Puig
Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Elkin Rubiano
Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia

Dra. Natalia Pérez Pedraza
Universidad de Poitiers, Francia
Licenciada Gloria Bernal
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Mg. Alexander Castillo Morales
Universidad Distrital "Francisco José de Caldas",
Colombia

Mg. Bibiana Romero Chala
Institución Universitaria Colegio Mayor de
Antioquia, Colombia

Mg. Daniel Francisco Gomez Peña
Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia

Mg. Hernán Riveros Solórzano
Universidad Distrital "Francisco José de Caldas",
Colombia

Mg. Humberto Rodríguez Rodríguez
Universidad Distrital "Francisco José de Caldas",
Colombia

Mg. Ruben Hernández Barbosa
Universidad Autónoma de Colombia, Colombia

Mg. Sandra Moreno
Gimnasio Moderno, Colombia

Mg. Sandra Quitián Bernal
Universidad Distrital "Francisco José de Caldas",
Colombia

DIRECCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo
Científico - CIDC

COORDINACIÓN EDITORIAL

Diony Constanza Pulido Ortega
Coordinadora de revistas científicas CIDC

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fernando Carretero Padilla

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Julieth Johana Rincón Posada

DISEÑO DE CARÁTULA

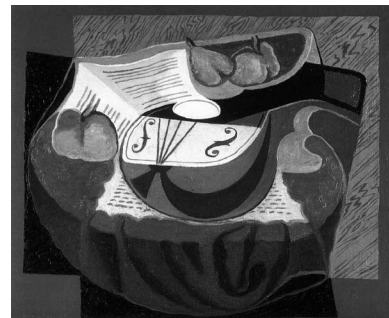
Julieth Johana Rincón Posada

IMPRESIÓN

Imagen Editorial S.A.S.

Ilustración de carátula

<http://www.the-athenaeum.org/art/detail.php?ID=156687>
The Mandolin on the Table, de Juan Gris (1925).
Painting - oil on canvas.



DECLARACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EDITORIALES Y PROCEDIMIENTOS PARA TRATAR UN COMPORTAMIENTO NO ÉTICO

Declaración de buenas prácticas editoriales

“Este documento ha sido adaptado del documento para procedimientos y estándares éticos elaborado por Cambridge University Press, siguiendo las directrices para un buen comportamiento ético en publicaciones científicas seriadas del Committee on Publication Ethics (COPE), International Committee of Medical Journal Editors (ICJME) y World Association of Medical Editors (WAME)”.

Responsabilidades de los editores

Actuar de manera balanceada, objetiva y justa sin ningún tipo de discriminación sexual, religiosa, política, de origen, o ética de los autores, haciendo correcto uso de las directrices pronunciadas en la Constitución Política de Colombia en este aspecto.

Considerar, editar y publicar las contribuciones académicas únicamente por sus méritos académicos sin tener en cuenta ningún tipo de influencia comercial o conflicto de interés.

Acoger y seguir los procedimientos adecuados para resolver posibles quejas o malentendidos de carácter ético o de conflicto de interés. El editor y el Comité Editorial actuarán en concordancia con los reglamentos, políticas y procedimientos establecidos por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y particularmente en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, por el cual se reglamenta la política editorial de la Universidad y la normatividad vigente en el tema en Colombia. En todo caso se dará a los autores oportunidad para responder ante posibles conflictos de interés. Cualquier tipo de queja debe ser sustentada con documentación y soportes que comprueben la conducta inadecuada.

Responsabilidades de los revisores:

Contribuir de manera objetiva al proceso de evaluación de los manuscritos sometidos a consideración en la revista *Enunciación* colaborando, en forma oportuna, con la mejora en la calidad científica de estos productos originales de investigación.

Mantener la confidencialidad de los datos suministrados por el editor, el Comité Editorial o los autores, haciendo correcto uso de dicha información por los medios que le sean provistos. No obstante, es su decisión conservar o copiar el manuscrito en el proceso de evaluación.

Informar al editor y al comité editorial, de manera oportuna, cuando el contenido de una contribución académica presente elementos de plagio o se asemeje sustancialmente a otros productos de investigación publicados o en proceso de publicación.

Informar cualquier posible conflicto de intereses con una contribución académica por relaciones financieras, institucionales, de colaboración o de otro tipo entre el revisor y los autores. Para tal caso, y si es necesario, retirar sus servicios en la evaluación del manuscrito.

Responsabilidades de los autores

Mantener soportes y registros precisos de los datos y análisis de datos relacionados con el manuscrito presentado a consideración de la revista. Cuando el editor o el comité editorial de la revista requieran esta información (por motivos razonables), los autores deberán suministrar o facilitar el acceso a esta. Al momento de ser requeridos, los datos originales entrarán en una cadena de custodia que

asegure la confidencialidad y protección de la información por parte de la revista.

Confirmar mediante una carta de originalidad (formato establecido por la revista) que la contribución académica sometida a evaluación no está siendo considerada o ha sido sometida o aceptada en otra publicación. Cuando parte del contenido de esta contribución ha sido publicado o presentado en otro medio de difusión, los autores deberán reconocer y citar las respectivas fuentes y créditos académicos. Además, deberán presentar copia al editor y al comité editorial de cualquier publicación que pueda tener contenido superpuesto o estrechamente relacionado con la contribución sometida a consideración. Adicionalmente, el autor debe reconocer los respectivos créditos del material reproducido de otras fuentes. Aquellos elementos como tablas, figuras o patentes, que requieren un permiso especial para ser reproducidas deberán estar acompañadas con una carta de aceptación de reproducción por parte de los poseedores de los derechos de autor del producto utilizado.

Declarar cualquier posible conflicto de interés que pueda ejercer una influencia indebida en cualquier momento del proceso de publicación.

Revisar cuidadosamente las artes finales de la contribución, previamente a la publicación en la revista, informando sobre los errores que se puedan presentar y deban ser corregidos. En caso de encontrar errores significativos, una vez publicada la contribución académica, los autores deberán notificar oportunamente al editor y al comité editorial, cooperando posteriormente con la revista en la publicación de una fe de erratas, apéndice, aviso, corrección, o en los casos donde se considere necesario retirar el manuscrito del número publicado.

Responsabilidad de la Universidad Distrital:

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en cuyo nombre se publica la revista *Enunciación* y siguiendo lo estipulado en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, por el cual se reglamenta la Política Editorial de la Universidad, se asegurará que las normas éticas y las buenas prácticas se cumplan a cabalidad.

Procedimientos para tratar un comportamiento no ético

Niveles de gravedad de los comportamientos no éticos

- Falta menor: Autocitación de máximo 14 % del manuscrito; no especificación de las fuentes de figuras, tablas o fotografías.
- Falta grave: Autocitación de máximo 26 % del manuscrito; plagio de ideas de otro autor o fuente de uno a dos párrafos, una tabla o figura o fotografía. Hasta este nivel de gravedad se permiten correcciones por parte del autor.
- Falta gravísima: Autocitación de máximo 50 % del manuscrito; plagio de ideas de otro autor o fuente de una o más páginas, más de dos tablas, figuras o fotografías; identificación del uso de fuentes bibliográficas falsas o datos erróneos que alteren la veracidad del artículo; presentación del manuscrito en otra revista simultáneamente; la presentación de credenciales falsas de los autores. Esta categoría originaría el embargo de publicación.

Identificación de los comportamientos no éticos

El comportamiento no ético por parte de los autores del cual tengan conocimiento o sea informada

la revista, serán examinados en primera instancia por los editores y el Comité Editorial de la revista.

El comportamiento no ético puede incluir, pero no necesariamente limitarse, a lo estipulado en la declaración de buenas prácticas y normas éticas de la revista *Enunciación*, y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en esta materia.

La información sobre un comportamiento no ético debe hacerse por escrito y estar acompañada con pruebas tangibles, fiables y suficientes para iniciar un proceso de investigación. Todas las denuncias deberán ser consideradas y tratadas de la misma manera, hasta que se adopte una decisión o conclusión exitosa.

La comunicación de un comportamiento no ético debe informarse a los editores de la revista y en consecuencia al Comité Editorial. En aquellos casos donde los anteriores actores no den respuesta oportuna, deberá informarse el comportamiento no ético al Comité de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

La queja sobre un comportamiento no ético por parte de los editores o el Comité Editorial de la revista deberá ser informada ante el Comité de Publicaciones de la Universidad Distrital.

Investigación

La primera decisión debe ser tomada por los editores, quienes deben consultar o buscar el asesoramiento del Comité Editorial y el Comité de Publicaciones, según el caso.

Las evidencias de la investigación serán mantenidas en confidencialidad.

Un comportamiento no ético, que los editores consideren menor, puede ser tratado entre ellos

y los autores, sin necesidad de consultas adicionales. En todo caso, los autores deben tener la oportunidad de responder a las denuncias realizadas por comportamiento no ético.

Un comportamiento no ético de carácter grave se debe notificar a las entidades de afiliación institucional de los autores o que respaldan la investigación. Los editores, en consideración con la Universidad Distrital, deben tomar la decisión de si debe o no involucrar a los patrocinadores, ya sea mediante el examen de la evidencia disponible o mediante nuevas consultas con un número limitado de expertos.

Resultados (en orden creciente de gravedad, podrán aplicarse por separado o en combinación)

Informar a los autores o evaluadores la falta de conducta o la práctica indebida que esta contraria a las normas éticas establecidas por la revista.

Enviar una comunicación dirigida a los autores o evaluadores que indique la falta de conducta ética, con las evidencias que soporten la identificación de la mala conducta, y sirva como precedente para buen comportamiento en el futuro.

Retirar el artículo de la publicación de la revista e informar al autor o autores del mismo, la decisión tomada por el Comité Editorial sustentada en las normas éticas establecidas.

Realizar un embargo oficial de cinco años al autor, periodo en el cual no podrá volver a publicar en la revista.

Denunciar el caso y el resultado de la investigación ante las autoridades competentes, en caso que el buen nombre de la Universidad Distrital se vea comprometido.

Statement of good editorial practice

“This document has been adapted from document procedures and ethical standards developed by Cambridge University Press, following the guidelines for good ethical behavior in scientific serials of the Committee on Publication Ethics (COPE), International Committee of Medical Journal Editors (ICJME) and World Association of Medical Editors (WAME)”.

Editor responsibilities

Acting balanced, objectively and in a fair manner, without any sexual, religious discrimination, political, origin, or ethics of the authors, using correct guidelines handed down in the Constitution of Colombia in this regard.

Consider, edit and publish academic contributions only for their academic merit without taking into account any commercial influence or conflict of interest.

Follow proper procedures to resolve any ethical complaints or misunderstandings, or conflict of interest. The publisher and the editorial board will act in accordance with the regulations, policies and procedures established by the Universidad Distrital Francisco José de Caldas and particularly in the Agreement 023 of June 19, 2012 of the Academic Council, through which the editorial policy of the University is regulated and current regulations on the subject in Colombia. The authors will have, in any event, an opportunity to respond to possible conflicts of interest. Any complaint must be supported with documentation and media to check improper conduct.

Reviewers responsibilities:

Contribute objectively to the process of evaluation of manuscripts submitted for consideration in the journal “Enunciación”, collaborating in a proper manner with the improvement of the quality of these original scientific research products.

Maintain the confidentiality of the data supplied by the publisher, the editorial committee or authors, making proper use of such information by the means that are provided. However, it is your decision to retain or copy the manuscript in the evaluation process. Inform the editor and the editorial committee in a proper manner and on time, when the content of any academic contribution show elements of plagiarism or substantially resembles other products published or in a publishing process.

Report any possible conflict of interest with an academic contribution, institutional, financial partnerships or other, between the reviewer and the authors. For such case, and if necessary, withdraw your services in the evaluation of the manuscript.

Authors responsibilities:

Keep accurate records and support data and data analysis related to the manuscript submitted for consideration in Enunciación. When the editor or the editorial board of the journal require this information (on reasonable grounds) authors should provide or facilitate access to this. Upon being requested, the original data will enter a chain of custody to ensure the confidentiality and protection of information by the journal.

Confirm through a letter of originality (format established by the journal) that the academic contribution under evaluation is not being considered or has not been submitted and / or accepted in another publication. If part of the content of a contribution has been published or presented in other media, authors should recognize and quote the respective sources and academic credits. They must also submit a copy to the editor and the editorial board of any publication that may have overlapping content or closely related to the contribution under consideration. Additionally, the author must recognize the respective claims of the material reproduced from other sources. Those elements such as tables, figures or patents, which require special permission to be reproduced

must be accompanied with a letter of acceptance of reproduction by the owners of the copyright of the product used.

Declare any potential conflict of interest that may exert undue influence at any time of the publishing process.

Carefully review the final art of the contribution, prior to the publication in the journal, reporting any errors that should be corrected. In case of finding significant errors, once the article has been published, authors should promptly notify the editor and the editorial committee subsequently cooperating with the journal in the publication of an erratum, appendix, notice or correction.

Universidad Distrital FJC responsibility:

The Universidad Distrital Francisco José de Caldas, in whose name the journal "Enunciación" is published and following the provisions of the Agreement 023 of June 19, 2012 of the Academic Council, by which the Editorial Policy University is regulated, will ensure that ethical standards and good practices are fully implemented.

Procedures for dealing unethical behavior

Severities of unethical behavior

Misdemeanor: self-citation of maximum 14% of the manuscript; not specifying the sources of figures, tables and / or photographs.

Serious offense: self-citation of maximum 26% of the manuscript; plagiarism of ideas from another author and / or source of one to two paragraphs; a table and / or figure and / or photograph. At this level of severity corrections by the author are allowed.

Very serious offense: self-citation maximum 50% of the manuscript; plagiarism of ideas from another author and / or source of one or more pages, more than two tables and / or figures and / or photographs;

use of false identification bibliographical sources or erroneous data that alter the veracity of the article; submission of the manuscript to another journal simultaneously; presenting false credentials of the authors. This category would cause the embargo publication.

Identification of unethical behavior

Unethical behavior by the authors will be examined first by the editors and the Editorial Board of the journal.

Unethical behavior may include, but will not necessarily be limited to, the provisions of the statement of good practice and ethical standards of the journal "Enunciación" and the Universidad Distrital Francisco José de Caldas in this area.

Information on an unethical behavior must be presented in writing and be accompanied with tangible, reliable and sufficient evidence to initiate an investigation process. All complaints should be considered and treated in the same way, until a decision or successful conclusion is adopted.

The communication of an unethical behavior should be reported to the editors of the journal and the editorial board accordingly. In cases where the above actors do not an appropriate response in a decent period of time, the unethical behavior must be reported to the Universidad Distrital's publications committee.

The complaints regarding unethical behavior by editors or the editorial board of the journal should be informed to the Universidad Distrital's publications committee.

Investigation

The first decision must be made by the editors, who must consult or seek advice from the Editorial Committee and the Publications Committee, as considered appropriate.

The research evidence will be kept confidential.

An unethical behavior, with editors considered minor, can be treated between them and the authors, without further consultation. In any case, the authors should have the opportunity to respond to allegations made by unethical behavior.

An unethical behavior of a serious nature should be notified to the institutional entity where the author is working or the entity supporting the research. The editors, in consideration of the Universidad Distrital, must make the decision whether or not to involve sponsors, either by examining the evidence available or through further consultations with a limited number of experts.

Results (in increasing order of severity, may be applied separately or in combination)

Report authors' or reviewers' misconduct or improper practice that is contrary to the ethical standards set by the journal.

Send a communication to the authors or reviewers to indicate the lack of ethical conduct, with evidence to support the identification of the misconduct, and serve as a precedent for good behavior in the future.

Remove the article from the publication of the journal and inform the author about the decision made by the Editorial Committee supported by the ethical standards set.

As a penalization, the author won't be able to publish in the journal for a specific amount of time, five years.

Report the case and the outcome of the investigation to the competent authorities, if the good name of the Universidad Distrital is compromised.

CONTENIDO

EDITORIAL

- La investigación en pedagogía de la lengua y de la literatura en el escenario escolar 189
Sandra Patricia Qutián Bernal

LITERATURA Y OTROS LENGUAJES

- Literatura infantil, moralidad y valores: materiales para la discusión 192
Children's literature, morality and values: Materials for discussion
Humberto Sánchez Rueda

- L'œuvre littéraire et le réel: entre l'ambition de saisir le monde et le défi de la création 201
La obra literaria y la realidad: entre la ambición de apoderarse del mundo y el desafío de la creación
The literary work and the real: Between the ambition of grasping the world and the challenge of creation
Diana Marcela Patiño Rojas

- De las exigencias genéricas a la emergencia del texto literario: el problema de los géneros 212
From generic demands to the emergency of literary text: The problem of genres
Nicolás Forero Olaya

- En torno al proceso adaptativo de obras literarias al cine 226
Around the adaptive process of literary works to film
Juan Ramón Ferrera Vaillant

LENGUA, SOCIEDAD Y ESCUELA

- Búsqueda inductiva de datos y proyectos de investigación en lengua materna 238
Inductive search of data and research projects in a mother language
Éder García-Dussán

- El aula agonal: una mirada a las relaciones discursivas entre profesor y estudiantes desde una ética agonística 256
The agonal ethic: A look into discursive relations between teacher and students from an agonistic ethic

PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

- Prácticas de literacidad en la clase de biología en secundaria 272
Literacy practices in the middle school biology class
Diana Marcela Buitrago Díaz, Erika Alejandra Naranjo, Nubia Johana Cifuentes Baquero, Emilce Moreno Mosquera

- La comunicación científica oral de los estudiantes de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas 288
The oral scientific communication students of Veterinary Medicine of the Central University "Marta Abreu" of Las Villas
Darlén Méndez Lloret, Dalila Rodríguez González, Silvia Alonso Paz, María del Carmen Navarrete Reyes

LENGUAJE, MEDIOS AUDIOVISUALES Y TECNOLOGÍA

- Iniciativa ciudadana "#Noen3caínes". Análisis del discurso de un acontecimiento 297
Citizens' initiative "# Noen3caínes". Discourse analysis of an event
Luis Eduardo Ospina Raigosa

AUTOR INVITADO

- La lectura: puerta de entrada a los bosques narrativos 314
The reading: Entrance to the fictional woods
Diógenes Fajardo Valenzuela

Editorial



EDITORIAL

LA INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA EN EL ESCENARIO ESCOLAR

El lenguaje como campo de investigación provee diversos objetos de estudio asociados con las múltiples formas a las que acceden los seres humanos para crear significados e interactuar socialmente, gracias a la pluralidad de sistemas semióticos insertos en la cultura. De ahí que la reflexión sobre la acción del lenguaje, y particularmente de la lengua y la literatura como experiencia discursiva y estética en el escenario escolar, resulte cada vez más necesaria y pertinente, si se considera la importancia que tiene para la escuela de hoy la búsqueda de nuevo conocimiento pedagógico y didáctico que coadyuve a la innovación de la práctica docente en estas disciplinas, propiamente desde la investigación educativa.

Durante las últimas décadas han sido ampliamente discutidas y suficientemente argumentadas, las relaciones y particularidades de *la lengua y la literatura* como realidades presentes, mas no siempre reconocidas, en el currículo escolar. Al respecto, los diferentes documentos de política pública para la enseñanza del lenguaje en Colombia, plantean orientaciones de naturaleza epistémica, disciplinar y pedagógica cuyo propósito es guiar al maestro en su acción pedagógica. Sin embargo, esto no resulta suficiente para transformar la práctica docente. Se requiere la reflexión y análisis críticos del maestro sobre sus propias experiencias, para gestar y dar origen a modificaciones sobre las acciones que caracterizan su hacer con el lenguaje en la escuela, intención en la que contribuye significativamente la experiencia investigativa.

Investigar se postula como una actividad de formación y de actuación indispensable para cualquier profesional. Especialmente, al docente le compete involucrarse en procesos de investigación pues no basta con una estructuración disciplinar exhaustiva para desempeñarse hoy de manera pertinente en la escuela. Las dinámicas de desarrollo de las sociedades actuales requieren maestros capaces de interrogarse frente a los retos y dificultades en la formación de sujetos discursivos, críticos y propositivos en diferentes contextos de actuación social.

En el ámbito educativo, la acción profesional del educador se sustenta en la pedagogía como campo de conocimiento de la educación, la cual anima, dinamiza y orienta sus prácticas profesionales. Sin embargo, este cúmulo de saber y experiencia, llamado *pedagogía*, y que se explicita en la actuación cotidiana del profesor en el espacio escolar, está permanentemente mediado por el lenguaje y sus diferentes sistemas de representación. En este contexto, la investigación educativa, como actividad que emerge de los intereses y realidades presentes en el escenario de la escuela, resulta pertinente y fundamental, pues involucra de manera directa la actuación del maestro y su relación con los modos de interactuar, de enseñar y de aprender con el lenguaje y sus variadas manifestaciones.

Desde esta mirada, las pedagogías de la lengua y de la literatura han tomado en las últimas décadas un valor relevante en el interior de las comunidades académicas de maestros investigadores, inquietos por indagar sobre alternativas que los aproximen, desde el ejercicio investigativo, a nuevas perspectivas de enseñanza y aprendizaje de la oralidad, la lectura, la escritura y la literatura. Así, por ejemplo, las didácticas

de la lengua oral y la lengua escrita como modalidades discursivas, sus interrelaciones y especificidades desde distintos campos del conocimiento, constituyen uno de los objetos de reflexión permanente que da origen a procesos de investigación en el campo de la lengua. En relación con la literatura, y frente a la preocupación de los educadores por resignificar su papel y lugar en la escuela, se perfilan intereses asociados con la formación de lectores y la creación literaria como posibilidades para aportar a la perspectiva humana y crítica de los educandos frente al mundo.

Estas apuestas investigativas se hacen sostenibles gracias a la capacidad de reflexión y automirada que se espera desarrolle el profesor sobre las acciones de *aprender a enseñar* y *enseñar a aprender* la lengua materna como experiencia constitutiva del sujeto social y la literatura como experiencia estética que contribuye al desarrollo de las emociones, la creatividad, el sentido ético y crítico, entre otros. Este proceso de actuación pedagógica e investigativa le otorga al maestro un *sentido situado* de su profesión y paralelamente favorece la adquisición y el fortalecimiento de competencias profesionales que afectan positivamente los contextos educativos.

El efecto de la investigación que desarrollan los maestros, no solo de lengua castellana, sobre problemas asociados con el lenguaje, la lengua y la literatura, además de visibilizarse en los desempeños académicos, discursivos, lingüísticos y estéticos de los estudiantes en las aulas de clase, busca articularse con la vida de los niños y los jóvenes en diferentes contextos de actuación social. En tiempos como los actuales, los maestros estamos llamados a favorecer con ahínco la formación de ciudadanos con mayor posibilidad de ensanchar el conocimiento crítico del mundo y de sí mismos, personas cada vez más sensibles, más propensas a la cultura del diálogo y de la argumentación, mediante el poder estructurador del lenguaje individual y social.

Efectivamente, la investigación es, sin duda, un componente esencial, pues su ejercicio posibilita la construcción de sentido de los procesos educativos y el desarrollo de propuestas innovadoras en la práctica pedagógica de los maestros. Todo educador requiere construir significados reflexivos intencionales y dotar de sentido su experiencia con los diferentes lenguajes a los que accede a través de las disciplinas específicas, con el uso de la lengua oral y la lengua escrita y por supuesto con la literatura, como patrimonio de la cultura. Así, investigar en el campo de la pedagogía de la lengua y la literatura no es una tarea exclusiva del profesor de español o de lengua castellana, todos los educadores como sujetos de lenguaje, podemos incursionar en estos procesos que conllevan importantes transformaciones.

La *Revista Enunciación* reitera su interés por continuar apoyando la divulgación de nuevos conocimientos, resultado de investigaciones diversas en el campo de la pedagogía del lenguaje, la lengua y la literatura, con lo cual se aporta a la consolidación de comunidades académicas en diferentes escenarios de acción educativa.

Sandra Patricia Quitián B.
Editora *Revista Enunciación*
Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Literatura y otros lenguajes



Literatura infantil, moralidad y valores: materiales para la discusión

Children's literature, morality and values: Materials for discussion

Humberto Sánchez Rueda¹

Para citar este artículo: Sánchez, H. (2016). Literatura infantil, moralidad y valores: materiales para la discusión. *Enunciación*, 21(2), 192-200.

Recibido: 29-abril-2016 / **Aprobado:** 6-septiembre-2016

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar algunas tendencias acerca de la recepción de la literatura infantil que privilegian la formación moral y la comprensión de la multiculturalidad; a partir de la interpretación y contraste de las puestas teóricas acerca del papel de la literatura infantil en la formación de los niños. En esta reflexión se desarrollan algunos presupuestos conceptuales sobre las relaciones que se tejen entre literatura infantil, formación moral y cultura, como son: autonomía estética y provecho moral en la literatura infantil; inserción ideológica multicultural en los textos infantiles y posibilidades de la obra literaria como vehículo de transmisión y reivindicación ideológica en la sociedad. Desde estos ejes de análisis, el artículo concluye que la literatura infantil, en contraste con las funciones morales y culturales, contribuye a la construcción simbólica del sujeto que toma conciencia de su injerencia en el mundo.

Palabras clave: literatura infantil, interpretación, educación moral, multiculturalismo.

Abstract

The purpose of this report is to present the results of the analysis of some trends in children's literature which privilege moral education and the understanding of multiculturalism. Such analysis has been done by means of the interpretation and contrast of the theoretical assumptions on the role of this particular type of literature in children's education. Based on this critical reflection, some essential categories about the relationship among children's literature, moral education and culture were stated: first, the link between aesthetic autonomy and moral benefit in children's literature; second, the inclusion of multicultural ideology in children's texts; and finally, the power of literature as a means of cultural transfer and ideological vindication in society. This article concludes that moral and cultural functions implicit in children's literature actually contribute to the subjective symbolic construction and generates awareness on the function and responsibility of the human being in the world.

Keywords: children's literature, multiculturalism, moral training, literary interpretation.

¹ Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Educación de la Universidad Externado. Profesor de la Maestría en Educación, Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: hsanchezrue@gmail.com humberto.sanchez@ustadistancia.edu.co

*You're on your own. And you know what you know.
And YOU are the GUY who'll decide where to go.*

Dr. Seuss (2007, p. 4).

INTRODUCCIÓN: POLÉMICAS ACTUALES EN LA RECEPCIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL

Desde hace cinco años es posible rastrear el aumento de episodios que enfrentan a padres, editoriales, grupos sociales y escuela, por los temas que contienen los libros de ficción que leen los niños y niñas. En 2012, en Estados Unidos, la American Library Association auspició el polémico encuentro *Banned Books Week* (*La semana de los libros prohibidos*) donde se prohibieron cerca de 3000 libros infantiles, a partir de los criterios de la comunidad religiosa protestante americana. Una de las obras que más quejas recibió sobre su circulación fue el cuento para niños *And Tango Makes Three* (traducido al español como *Tres con Tango*), de Justin Richardson y Peter Parnell (2010), el cual relata la historia de una pareja de pingüinos machos que tienen la oportunidad de tener una familia, a partir del cuidado que le otorgan al huevo de otra pareja de pingüinos. Distintos señalamientos acusan a este cuento de entorpecer el buen desarrollo moral de los niños por promover las relaciones homosexuales y las familias homoparentales, por lo cual algunos grupos sociales han pedido que lo retiren de las librerías y bibliotecas, siendo esta petición exitosa en algunos estados norteamericanos.

También en 2012, pero esta vez en Italia, el cuento *Piccolo Uovo*, de Francesca Pardi (2010) – el cual incluye en el grupo de protagonistas una pareja de pingüinos machos que crían dos pingüinitos– generó una gran polémica en los sectores católicos y de extrema derecha ante la posibilidad que el Ayuntamiento de Milán lo incluyera en las listas de libros de las guarderías (opción que nunca reconocieron públicamente los directivos del Ayuntamiento). Se presentaron 80 mociones de la

población italiana que pedían retirar el libro de bibliotecas y guarderías, y el partido político Forza Nuova señaló su intención de quemarlo públicamente, ya que consideraban que el cuento promovía la homosexualidad y conductas ilegales (en Italia, la ley no permite a los homosexuales casarse o tener hijos).

Este tipo de situaciones polémicas, en torno a algunos libros escritos para niños, se han ido multiplicando en distintos lugares. Uno de los episodios más recientes ocurrió en 2015 en Venecia, donde el nuevo alcalde decidió prohibir 49 textos escritos para niños por considerarlos *sucios* (familias homosexuales, niños que realizan oficios que tradicionalmente se consideraron de niñas, etc.). Tal situación generó un escándalo en distintos ámbitos sociales italianos y europeos, a tal punto, que el gobernante tuvo que reducir su lista a dos. En Colombia, la periodista Cecilia Rodríguez, en su columna del 30 de septiembre de 2015, en el diario *El Tiempo*, revisa esta situación y reflexiona sobre sus causas. Para la columnista, el germen de esta polémica reside en que hay un grupo de libros que tocan

[...] temas candentes y actuales. Un libro infantil que enseña que la sociedad tiene espacio para todos es una amenaza para los más intolerantes, porque en lenguaje sencillo rompe tabúes y demuestra que no hay nada que temer.

Las historias en los libros son simples. Un perrito que desea ser una bailarina. Un pingüinito que al salir del huevo es adoptado por dos pingüinos (no hay pingüina) y que está basado en una historia real en un zoológico de Nueva York. Una princesa que sueña con ser jugador de fútbol. Un niño que desea ser una princesa.

Supongo que ya usted se figuró por qué hay debate. Los libros que siguen vetados tratan sobre

familias donde el papá y la mamá son del mismo sexo, y colorín colorado. Uno de ellos se llama *Juan tiene dos mamás* (Rodríguez, 2015).

Los temas de los libros prohibidos por el alcalde de Venecia, según Rodríguez, constituyen un ejemplo de los cambios que se han generado en las estructuras de valores de la cultura en los últimos años, los cuales todavía no han sido aceptados por sectores tradicionales de la sociedad. Este argumento de la columnista resume de buena forma la polémica generada por los cuentos de Pardi, Richardson y Parnell. Asimismo, Rodríguez señala que el incidente en Venecia también forma parte de una *cortina de humo* del alcalde por desviar la atención de los episodios de corrupción de la ciudad, cuya situación debería ser el tema más apremiante en la lista de tareas del funcionario italiano.

Si bien es cierto, teniendo en cuenta el argumento de Rodríguez, que muchas de las polémicas sobre algunos libros escritos para niños, como las señaladas anteriormente, tienen su génesis en maniobras políticas de funcionarios que quieren desviar la atención de la responsabilidad que les corresponde en ciertas situaciones sociales, no se puede negar que la sociedad en general encuentra en ciertas obras para niños *serias preocupaciones* acerca, en palabras de Rodríguez (2015), “de cuándo y cómo se les debe enseñar a los niños sobre los derechos civiles de las personas homosexuales, matrimonios gay y familias ‘no tradicionales’”.

Esta polémica ha aumentado por el incremento de libros para niños que incluyen en sus tramas y protagonistas cuestiones de género, derechos civiles y problemas culturales. Hace algunas décadas los pocos libros relacionados con estos aspectos, se encontraban en estanterías y bibliotecas sin generar ninguna controversia, a pesar de las distintas lecturas que se les realizaron. No obstante, desde el siglo XX, la cuestión de género y cultura han sido algunos de los temas predilectos en la discusión académica y social, influyendo notoriamente los contenidos y las prácticas de escritura de los libros para los niños. Obras como *Hombre de color*, de Jerome Ruillier; *Lo que mamá no me contó*,

de Babbete Cole; *Belisario*, de Gaëtan Dorémus; *Rey y Rey*, de Linda de Haan y Stern Nijland; *Niña bonita*, de Ana María Machado; *Crisantemo*, de Kevin Henkes; *Oliver Button es una nena*, de Alfredo Gómez; *De noche en la calle*, de Angela Lago; *Los mejores amigos*, de Raquel Andersen; *Julia, la niña con sombra de niño*, de Christian Bruel; entre otros, son apenas una muestra de las nuevas tendencias en la escritura de libros para niños.

FORMACIÓN MORAL Y COMPRENSIÓN DE LA MULTICULTURALIDAD EN LA LITERATURA INFANTIL: POSIBILIDADES Y LIMITANTES

Sería bastante ingenuo pensar que la anterior tendencia obedece completamente a una moda pasajera producto de las estrategias de *marketing* de los escándalos ideológicos actuales. Por el contrario, esta tendencia evidencia un reconocimiento explícito del papel tan preponderante que se le otorga a la literatura en los procesos de formación moral de los niños junto a una discusión epistémica muy fuerte sobre la concepción, función y problemáticas del texto literario, respecto a la formación de las estructuras culturales e ideológicas de la sociedad.

Para analizar esta situación, en primer lugar, se evidencia que los argumentos que defienden la lectura de este tipo de libros no están lejos de la postura conceptual cultural que señala la periodista colombiana. Por ejemplo, el artículo “*And Tango Makes Three: Introducing Family Diversity to Children*” (*And Tango Makes Three: la entrada del niño a la diversidad familiar*) de Jennifer Harvey (2013) considera que el cuento de Richardson y Parnell permite reflexionar sobre los cambios que se han generado en las estructuras de las familias tradicionales y genera espacios para el reconocimiento de la diversidad sexual de las familias en distintos sectores de la sociedad. Concluye el artículo:

And Tango Makes Three is a well-crafted picturebook. The messages it conveys to its readers may

prepare the child for a diverse world that will likely include homosexuality, whether as a personal expression of their sexuality, or through social interactions with others. This exposure may increase their compassion for persons who differ from them or in their self-regard if they perceive that they differ.

It follows a tradition of children's books in addressing diversity and expanding compassion, as exemplified by the characters Horton and Marjorie. Functional families, no matter the particulars of the members of the family, are natural. *And Tango Makes Three* conveys this important message and should find a place in library collections and the school curriculum (p. 32).

And Tango Makes Three es un libro de imágenes muy bien ilustrado. El mensaje transmite a sus lectores la posibilidad de preparar a los niños a un mundo diverso el cual puede incluir la homosexualidad, incluso como una expresión personal de su sexualidad, o mediante la interacción social con otros. Esta exposición puede aumentar su compasión por personas que difieren de ellos o de su discernimiento cuando perciben la diferencia.

Este sigue una tradición de libros para niños que abordan la diversidad y aumentan la compasión, como ejemplifican los personajes Horton y Marjorie. Familias funcionales, sin importar las particularidades de los miembros de la familia, se naturalizan. *And Tango Makes Three* transmite este importante mensaje y debería encontrar un lugar en las colecciones de las bibliotecas y el currículo escolar (p. 32).

La conclusión de Harvey señala que la lectura de esta clase de libros infantiles permite que los niños reconozcan nuevas estructuras ideológicas de la sociedad, lo que facilita el reconocimiento y el discernimiento respecto al otro. Tanto el artículo de Harvey como la columna periodística de Rodríguez, señalada anteriormente, encuentran en los libros infantiles con temáticas de género espacios de reconocimiento de los cambios actuales de la sociedad. No obstante, mientras que Rodríguez ve en este reconocimiento una oportunidad para construir una sociedad más justa a partir del respeto y la igualdad respecto a la diferencia, Harvey apunta que el reconocimiento de la diversidad permite aumentar la compasión como mecanismo para naturalizar y aceptar la diferencia.

Similares interpretaciones de corte cultural y social, ya sea a favor o en contra de los libros para niños con temas de género o formación moral, se pueden rastrear en diversos artículos e investigaciones. No obstante, lo más interesante de estas perspectivas constituye que se entiende la literatura escrita para niños como un potente vehículo ideológico que tiene la capacidad de moldear los valores y creencias de los niños.

Tal forma de comprender la relación entre libros y niños, no es nueva en la historia de la literatura infantil. Antes del siglo XX, la sociedad occidental entendía el niño como un ser vacío desprovisto de creencias y valores, por lo cual la literatura se presentaba como un elemento (uno más de un grupo muy amplio) que podía transmitir los valores fundamentales de la sociedad. Por ejemplo, como se señaló en la Exposición "The ABC of It: Why Children's Books Matter" [El ABC: por qué la importancia de los libros para niños], realizada en la Biblioteca Pública de Nueva York en 2013, los libros, principalmente los religiosos, llegaron a tener un papel muy importante en lo que podríamos denominar la formación espiritual religiosa de los niños en el siglo XIX:

Some early juvenile books addressed the state of the Young person's soul. A Puritan child, considered sinful at birth, could not hope to achieve salvation without first learning to read the Bible. *The New England Primer* –for 100 years the most widely known juvenile book in North America– gave Young New Englanders who lived, as Cotton Mather wrote, "under the dreadful Wrath of God" the very stepping-stone they needed to set them on the right path.

Algunos libros antiguos de literatura juvenil se direccionan hacia el estado del alma de la persona joven. Un niño puritano, considerado pecador de nacimiento, podría no esperar alcanzar la salvación sin aprender a leer la *Biblia*. *The New England Primer* –por cien años el libro juvenil más ampliamente conocido en Norteamérica– le daba a los jóvenes de Nueva Inglaterra, quienes vivían como escribió Cotton Mather "bajo la tenebrosa ira de Dios", el escalón que ellos necesitaban para ubicarse en el camino correcto.

No solo la formación espiritual fue un tema fundamental de los libros que se consideraban aptos para niños y jóvenes, ya que también era importante que estos libros contribuyeran a la formación de la identidad nacional, como también se señala en la exposición neoyorkina,

[...] in the new nations and those undergoing radical transition, books for Young people become unifying civic tools. In his ubiquitous speller, Noah Webster introduced a distinctly American English language –freed from what he described as the clamor of British aristocratic affectation- to generation of the Young republic's schoolchildren.

[...] en las nuevas naciones y en aquellas que estaban experimentando una transición radical, los libros para la gente joven se convirtieron en herramientas unificadas de civilización. En su diccionario ubicuo, Noah Webster introdujo un lenguaje distintivo americano –libre de lo que él describía como el clamor de la influencia de la aristocracia británica– para la generación de una República de académicos jóvenes.

Al contrastar estas dos perspectivas, el papel de los libros en la formación espiritual y en la construcción de la identidad nacional, con los enfoques culturales actuales tratados en el artículo de Harvey y la columna periodística de Rodríguez, se evidencia una actitud común que considera que los libros creados para los niños son un vehículo de transmisión cultural de valores y estructuras sociales. La diferencia es que cada siglo trae consigo una idea de cultura distinta, con nuevos valores y perspectivas sociales. Además, en la actualidad, aparte del grupo de textos mencionados que privilegian valores multiculturales de grupos sociales minoritarios, existe una gran cantidad de libros para niños que explicitan la formación de valores, hábitos y creencias que corresponden a las estructuras ideológicas de la mayoría de la población. Textos en los que un niño quiere a una niña, los príncipes malos se vuelven buenos, la importancia de acatar los valores tradicionales, entre otras opciones. Debido a que estos textos reproducen el *statu quo* de la sociedad, no generan ninguna

polémica y se consideran fundamentales en la formación de los niños, por lo cual deben estar en las bibliotecas de la familia y la escuela.

Ante esta situación, resulta tentador centrar la discusión en preguntas acerca de la identificación de los valores o estructuras sociales que debe reproducir la literatura para niños, los del *statu quo* o las nuevas variantes culturales que nacen en nuestro presente, por qué lo hace, qué intereses representa, hasta qué punto tales procedimientos pueden ser válidos o reflexionar si estos valores que se representan corresponden a una ideología dominante. No obstante, a pesar de la importancia de estas preguntas, como se ha venido desarrollando, el primer punto de análisis recae en la creencia de la efectividad de la literatura para niños como elemento que permite reproducir valores sociales e ideológicos en la primera infancia.

CONTRASTES ENTRE AUTONOMÍA ESTÉTICA Y FORMACIÓN MORAL EN LA LITERATURA INFANTIL

El análisis de la creencia de la literatura como un elemento aleccionador en la formación de los niños tiene dos puntos centrales de controversia. En primer lugar, en la misma historia literaria son viejas las discusiones sobre el provecho moral de la lectura literaria. Por ejemplo, Horacio en Roma hablaba de *enseñar deleitando*, o los preceptistas de finales de la Edad Media señalaban que las buenas obras debían generar utilidad moral a sus lectores. Por el contrario, en el prólogo de la primera parte de *El Quijote*, de Cervantes (2004), se propone un *desocupado lector* que haga con la obra lo que le plazca. El escritor español entendía la lectura literaria fuera de cualquier provecho moral, e invitaba al lector a privilegiar el placer de la lectura encontrando a través de su experiencia el fin más adecuado para su acto (Sánchez, 2015, p. 44). Con la modernidad, la experiencia literaria ha alcanzado una plena autonomía estética, a pesar de las contradicciones y discusiones inmersas en tal declaración. No obstante, esta autonomía parece

no existir en los libros destinados para niños. Al relacionar literatura con niños, la reflexión sobre la autonomía estética se reduce ante la necesidad de la *utilidad o provecho* que la lectura debe generar. Por tanto, las obras literarias para niños se consideran diferentes a las de los adultos, ya que estos últimos pueden hacer con los textos lo que les plazca, mientras que los niños pequeños deben reproducir o reflexionar las intenciones ideológicas (ya sean religiosas, patrióticas, morales, multi-culturales) que el adulto ha diseñado.

Tal reflexión lleva directamente al segundo punto de análisis. El adulto tradicional considera que los niños no son sujetos morales, es decir, no tienen valores que correspondan a una moral establecida. Si bien es cierto que la teoría pedagógica ha desarrollado distintos estudios en los que se evidencia cómo el niño se forma como un sujeto ético, político y social en la comunidad, la inquietud por los valores y la moral de los jóvenes, de acuerdo con Ryan y McLean en su estudio "Character development in schools and beyond" (citado por Berkowitz, 1995),

[...] es una preocupación permanente de los adultos. A lo largo de la historia conocida, esta preocupación sobre el carácter de las generaciones más jóvenes es evidente. Preocupación, no obstante, que nunca ha bastado para garantizar que los jóvenes posean este tipo de carácter que permita sostener al individuo y a la sociedad. Algunas sociedades no han conseguido transmitir sus valores a los jóvenes.

Esta preocupación ha generado que algunos sectores de la sociedad conviertan la literatura en un punto de referencia para transmitir los valores que, de acuerdo con sus concepciones y anhelos, le permitan al futuro individuo participar exitosamente en ella. Desde esta perspectiva, la literatura para niños no se considera un espacio de reflexión que genera la formación moral y ética del individuo, sino un producto acabado que se entrega a otro sujeto para su aplicación. Tal punto de vista deja fuera de discusión los puntos iniciales que, según una parte de la teoría pedagógica,

se consideran cruciales en la reflexión de la educación moral de los niños: "¿Cuáles son los principios éticos subyacentes que justifican el bien y el mal?, y ¿qué clase de persona moral estamos intentando formar?" (Berkowitz, 1995). A pesar del desacuerdo que puedan generar estas preguntas en la sociedad, la reflexión y el debate de tales respuestas constituyen el eje de la formación moral, tanto en la escuela como en la familia, y no la reproducción de valores establecidos por un sector de la sociedad, ya sea el tradicional o el emergente. Al considerar la formación de un sujeto moral se tiene que ir más allá de la aplicación de herramientas racionales (uso que se le da a los libros), por un enfoque que tiene en cuenta aspectos

[...] como el entorno social, las relaciones interpersonales, las experiencias cotidianas, las emociones y sentimientos de los individuos, y el tipo de comportamientos que estos tienen en su relación con quienes le rodean y el ambiente en que se desarrollan [...]. A partir de esta concepción es posible concebir un sujeto moral complejo que no se reduce a los aspectos racionales bajo los cuales sustenta sus juicios y acciones morales, sino que se representa moralmente en los diferentes aspectos que integran su vida: sus emociones, relaciones, su visión del mundo, sus gustos, actividades, entre otros (Olarte, 2013, pp. 176-177).

Por tanto, de acuerdo con Olarte (2013), el sujeto moral no se constituye desde elementos dados por la razón, sino a partir de un sistema de factores del ámbito social al que pertenece. Ya es otra situación, el papel que los libros para niños desempeñan como disparadores que desde la imaginación motivan reflexiones sobre su entorno social, sus acciones y su propia vida.

La discusión sobre la autonomía estética de los libros para niños ha sucumbido a la preocupación por la formación de un sujeto moral según los preceptos de algún grupo social, lo que ha generado que la literatura se ponga al servicio de la moralidad. No interesa si son valores de antiguas estructuras tradicionales, las actuales, o las nuevas que permiten pensar una sociedad más justa. Desde

esta perspectiva, el texto literario para los niños se comprende como un texto ideológico que puede mantener el *statu quo* o, en su defecto, liderar un proceso de transformación de las esferas ideológicas dominantes.

LIBROS PARA NIÑOS CON EL PODER DE REINVENTAR O MOLDEAR LA REALIDAD CULTURAL: UNA POLÍTICA IMAGINARIA

Las funciones del texto literario para niños, subordinadas a la formación de la moral y los valores, nacen de la ilusión del adulto que desea controlar y moldear el mundo infantil. A pesar de que en algunos libros infantiles es posible rastrear las contribuciones o afirmaciones de las estructuras sociales tradicionales, como se señaló para el caso de la construcción ciudadana de las nuevas naciones o la formación espiritual religiosa, se sabe que la literatura no tiene la suficiente fuerza política, militar o económica para establecer un nuevo orden moral o social. Muy probablemente, en el ejemplo señalado, las nuevas naciones habrían establecido su proyecto de nación sin la existencia de la literatura. Este punto de la discusión es muy amplio, pero como aserción temporal, se puede señalar que la literatura no es la cultura, por el contrario, la literatura es el relato realizado por un individuo de las acciones simbólicas que los sujetos desarrollan dentro del campo cultural. Por tanto, considerar que la literatura moldea la cultura es algo muy difícil de sostener, y más en una época donde el prestigio de la palabra escrita se encuentra en crisis. Asimismo, suponer que el texto literario puede ser el eje para liderar proyectos de reivindicación política y social también es bastante problemático.

Para John Guillory en su estudio *Cultural Capital. The Problem of Literary Canon Formation* (1993) [*Capital cultural. El problema de la formación del canon literario*] (citado por Trujillo, 2001), la discusión acerca de los anteriores aspectos

morales y culturales se ha sustentado en premisas falsas, ya que los contenidos de los textos literarios no responden a la reproducción directa de los valores de las ideologías dominantes, sino a los “procesos de apropiación y distribución del capital cultural de una sociedad, esto es, el conjunto de posesiones simbólicas que son producto del trabajo en el campo cultural” (Trujillo, 2001, p. 382). De ahí, señala Guillory, que al reducir el sujeto a la categoría multicultural de identidad social (clase, género y raza) impide la revisión de la complejidad de los procesos que han llevado a un grupo social a acomodarse de tal forma en un determinado contexto. Por lo cual, el mecanismo de reivindicación cultural, como la deconstrucción de “las jerarquías literarias recibidas y cuestionar los juicios y presunciones de valor” (Eagleton, 1998) de los textos literarios, constituye para Guillory una acción que genera confusión entre la imagen representada y aquello que esta representa. De ahí que se genere una “política imaginaria”,

[...] no en el sentido de que se mueva en el ámbito de lo irreal, sino en el sentido de que sus reivindicaciones políticas se dan en términos de imagen. La “política imaginaria” considera que para que el mundo cambie es suficiente cambiar la imagen que tenemos de él, y por eso llega a afirmar que las condiciones de opresión de ciertos grupos sociales se alivian si obras que representen sus valores culturales son incluidas dentro del canon (Trujillo, 2001, p. 386).

Por tanto, la reivindicación de la nueva estructura de valores culturales se lleva a cabo en el listado (canon) de lo que consideramos que los niños deben leer, y no en instituciones como el Estado. Desde esta perspectiva, la insistencia por considerar los libros para los niños como vehículos de transmisión ideológica que pueden moldear o revalorar las estructuras sociales constituye una *política imaginaria* que no tiene incidencia directa en la sociedad.

CONSIDERACIONES FINALES: LITERATURA INFANTIL MÁS ALLÁ DE LA FORMACIÓN DE UN SUJETO MORAL Y CULTURAL

La discusión sobre la literatura para niños al servicio de la moralidad o los nuevos valores, se reduce a la reiteración de un imaginario cultural y político con un nuevo vestido. No obstante, a pesar de las voces que insisten simplificar los libros para niños a elementos culturales, la literatura infantil se resiste a ser encasillada en estereotipos de género, raza, religión, valores o costumbres, ya que, como afirma el profesor Jorge Larrosa (1998),

[...] la literatura no reconoce ninguna ley, ninguna norma, ningún valor. La literatura, como lo demoníaco, solo se define negativamente, pronunciando una y otra vez su "non serviam". Tratando, desde luego, de la condición humana, y de la acción humana, ofrece tanto lo hermoso como lo monstruoso, tanto lo justo como lo injusto, tanto lo virtuoso como lo perverso. Y no se somete, al menos en principio, a ninguna servidumbre. Ni siquiera moral. La experiencia de la literatura es extraña a la moral, escapa a la moral, y no se somete, sin violencia, a su soberanía (p. 79).

Los valores, la moral, lo bueno o lo malo son categorías que sucumben ante lo literario. Cualquier intento por reducir la literatura a una intención cultural es un artificio, un engaño, porque el texto literario no se somete. Aquellos escritores, promotores o líderes que intentan fructuosamente legitimar o cambiar la estructura de valores a través de historias de ficción, no crean obras literarias, sino panfletos políticos. Y las obras literarias que son usadas con intenciones de género e identidad social, saben resistir, esperan con cautela la mirada del lector apasionado y voraz, que no busca si su protagonista es negra o blanca, afrodescendiente o blanco ario del imperio dominante, si es representante de la clase social alta o baja, tan solo siente que hay algo en esa obra que trata de él, y también del otro, que interroga algún

aspecto de su vida y que solo se podría decir de esa forma.

El auge de los libros para niños que enseñan valores o forman al sujeto moral, dejando una bienintencionada maliciosa moraleja, ya sean valores tradicionales o emergentes, se convierte en una imposición adulta que sucumbe ante la voluntad libertaria y revolucionaria del lector infantil. El niño no encuentra en los libros un conjunto de reglas, manuales, comportamientos o valores que le permiten participar en una sociedad. Por el contrario, para él los libros se convierten en un valioso material simbólico que contribuye a su proceso de desciframiento del mundo. Por tanto, la labor del adulto debería constituir, en palabras de Yolanda Reyes (2007), "la de ofrecer el material simbólico inicial para que cada pequeño comience a descubrir, no solo quién es, sino también quién quiere y puede ser" (p. 13).

No se trata de convertir la "infancia en la materia prima para la realización de nuestros proyectos sobre el mundo, de nuestras previsiones, nuestros deseos o nuestras expectativas sobre el futuro" (Carranza, 2006) porque la estaríamos despojando de su libertad, de su poder inventivo. Por el contrario, la importancia de la literatura en la infancia implica la necesidad de reconocer su poder revolucionario y constructor del campo simbólico del niño. La literatura como experiencia en los niños, como muy bien lo ha explicado Graciela Montes (2011), se instala en aquel lugar psíquico donde converge lo concreto con lo simbólico, lo real con lo deseado, y la frustración con la añoranza. Este espacio, denominado por Winnicott como la *tercera zona o lugar potencial*, de acuerdo con Montes (2011),

No se hace de una vez y para siempre. Se trata de un territorio en constante conquista, nunca conquistado del todo, siempre en elaboración, en permanente hacerse; por una parte, zona de intercambio entre el adentro y el afuera, entre el individuo y el mundo, pero también algo más: única zona liberada. El lugar del hacer personal.

La literatura, como el arte en general, como la cultura, como toda marca humana, está instalada en esa frontera. Una frontera espesa, que contiene de todo, e independiente: que no pertenece al *adentro*, a las puras subjetividades, ni al *afuera*, el real o mundo objetivo (pp. 51-52).

Los niños cuando leen literatura, a diferencia de los adultos, ensanchan esta frontera, construyendo e inventando las múltiples posibilidades de su yo, las cuales permiten la toma conciencia de su injerencia en el mundo. Ellos, los bebés y los niños, no mimetizan las lógicas de significados de las estructuras de valores de las culturas, por el contrario, tergiversan las formas dadas y encuentran nuevos lugares para interpretar su realidad. La escuela se enfrenta a este misterio con temor, distorsionando la experiencia de la lectura literaria, traicionando su secreto (Larrosa 2013, p. 518), de ahí, que hoy más que nunca, se necesita una escuela que invente, que provoque, que pueda ensanchar su mirada y encuentre en la experiencia lectora un hermoso reto que permita “el descubrimiento de que los textos son cosas que tienen un sentido, una cantidad de sentidos, y que cada sujeto debe trabajar un poco para llegar a construir el sentido en su espíritu” (Cabrejo-Parra, 2003, p. 15).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berkowitz, M.W. (1995). Educar la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8. Recuperado de: www.rieoei.org/oeivirt/rie08a03.htm
- Cabrejo-Parra, E. (2003). La lectura comienza antes de los textos escritos. *Nuevas Hojas de Lectura*, 3, 12-19.
- Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Revista Imaginaria*, 181. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>
- Cervantes, M. (2004). *Don Quijote de la Mancha*. Edición de F. Rico. Brasil: Alfaguara.
- Dr. Seuss (2007). *Oh, The Places You'll Go!* New York: Random House.
- Eagleton, T. (1998). *Para una crítica revolucionaria*. Madrid: Taurus.
- Harvey, J. (2013). And Tango Makes Three: Introducing Family Diversity to Children. *Children & Libraries. The Journal of the Association for Library Service to Children*, 11(3), 27-33.
- Larrosa, J. (1998). Venenos y antídotos. En: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (pp. 199-234). Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2003). La clase de literatura. En: *La experiencia de la lectura* (pp. 511-521). México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- New York Public Library. (2013). *The ABC of It: Why Children's Books Matter (Gallery)*. Nueva York. Curator Leonard Marcus.
- Olarte, A.L. (2013). *Educación moral y literatura infantil: estudio de la formación moral en la infancia a partir de algunas teorías de los sentimientos morales*. Monografía de grado no publicada. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Pardi, F. (2010). *Piccolo Uovo*. Italia: Lo Stampatello.
- Richardason, J. y Parnell, P. (2010). *And Tango Makes Three*. New York: Little Simon.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Norma.
- Rodríguez, C. (30 de septiembre de 2015). Esos “sucios” libros infantiles. *El Tiempo*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/esos-sucios-libros-infantiles-cecilia-rodriguez-columna-el-tiempo/16268876>
- Sánchez, H. (2015). Entretenimiento y libertad creativa: principios estéticos de la modernidad *Quijote cervantino*. *Revista Gaceta de Estudios del Siglo XVIII*, (3), 42-56.
- Trujillo, P. (2001). Reseña del libro *Cultural Capital. The Problem of Literary Canon Formation*. *Revista Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 3, 381-391.





L'œuvre littéraire et le réel: entre l'ambition de saisir le monde et le défi de la création

La obra literaria y la realidad: entre la ambición de apoderarse del mundo y el desafío de la creación

The literary work and the real: Between the ambition of grasping the world and the challenge of creation

Diana Marcela Patiño Rojas¹

Para citar este artículo: Patiño Rojas, D.M. (2016). L'œuvre littéraire et le réel: entre l'ambition de saisir le monde et le défi de la création. *Enunciación*, 21(2) 201-211.

Recibido: 29-abril-2016 / **Aprobado:** 24-agosto-2016

Résumé

Cet article propose une réflexion à propos de la nature du lien entre l'œuvre littéraire et le réel, à travers l'analyse de différentes perspectives théoriques présentées par des philosophes, écrivains et théoriciens de la littérature tels que Platon, Aristote, Diderot, Hugo, Balzac, Champfleury, Maupassant, Baudelaire, Cousin, Proust et Barthes., appartenant à différentes époques. Il s'agit donc de retracer les conceptions de ces auteurs par rapport à l'œuvre littéraire et son lien avec le réel avec le double propos de définir un panorama de la question, dans lequel l'on met en évidence le développement d'une discussion qui a eu lieu pendant des siècles; et de présenter un point de vue particulier afin de nourrir cette réflexion. Egalement, l'on cherche à constater que les considérations sur le réel et son rapport avec l'œuvre, continuent d'être de nos jours, l'objet de réflexion et de la création littéraire.

Mots clés: réel, réalité, œuvre littéraire, écriture.

Resumen

En el presente artículo se propone una reflexión sobre la naturaleza de la relación entre la obra literaria y lo real, a través del análisis de diferentes posturas teóricas de filósofos, escritores y estudiosos de la literatura de diferentes épocas como Platón, Aristóteles, Diderot, Hugo, Balzac, Champfleury, Maupassant, Baudelaire, Cousin, Proust y Barthes. Desde esta perspectiva, se trata de revisar de manera crítica las concepciones de estos autores con respecto a la obra literaria y su vínculo con la realidad, con el doble propósito de definir un panorama de la cuestión en el que se evidencie el desarrollo de una discusión que ha tenido lugar durante siglos y de presentar un punto de vista propio que alimente la reflexión. Así mismo, se busca demostrar que las consideraciones sobre la realidad y su relación con la obra continúan siendo hoy en día objeto de reflexión y creación literaria.

Palabras clave: realidad, obra literaria, escritura.

1 Profesora de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Correo electrónico: diana.marcela.patino@correounivalle.edu.co

Abstract

The present article proposes a reflection about the nature (character) of the relationship between the literary work and reality taking into account different theoretical stances from philosophers, writers and literature scholars such as Plato, Aristotle, Diderot, Hugo, Balzac, Champfleury, Maupassant, Baudelaire, Cousin, Proust and Barthes. According to this perspective, the idea is to look over these author's conceptions about literary work and their connection with reality in order to

define an outlook in which it is possible to make clear the development of this dialogue carried out for centuries. The aim of this study is also to introduce another point of view about the question for encouraging the discussion. Likewise, the final phase is to validate the considerations about reality and his connection with literary work are still the object of many reflections and the source of literary creation.

Keywords: reality, literary work, writing.

INTRODUCTION

Le rapport entre l'œuvre littéraire et le réel a toujours été l'objet d'une réflexion qui a marqué, à travers les époques, le développement des manifestations artistiques dans le domaine des lettres en Occident. De la tradition grecque à nos jours en passant par le Moyen Âge et la modernité, l'esthétique du réel se transforme et se renouvelle afin de rendre compte des drames de l'être humain dans une société qui semble l'anéantir. Dans ce sens, il s'avère important dans le cadre des études littéraires, de s'interroger sur la nature du lien entre l'œuvre et le réel et d'explorer les différentes postures théoriques qui existent à ce propos.

Cet article tentera donc d'analyser cette question en s'appuyant sur l'analyse de diverses conceptions de remarquables écrivains et théoriciens comme Platon, Aristote, Diderot, Hugo, Balzac, Champfleury, Maupassant, Baudelaire, Cousin, Proust et Barthes, afin de retracer les réflexions les plus importantes qui ont nourri la discussion en enrichissant l'ensemble de références sur le rapport entre l'œuvre et le réel.

L'on verra par exemple que pour les philosophes grecs, l'imitation du réel se trouve au cœur de la fiction littéraire même s'ils ne lui accordent pas la même valeur. Puis, au moyen Âge, en revanche, la question a été mise de côté mais elle a été reprise par des théoriciens comme Diderot lors du siècle des Lumières.

Au XIX siècle, le débat sur l'œuvre et le réel conduit à spécifier la relation existante entre ces deux notions tout en proposant une esthétique particulière qui correspond au Réalisme en tant que mouvement et enfin au XX siècle, ces formes littéraires reviennent renouvelées pour témoigner de l'ambition récurrente de la littérature de s'emparer du réel, de le reproduire et pourquoi pas le modifier.

Pour conclure, l'on montrera dans le présent travail que la réflexion sur le rapport entre l'œuvre littéraire et le réel ne cesse pas d'être alimentée encore de nos jours.

L'ŒUVRE LITTÉRAIRE ET LE RÉEL: À L'ORIGINE DE LA QUESTION

La réflexion sur l'œuvre littéraire et son rapport avec le réel a été à l'origine d'un débat mené depuis la Grèce Antique. La question a été posée par Platon, philosophe qui dans une perspective idéaliste fait référence, surtout dans le livre X de *la République*, à la notion d'imitation liée à l'art de l'écriture. D'après lui, le fait d'imiter fournirait une image dégradée de ce qui n'est qu'une impression de l'artiste, c'est-à-dire, le reflet d'une idée. Pour Platon donc, la démarche littéraire qui cherche à imiter la nature humaine n'atteint pas la vérité mais ne saisit que des apparences. D'où la sévère condamnation des poètes, non seulement dans *la République* mais dans *Phèdre* et le *Sophiste*, à

partir de ce principe fondamental : “n’admettre, en aucun cas, ce qui dans la création poétique est imitation” (Platon, 1991, p. 625).

Cependant Aristote, à l’opposé de son maître Platon, met en valeur l’imitation (*mimesis*) et suggère, dans *la Poétique*, que ce procédé est la base des expressions littéraires de l’époque. Pour cet auteur classique, la tragédie est donc :

L’imitation d’une action noble, conduite jusqu’à sa fin et ayant une certaine étendue (...); C’est une imitation faite par des personnages en action et non par le moyen d’une narration, et qui par l’entremise de la pitié et de la crainte, accomplit la purgation des émotions de ce genre (Aristote, 1990, pp. 92-93).

Ainsi, l’imitation est revendiquée par Aristote comme la source d’inspiration de la création littéraire dont le résultat est une œuvre censée opérer une purgation (*catharsis*) des émotions chez le spectateur et susciter une réflexion sur la nature humaine. Dans cette perspective, la représentation théâtrale axée sur le principe de l’imitation, permettrait de recréer des sentiments liés aux faiblesses intérieures afin de mieux les gérer dans la vie réelle.

Cette conception aristotélicienne de la *mimesis* prend alors de l’ampleur et se situe au cœur de la création littéraire et artistique de l’époque en distinguant deux types d’imitation : la simple imitation de la nature et la stylisation de celle-ci. Cela veut dire, que l’écrivain a pour but de dépasser la description et forger une esthétique particulière capable de rendre compte des mœurs de la société. D’où l’importance de l’observation et la réflexion sur l’entourage en tant que moteur créateur.

Néanmoins, au Moyen Âge, la question du réel dans l’œuvre littéraire est écartée et d’autres formes esthétiques voient le jour. Pendant cette période, la plupart des ouvrages représentaient des motifs théologiques et la littérature d’inspiration religieuse est donc la plus répandue. Toutefois, d’autres genres, assez liés aux expériences de la vie quotidienne se développent tels que les chansons

de geste, le roman courtois, les farces, les satires et le roman d’aventures, entre autres. Ce qui montre que l’intérêt de recréer le monde à travers les manifestations littéraires n’a pas disparu.

Or, ce n’est que pendant la période de la Renaissance que le rapport entre l’œuvre et le réel retrouve peu à peu son essor, grâce aux nouvelles approches culturelles issues des modèles grecs et latins qui se consolideraient plus tard, pendant le siècle des lumières. A cette époque-là, Diderot reprend la réflexion sur le réel de façon concrète dans *l’Eloge de Richardson*, critique littéraire qui porte sur Samuel Richardson, auteur de *Clarisse Harlowe*. Dans ce texte, Diderot conçoit “l’unité profonde, dans son approche du romanesque, entre l’exigence de vérité, la pédagogie morale et la réussite esthétique” (Duflo, 2013, p. 8) affirmant que :

Cet auteur [Richardson] ne fait pas couler le sang le long des lambris ; il ne vous transporte point dans des contrées éloignées ; il ne vous expose point à être dévoré par des sauvages ; il ne se perd jamais dans les régions de la féerie. Le monde ou nous vivons est le lieu de la scène ; le fond de son drame est vrai ; ses personnages ont toute la réalité possible ; ses caractéristiques sont prises du milieu de la société ; ses incidents sont dans les mœurs de toutes les nations policées ; les passions qu’il peint sont telles que je les éprouve en moi (Diderot, 1761, p. 6).

Ainsi, Diderot valorise le décor réaliste sur le plan de l’histoire dans le texte littéraire et associe la notion du réel à celle de vérité. L’on a l’impression que pour cet auteur, ce qui est “réel” est “vrai” et vice-versa, idée qui élargie la question et l’ouvre également à la problématique théorique de la vérité afin d’enrichir le débat.

De la même manière, Diderot exalte le fait que les personnages et leurs caractéristiques correspondent aux référents de la société et incarnent les mœurs et les passions proches de l’individu de l’époque. De ce fait, l’on constate que l’auteur propose un vrai éloge du réel en tant qu’élément fondamental de l’esthétique littéraire qui permet

de développer une littérature très proche du vécu humain à travers l'observation et l'exploration d'un milieu social susceptible d'être appréhendé.

LE RÉEL À LA BASE D'UN MOUVEMENT LITTÉRAIRE

Ensuite, au XIX siècle, bien que l'esthétique classique et même romantique considéraient que "l'imitation de la nature et du milieu social n'est pas art, car l'art doit viser au beau idéal" (Mizuno, 2005, p. 822), l'écriture du réel se consolide dans un courant propre. Les phénomènes historiques et sociaux deviendront le support de l'œuvre littéraire grâce à la profonde volonté des auteurs de faire coïncider la fiction avec divers aspects de la vie sociale et quotidienne. Ainsi, l'on constate qu'un bon nombre de textes ont été conçus à partir d'un regard "réaliste", ce qui conduit à préciser d'un point de vue théorique et esthétique, la relation qui existe entre l'œuvre littéraire et le réel.

A cet égard Victor Hugo proclame dans la Préface de Cromwell, d'ailleurs bien avant les précurseurs du réalisme, que "tout ce qui est dans l'art est dans la nature" (Hugo, 1827, p. 301), constat qui suggère l'œuvre comme un espace infini où la nature prend forme ainsi que dans le monde réel. Cet écrivain prend l'exemple du drame et ajoute que celui-ci est un miroir où se réfléchit la nature, métaphore que reprendra plus tard Stendhal² et Balzac, détenteur lui aussi de propos similaires envers l'œuvre et le réel. Dans cette perspective, Hugo précise :

Si ce miroir est un miroir ordinaire, une surface plane et unie, il ne renverra des objets qu'une image terne et sans reliefs, fidèle, mais décolorée ; on sait ce que la couleur et la lumière perdent à la réflexion simple. Il faut donc que le drame soit un miroir de concentration qui, loin de les affaiblir, ramasse et condense les rayons colorants, qui fasse d'une lueur une lumière, d'une lumière, une flamme...tout ce

2 Un roman est un miroir qui se promène sur une grande route. Tantôt il reflète à vos yeux l'azur des cieux, tantôt la fange des borbiers de la route (Stendhal, 1972, p. 19).

qui existe dans le monde, dans l'histoire, dans la vie, dans l'homme, tout doit et peut s'y réfléchir, mais sous la baguette magique de l'art (Hugo, 1827, p. 302).

Ce positionnement vis-à-vis de la littérature et son rapport avec le réel consolide l'idée d'une réalité à mettre "en lumière" à travers une démarche esthétique spécifique tout en exprimant un double propos : d'une part, il s'agit d'une invitation à la réflexion profonde sur l'humain qui passe avant tout pour le besoin de contempler et analyser notre entourage entendu comme la réalité qui nous concerne et nous accable ; et d'autre part, que l'art a un caractère universel permettant d'explorer tous les aspects de l'existence.

Par ailleurs, mais toujours dans la même perspective Balzac exprime :

L'art littéraire, ayant pour objet de reproduire la nature par la pensée, est le plus compliqué de tous les arts. (...) L'écrivain doit être familiarisé avec tous les effets, toutes les natures. Il est obligé d'avoir en lui je ne sais quel miroir concentrique où, suivant sa fantaisie, l'univers vient se réfléchir ; sinon, le poète et même l'observateur n'existent pas ; car il ne s'agit pas seulement de voir, il faut encore se souvenir et empreindre ces impressions dans un certain choix de mots et les parer de toute la grâce des images ou leur communiquer le vif des sensations primordiales (Balzac, 1831, p. 309).

Cette métaphore du miroir constitue donc le point de départ d'une réflexion plus élargie basée sur le rôle de l'écrivain, en tant qu'observateur et artiste, son rapport avec le monde et la valeur esthétique de la langue.

Dans ce sens, Balzac met en évidence que le questionnement sur l'œuvre littéraire et le réel implique, d'ailleurs, une prise en compte des instances narratives et théoriques devenant ainsi un des précurseurs du mouvement réaliste du XIX siècle. Ce courant littéraire s'inscrivant tout au début de la Deuxième République (24 février 1848) jusqu'à la fin du Second Empire (septembre 1870), a pour but de "représenter objectivement la vie quotidienne ce qui correspond à un besoin

de vérité en s'opposant à une autre tendance qui souhaite donner une vision flattée, embellie ou déformée de la réalité" (Stalloni, 2011, p. 112). Ainsi, étant le milieu social le thème privilégié du mouvement, Balzac, toujours dans la même démarche littéraire, propose le concept de *Comédie Humaine*³ "le tableau exact des mœurs" afin de donner dans ses textes, une impression de vérité en s'appuyant sur la vie réelle.

De la même manière Champfleury, dans un ouvrage intitulé *Le Réalisme*, définit la théorie du mouvement comme "La reproduction exacte, complète, sincère du milieu où l'on vit, parce qu'une telle direction d'études est justifiée par la raison, les besoins de l'intelligence et l'intérêt public, et qu'elle est exempte de mensonges, de toute tricherie" (Champfleury, 1857, p. 91). Cela insiste sur la préférence de l'écrivain pour le réel et le rejet du romanesque qui évoque une sensibilité dépourvue de toute objectivité. Ainsi, selon Champfleury, le mouvement conçoit l'œuvre littéraire comme le résultat d'un travail objectif d'observation orienté par la raison qui aboutit à la création d'une image nette de la société au service des gens. Ces préceptes de base s'avèrent fondamentaux dans la mesure où la conception de l'œuvre s'élargit en intégrant une vocation sociale qui ne se trouve pas contemplée dans d'autres esthétiques qui prônent avant tout l'idéal de beauté. Dans cette optique, le réel, en tant qu'élément de la poétique, se consolide également comme un outil dont la société peut se servir pour explorer et capter son propre milieu.

C'est pourquoi, bien évidemment, il ne s'agit pas de décrire. D'après Maupassant (1888) :

Le réaliste, s'il est un artiste, cherchera non pas à nous montrer la photographie banale, ou à nous en

3 La Société française allait être l'historien, je ne devais être que le secrétaire. En dressant l'inventaire des vices et des vertus, en ressemblant que les principaux faits des passions, en peignant les caractères, en choisissant les événements principaux de la Société, en composant des types par la réunion des traits de plusieurs caractères homogènes, peut-être pouvais-je arriver à écrire l'histoire oubliée par tant d'historiens, celle des mœurs (Balzac, 1842, p. 2).

donner la vision plus complète, plus saisissante, plus probante que la réalité même. (...) Faire vrai consiste donc à donner l'illusion complète du vrai, suivant la logique ordinaire des faits et non à les transcrire servilement dans le pêle-mêle de leur succession. J'en conclus que les Réalistes de talent devraient s'appeler plutôt des illusionnistes (p. 10).

D'où le paradoxe de l'illusion du réel qui est à l'origine de la démarche créatrice d'une littérature qui cherche quand même à "dépasser la simple description de la société pour en démontrer les mécanismes" (Becker, 2005, p. 51). D'ailleurs, cette idée d'illusion ancrée consciemment dans le réel, met en évidence que la référence du réel dans l'œuvre littéraire est avant tout une fiction. Cette manière de s'emparer du réel révèle que la réalité n'est pas donc seulement un ensemble de faits ou d'expériences mais le résultat d'une élaboration cognitive et esthétique revêtue de l'essence de soi.

Dans ce sens, le mouvement prône une méthode d'écriture dont le principe fondamental est l'observation : les faits et situations seront établis à partir de l'observation exhaustive. Puis la mise en récit entraîne non seulement une narration qui rend compte des événements mais des détails de la scène, du décor qui encadre l'action. Cette sorte de description permettant au lecteur de se figurer de manière très claire le contexte mais qui ne semble avoir aucune fonction dans l'intrigue, constitue ce que Barthes appellerait plus tard l'effet du réel (1968). Dans une époque où les études du récit littéraire se concentraient sur la structure, cet auteur met en valeur les éléments d'ordre descriptif et remarque leur importance dans le sens où ils aboutissent à la vraisemblance et consolident le rapport entre le texte et le réel. D'où leur fonction dans l'œuvre littéraire. D'ailleurs, Barthes cite un extrait du *Cœur simple* de Flaubert, afin de théoriser ce concept et de constater que "l'exactitude dans la description d'un référent est à la base de la démarche esthétique qui évite de se laisser entraîner dans une activité fantasmatique" (Barthes, 1968, p. 87).

Cependant, ce souci d'exhaustivité dans la description du monde concret présent dans un bon nombre d'œuvres littéraires du XIX siècle, se révèle problématique pour certains écrivains qui expriment également leur point de vue sur la question. Victor Cousin par exemple, dans son article sur l'esthétique du Beau conteste la valeur de l'art attachée au réel en proposant ce questionnement par rapport à l'artiste et son œuvre :

Si se borne-t-il à les reproduire [les éléments du réel] tels que la nature les lui fournit, n'est-il que le copiste de la réalité, son seul mérite est alors celui de la fidélité de la copie. Mais quel travail plus stérile que de calquer des œuvres essentiellement inimitables, pour en tirer un simulacre médiocre? (Cousin, 1845, p. 793).

Cette interrogation relève deux aspects fondamentaux du débat à savoir l'impossibilité de reproduire le réel dans l'œuvre d'art et la notion de copie dans le domaine artistique en lui attribuant une connotation négative.

De la même manière, Baudelaire coïncide avec Cousin sur le fait que l'art ne doit pas se borner à chercher la représentation fidèle du réel. Le poète affirme, dans un compte rendu du salon de 1859, que "de jour en jour l'art diminue le respect de lui-même, se prosterne devant la réalité extérieure" (Baudelaire, 1859, p. 619), critiquant ainsi les doctrines artistiques, notamment les lettres et la peinture, qui se donnent pour idéal de rendre compte du réel tel qu'il est. Lui-même en revanche exalte l'imagination et la considère reine des facultés humaines, idée qui marquera un des principes fondamentaux de la poésie moderne en occident développé non seulement par ce poète mais par d'autres écrivains comme Rimbaud et Verlaine, entre autres.

Ensuite, grâce à Marcel Proust, la question du réel dans l'œuvre littéraire acquiert une nouvelle nuance et se pose donc en des termes nouveaux. Pour l'auteur de *A la recherche du temps perdu*, la perception de la réalité est fondamentalement subjective :

La littérature ne peut pas se contenter de saisir l'apparence des objets car la littérature qui se contente de "décrire les choses", d'en donner seulement un misérable relevé de lignes et de surfaces, est celle qui, tout en s'appelant réaliste, est la plus éloignée de la réalité, celle qui nous appauvrit et nous attriste le plus, car elle coupe brusquement toute communication de notre moi présent avec le passé, dont les choses gardaient l'essence, et l'avenir, ou elles nous incitent à la goûter de nouveau (Proust, 1927, p. 885).

Dans ce sens, nos impressions du moment sont liées aux objets du monde, et les souvenirs qui nous en restent conservent l'essence de notre moi. La réalité brute, immédiate, que l'on pourrait décrire n'a donc aucune valeur. "L'écrivain ne peut faire l'économie d'un travail d'interprétation et d'écriture" (Vassivière et Toursel, 2011, p. 46).

Ainsi, se démarquant de l'idée du réalisme pure et transparent, Proust coïncide avec Hugo, Balzac et Maupassant sur le fait que la démarche créatrice de la littérature doit dépasser la description détaillée du monde et enrichit le débat avec une redéfinition de la réalité qui intègre le temps et la mémoire et leur influence sur la manière dont on perçoit le réel immédiat. La perception de la réalité se développe donc en fonction des rapports humains avec le temps et avec le sens dont les choses sont revêtues selon nos expériences. De ce fait, l'écrivain est censé rendre compte du réel, ou plutôt de son réel, en faisant une sorte de tableau emmaillé de son essence et de sa perception des choses.

FICTIONS CONTEMPORAINES : LE RÉEL POSTMODERNE

Or, l'évolution de la modernité n'a pas déplacé la question du lien entre l'œuvre littéraire et le réel, bien au contraire, cette thématique est abordée avec acuité par de nombreux écrivains et chercheurs comme Simone de Beauvoir et Jean-Paul Sartre qui vers la première moitié du XX siècle, construisent tout un ensemble d'œuvres littéraires

remarquables dont la raison d'être est l'engagement à représenter le monde en illustrant la société qui le compose. Pour ce dernier, la fonction de l'écrivain est de "faire en sorte que nul ne puisse ignorer le monde et que nul ne s'en puisse dire innocent" (Sartre, 1948, p. 30), réflexion qui insiste sur le double propos de la littérature : d'une part, faire connaître le monde en combattant l'ignorance de ses phénomènes sociaux ; et d'autre part, s'engager en contestant les situations illustrées à travers les œuvres.

La littérature donc, en tant que moyen de diffusion, créatrice de conscience individuelle et collective, attrape *une réalité fuyante* (Sartre, 1948, p. 20) et un mouvement, tout en nous permettant de nous l'approprier et d'agir sur elle.

Par ailleurs, cette conception de littérature engagée se voit contestée par les idées d'Alain Robbe-Grillet, théoricien et représentant du Nouveau Réalisme, qui atteste que "l'écriture romanesque ne vise pas à informer, comme le fait la chronologie, le témoignage ou la relation scientifique. Elle constitue la réalité" (Robbe-Grillet, 1961, p. 138). Ainsi, il y aurait un réel littéraire autonome et indépendant qui se développerait au sein de l'œuvre de manière systématique et qui autoriserait la littérature à se détacher du réel objectif afin de créer son propre monde possible.

Cette position, suggérant la possibilité d'une écriture romanesque capable de constituer une réalité en elle-même, trouve une place très importante dans le champ littéraire français pendant les années soixante. Toutefois, en 1962 Georges Perec s'y opposerait en précisant que la tâche de la littérature implique une "mise en ordre du monde" qui passe par "l'expression la plus totale des réalités concrètes" à travers la description. Donc, pour cet auteur "décrire la réalité c'est plonger en elle et lui donner forme" (Perec, 1992, p.51).

De cette façon, en opposition avec l'idée de Robbe-Grillet, la théorie de Perec envisage un réel littéraire subordonné aux réalités concrètes de la société, susceptible d'être exploré, compris et expliqué à travers la littérature. Ceci dit, il s'agit de

concevoir un exercice d'écriture qui cherche à s'emparer du monde et le reconfigurer.

Puis, dans les années quatre-vingt, une nouvelle génération d'écrivains français (Duras, Kaplan, Bon, Martin, Rolin, Le Dantec, Goux, Gracq et tant d'autres), reprend les éléments stylistiques d'une poétique réaliste consolidant une exploration romanesque renouvelée qui donne naissance aux nouvelles formes littéraires dont le propos est également rendre compte du réel. Ces œuvres, dont la plupart sont des romans, comme au XIX siècle, bien que différentes dans leur style, partagent une formule narrative de base : s'inspirer du milieu social afin de créer une image fidèle de la société et de ses drames.

Un courant réaliste contemporain se développe donc basé, de manière générale, sur des principes comme la description des mutations sociales, la reprise de la problématique du monde du travail, l'énonciation de la violence et les fractures individuelles et collectives (Viat et Vercier, 2008, p. 220).

Dans ce domaine, des auteurs remarquables comme François Bon, Nathalie Kuperman, Leslie Kaplan, Gérard Mordillat et Delphine de Vigan ont fait du monde contemporain du travail leur objet de réflexion et d'écriture. Ainsi à travers des projets énonciatifs différents, ces écrivains cherchent à consolider une esthétique réaliste totalement renouvelée caractérisée par l'intégration des références historiques et journalistiques au sein du texte (ce qui permet de créer un réseau textuel à l'intérieur de l'œuvre), la description détaillée des espaces géographiques et des atmosphères du travail, et le caractère discontinu des récits :

L'usine, la grande usine univers, celle qui respire pour vous. Il n'y n'a pas d'autre air que ce qu'elle pompe, rejette. On est dedans. Tout l'espace est occupé : tout est devenu déchet. La peau, les dents, le regard. On circule entre des parois informes. On croise des gens, des sandwiches, des bouteilles de coca, des instruments, du papier, des caisses, des vis. On bouge indéfiniment, sans temps. Ni début, ni fin.

Les choses existent ensemble, simultanées. A l'intérieur de l'usine, on fait sans arrêt. On est dedans, dans la grande usine univers, celle qui respire pour vous (Kaplan, 1982, p. 10).

La réalité de l'usine : lieu impersonnel et de non-sens où l'on vit et l'on meurt. Et pourtant, le "je" ne retrouve pas sa place. Bien au contraire, le sujet se dessine à travers un discours fragmentaire et disloqué qui montre à quel point la société française post-industrielle est en crise. Une crise qui se nourrit, d'une part de l'absence de sens dans le monde du travail ; et d'autre part du grand nombre de licenciements qui ont lieu tous les jours en France. En effet, ce phénomène social est l'objet de récit de nombreux romans dont *Les Vivants et Les Morts* de Mordillat et *Nous Nous Etions des êtres vivants* de Kupperman, histoires qui mettent en évidence comment le désespoir de se retrouver sans emploi pousse les gens à la violence :

C'est très simple, crie-t-il pour se faire entendre. Ceux qui veulent quitter la Kos, quittent la Kos [l'usine]. Mais ceux qui restent doivent savoir que nous ne céderons pas. Nous sommes décidés à aller jusqu'au bout. S'il faut faire péter les machines une par une, nous le ferons péter ! Il n'est pas question de les laisser partir [...] le liquidateur peut se brosser (Mordillat, 2004, p. 614).

Quant à l'écrivain, celui-ci assume le rôle d'un ethnographe, qui au-delà de son travail d'observation, met en scène l'impotence et l'inégalité de la lutte face à la mondialisation et à l'économie libérale :

Au départ non pas de personnages, mais seulement des images, que je n'arrive pas à rejoindre. Liées seulement par une hantise, une peur. [...] Le seul passage possible pour moi, au bout d'années sans déboucher, aurait été justement de m'imposer la plus stricte obéissance à ces éclats de réalité, ne plus travailler qu'avec ces images qu'on trouve comme ça, ces bouts de phrase qu'on entend dans la rue, la stricte obéissance à la pauvreté même de tout cela. Et puis dans le livre les inscrire à travers

leur manque même, leur impuissance (Bon, 1989, p. 76).

Se référant aux enquêtes menées dans les zones industrielles françaises, lieux où se développent la plupart des drames de ses œuvres littéraires. Dans cette perspective, l'écrivain vise à saisir la matérialité du monde et à devenir un témoin qui réussit dans son propos d'appréhender la réalité qui marque son époque : "le bruit de la ville tel qu'il vous parvient par la fenêtre" (Bon, 2004, p. 42). Ceci veut dire pour l'auteur de *Sortie d'Usine* et *Décor Ciment*, qu'il faut "extorquer au réel ce sentiment de présence" (p. 102) lors que le mouvement routinière de la vie quotidienne tombe dans le vide, dans le silence et surtout dans l'oubli. Cette idée configure l'écriture romanesque comme le lieu du prolongement du réel, l'espace où les drames des gens banals retrouvent un écho, voire une continuation, un nouveau moyen d'existence.

Egalement, dans l'effort pour proposer une forme esthétique renouvelée de saisie du réel, les fictions contemporaines se sont emparées massivement de faits divers susceptibles d'éclairer les manifestations les plus aigües de la société actuelle et les drames plus complexes de la vie quotidienne. Des romans comme *Thérèse Desqueyroux* de Mauriac ; *Crime de Quinette* de Romains, *l'Adversaire* d'Emmanuel Carrère, *Viol* de Daniele Salle- nave, *Mariage mixte* de Warc Weitzmann parmi tant d'autres ; ainsi que des nouvelles (*La Ronde et autres faits divers* de Le Clézio) et des pièces de théâtre (*Les Bonnes* de Genet) ont été le résultat d'une exploration littéraire dont le point de départ est le fait divers. Ces œuvres contemporaines tirent leur origine d'un événement déclencheur qui s'enracine dans le réel et permettent de déterminer ce que celles-ci révèlent de l'état présent de la société. Néanmoins, un tel intérêt n'est pas nouveau : la littérature au XIX siècle en faisait déjà son inspiration. A cette époque-là, le fait divers était un "matériau d'incitation à la mise en récit" (Hamon, 1997, p. 10). Balzac, Stendhal, Flaubert, Maupassant, y ont volontiers recours (Viar et Vercier, 2008, p. 230), s'interrogeant ainsi sur les phénomènes de la

société et la possibilité d'une lecture romanesque du monde qui aujourd'hui même se trouve au cœur de la production littéraire.

De ce point de vue, la littérature, mais surtout le roman comme le genre privilégié des poétiques réalistes tout au long de l'histoire, répond toujours donc à l'appel du réel – tel que cet appel s'adresse à chacun dans l'expérience de son existence dans un milieu retracé par les lettres. Le regard qui porte sur l'œuvre une poétique basée sur le réel permet donc à la fois de se figurer les faits politiques, historiques et économiques qui ont marqué une période de temps déterminée et de mener une réflexion argumentée sur la vie à travers la mise en scène de personnages qui, hier comme aujourd'hui, se sont battus contre un système qui les dépasse.

Dans ce sens par exemple, et face à l'affaire Romand⁴, l'écrivain Emmanuel Carrère s'interroge sur les forces du mal qui ont poussé un homme normal, époux et père de famille, à devenir assassin. Dans ce cas-là, le récit littéraire se consolide non seulement dans le cadre d'un souci de réalité qui se penche sur la compréhension des faits, tel qui s'est passé au XIX siècle, mais dans une démarche où l'on vise à s'emparer de ce que l'on dit à propos des événements. C'est ainsi que le roman devient l'espace de parole où la conscience du sujet contemporain s'exprime sur le réel, ce qui explique que les écrivains, lors des enquêtes préliminaires à l'écriture du roman, cherchent à obtenir des témoignages des personnes directement concernées. Ce processus est retracé dans le texte ainsi que les pensées de l'auteur là-dessus:

L'enquête que j'aurais pu mener pour mon compte, l'instruction dont j'aurais pu essayer d'assouplir le secret n'allait mettre au jour que des faits. Le détail des malversations financières de Romand, la façon dont au fil des ans s'était mise en place sa

double vie, le rôle qu'y avait tenu tel ou tel, tout cela, que j'apprendrais en temps utile, ne m'apprendrait pas ce que je voulais vraiment savoir : ce qui se passait dans sa tête durant ces journées qu'il était supposé passer au bureau ; qu'il ne passait pas, comme on l'a d'abord cru [...] Cette question qui me poussait à entreprendre un livre, ni les témoins, ni le juge d'instruction, ni les experts psychiatres ne pourraient y répondre, mais soit Romand lui-même, puisqu'il était en vie, soit personne (Carrère, 2000, p. 35).

L'expérience littéraire de Carrère, et celle de tant d'autres écrivains dont l'objectif d'écriture demeure plus interrogatif que descriptif par rapport à l'extraordinaire du fait divers, suppose le consentement à une vie partagée. "L'auteur, en un sens, est devenu un personnage de son propre roman, il se met lui aussi à exister "entre deux mondes", entre le monde de la fiction et le monde vrai auquel il appartient encore un temps. C'est sur ce modèle que le lecteur va plus tard se couler. Ce battement du réel et de l'imaginaire qui nous saisit pendant la lecture est l'essence de la fiction dramatique ou épique (Sallenave, 1991, p. 132).

Ces déplacements entre deux mondes sont véhiculés par l'imagination du romancier, "son imagination loin de déformer la réalité, doit la pénétrer en profondeur et révéler cette réalité à elle-même, avec la force des infrarouges et des ultraviolets pour détecter ce qui se cache derrière les apparences", (Modiano, 2010) et dévoiler les énigmes de notre société. Cela dit, la nature critique de la fiction contemporaine est donc attentive aux faits mais convoque également la pensée d'une époque et d'une société éclairée par la lumière révélatrice de l'écrivain contemporain : celui qui reconnaît, comprend et rend visible la dimension socio-historique des faits.

CONCLUSION

L'on a pu constater à travers cet article qu'une des grandes ambitions de la littérature est de pouvoir rendre compte du monde, tant de son milieu naturel que du milieu social. Un très grand nombre

4 Jean-Claude Romand est connu pour avoir menti à ses proches pendant 18 ans. Il a inventé une profession de médecin-chercheur à l'OMS et pour avoir assassiné sa femme, ses enfants et ses parents en janvier 1993. Il paraît qu'il était sur le point de découvrir la vérité lors de leur mort.

d'œuvres littéraires de différents genres, espaces de fiction enracinés dans le réel, en sont la preuve. Ce désir de représenter le monde est sans doute un héritage de la pensée aristotélicienne, référence fondamentale étant donné que pour ce philosophe, l'art est l'imitation de la nature. Depuis la tradition théâtrale grecque, en passant par le Moyen Âge, la Renaissance, le Siècle des Lumières et le XIX, XX et XXI siècle, l'écriture du réel s'est développée à travers les âges jusqu'à se consolider comme un courant privilégié de la littérature occidentale emmaillée de nuances thématiques et esthétiques. De ce fait, la poétique du réel se renouvelle jour après jour et évolue en articulation avec l'Histoire, la Politique et pourquoi pas, l'Économie.

Ainsi, on trouve que l'écriture du réel se distingue par sa révélation d'une prise de position de l'individu face à sa réalité à travers la littérature. Ce positionnement dépasse bien évidemment la description de la vie quotidienne encadrée dans un milieu social particulier en exploitant des formes romanesques mais aboutit à proposer une réflexion approfondie du réel, analyse qui constitue un discours critique, explicite ou implicite, dans lequel les rapports des êtres humains avec leur époque et leur entourage sont l'objet de la création et de la contestation. L'écriture du réel est donc un des éléments dont l'homme dispose pour mettre en question les phénomènes sociaux, historiques et politiques qui le touchent et pour se battre contre une réalité qui l'anéantit. Dans ce sens, le fait de proposer un portrait du monde entraîne le besoin de comprendre le regard critique de l'écrivain qui cherche, en montrant la réalité telle qu'elle est, à faire connaître les mœurs d'une certaine époque mais aussi à susciter une réflexion vis-à-vis de ces habitudes. Il s'agit donc d'une manière de repenser le monde.

"Que ce soit le réalisme de l'observation (Balzac), le réalisme de la perception (Stendhal et Proust), le réalisme du sentir (Flaubert), le réalisme visionnaire (Hugo, Zola) (Vasseviere et Toursel, 2011, p. 151), ou le néoréalisme du XX et XXI siècle ", tous ces formes d'écritures du réel

répondent, à des degrés divers, à l'ambition du départ : s'emparer de la réalité, pour fabriquer des univers collectifs, dont le référent est un milieu concret, où les personnages sont en quête de comprendre les contraintes d'une société qui les dépasse.

C'est pourquoi on considère que l'objet d'intérêt du roman, en tant que genre privilégié de l'écriture du réel dans toutes ses formes, est l'homme saisi dans sa difficulté d'habiter le monde. Il est en effet centré sur la problématique de l'individu confronté à la société, de son rapport à l'ordre préétabli, partout présent, de son désir d'habiter un monde hostile. Cette préoccupation constitue dans les termes de Thomas Pavel (2003) la *Pensée du roman*.

Néanmoins, "la mobilité des écritures face au réel, la versatilité des styles, les revirements de manière, ces langages pluriels ne désignent-ils pas la radicale impossibilité de définir, de fixer le réel ?" (Dufour, 1998, p. 315) Baudelaire avait déjà posé la question autrement : l'art, la littérature transcrivant le réel sont-ils une illusion, ou une impossibilité ? Un siècle plus tard, Camus reconnaît pourtant que si "en fait l'art n'est jamais réaliste, il a parfois la tentation de l'être" (Camus, 1951, p. 15). En effet, si l'on reconnaît que la subjectivité de l'écrivain est une sorte de filtre, malgré les prétentions d'objectivité, et que le regard de l'auteur et du lecteur apportent des nuances à la réalité reflétée dans l'œuvre littéraire, on serait toujours d'accord sur le fait que le réel a une dimension simple, banale mais également énigmatique et mystérieusement insaisissable qui dépend de la réflexion et de la perception de celui qui écrit. Dans ce sens, la littérature ne transfigure le réel ni le représente mais permet de se le figurer, de le repenser et de l'explorer. Ceci est à notre avis, l'un des plus puissants moteurs de la littérature : l'impossibilité de saisir la réalité dans tout son ensemble fait que l'on puisse la reprendre sans fin, en revenir sans cesse. Le réel, dans son rapport avec la littérature, nous amène toujours à le revisiter, à l'explorer à nouveau, à le repenser en interrogeant le temps, les époques,

les mœurs et les systèmes. Cet espace éphémère que l'on appelle le réel s'ouvre incessamment vers l'écriture en lui donnant chaque jour une nouvelle possibilité de s'éclater dans la quête du reflet du monde. La tension entre l'œuvre et le réel sera toujours la source des questionnements et réflexion en tant qu'élément fondamental de la création littéraire : la discussion est loin d'être achevée.

REMERCIEMENTS

Cet article est issu du projet de recherche: Figures, thèmes et valeurs, développé en 2014 à l'Universidad del Valle et inscrit dans la "vicerrectoría de investigaciones" avec le code 4315.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aristote. (1990). *La Poétique*. Paris: LGF, le livre de poche classique.
- Balzac, H. (1831). *La Peau de chagrin*. Paris: Editorial Garnier.
- Balzac, H. (1842). *La Comédie Humaine*. [En ligne]. Disponible sur: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k101322t>.
- Baudelaire, C. (1859). *Salon de 1859*. [En ligne]. Disponible sur: <http://charles.baudelaire.perso.sfr.fr/Salon1859/Salon1859.php>.
- Barthes, R. (1968). *L'Effet de Réel*. [En ligne]. Disponible sur: http://www.persee.fr/web/home/prescript/Article/comm_0588-8018_1968_num_11_1_1158.
- Becker, C. (2005). *Lire le Réalisme et le Naturalisme*. Paris: Armand Colin.
- Bon, F. (2004). *Daewoo*. Paris: Fayard Livre de Poche.
- Camus, A. (1951). *L'homme révolté*. Paris: Gallimard.
- Carrère, E. (2000). *L'Adversaire*. Paris: P.O.L.
- Cousin, V. (1845). Du beau et de l'art. *Revue des Mondes*, 9, 793-830.
- Champfleury, J. (1857). *Le Réalisme*. Paris: M. Lévy Frères.
- Diderot, D. (1761). Éloge de Richardson. Disponible sur: <http://www.tc.umn.edu/~dbrewer/French8270/Diderot.pdf>
- Duflo, C. (2013). Roman, morale et vérité. *Littérature*, 171, 3-12.
- Dufour, P. (1998). *Le Réalisme*. Paris: PUF.
- Hamon, P. (1997). Fait divers et littérature. *Romantisme*, 97, 7-15.
- Hugo, V. (1827). *Œuvres complètes II*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- Kaplan, L. (1982). *L'Excès d'usine*. Paris: P.O.L.
- Maupassant, G. (1888). *Pierre et Jean*. Paris: Albin Michel.
- Mizuno, H. (2005). Nerval face au réalisme. Les nuits d'octobre et l'esthétique nervalienne. *Revue d'histoire littéraire de France*, 822, 817-841.
- Modiano, P. (2010). *Discours de réception du Prix Nobel*. [En ligne]. Disponible sur: http://www.lemonde.fr/prix-nobel/article/2014/12/07/verbatim-le-discours-de-reception-du-prix-nobel-de-patrick-modiano_4536162_1772031.html
- Mordillat, G. (2004). *Les Vivants et les morts*. Paris: Calmann-Lévy Livre de Poche.
- Pavel, T. (2003). *La pensée du roman*. Paris: Gallimard.
- Perec, G. (1992). *Pour une littérature réaliste*. Paris: Seuil.
- Platon. (1991). *La république*. Paris: G.F. Flammarion.
- Proust, M. (1927). *Le temps retrouvé*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade.
- Revue L'Infinie (1989). Interview avec François Bon. N. 27, 70-78.
- Robbe-Grillet, A. (1961). *Pour un Nouveau Roman*. Paris: Minuit.
- Sallenave, D. (1991). *Les Dons des morts. Sur la littérature*. Paris: Gallimard.
- Sartre, J. (1948). *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Folio Essais.
- Stalloni, Y. (2011). *Ecoles et courants littéraires*. Paris: Armand Colin.
- Stendhal. (1972). *Le Rouge et le Noire*. Paris: Classiques, Le livre de Poche.
- Vassivière, J. et Toursel, N. (2011). *Littérature: 40 textes théoriques et critiques*. Paris: Armand Colin.
- Viart, D. et Vercier, B. (2008). *La littérature française au présent*. Paris: Bordas.





De las exigencias genéricas a la emergencia del texto literario: el problema de los géneros

From generic demands to the emergency of literary text: The problem of genres

Nicolás Camilo Forero Olaya¹

Para citar este artículo: Forero, N. C. (2016). De las exigencias genéricas a la emergencia del texto literario: el problema de los géneros. *Enunciación*, 21(2) 212-225.

Recibido: 29-abril-2016 / **Aprobado:** 12-diciembre-2016

Resumen

El presente artículo propone un modelo teórico-metodológico, a partir de los *estudios del discurso*, que permita eliminar las tensiones que en la teoría de los géneros literarios se ha generado entre el estudio de los géneros denominados *naturales* y el de los denominados *históricos*. Para esto, se presenta dicha tensión así como las perspectivas empleadas para la elaboración del modelo (perspectiva sociocomunicativa de Patrick Charadeau, 2012, y la perspectiva fundada en las prácticas sociales de Isolda Carranza, 2012), desde las cuales los conceptos de *situación de comunicación*, *exigencias* y *entextualización* contribuyen a dicha elaboración. Se concluye que las exigencias que cada género formula para el autor definen tanto los elementos que del género natural se escogen para la realización del texto literario concreto, como las aportaciones que el autor realiza, de acuerdo con un entorno social y literario concreto.

Palabras clave: análisis del discurso, autor, contexto, géneros literarios, texto.

Abstract

This article presents a theoretical and methodological model, based on Discourse Studies, which allows to eliminate tensions that has been generated between the study of the so-called "natural" genres and the study of the so-called "historical" genres in Literary Genre's Theory. To this end, the tension is examined as well as different perspectives used for the constitution of the model (Socio-communicative perspective from Patrick Charadeau (2012), and the perspective based on social practices from Isolda Carranza (2012)), from which the concepts of situation of communication, demands and entextualization contribute to such effect. It is conclude that the demands that each genre formula sets for the author, determine both the elements that the natural genre are chosen for the realization of the literary text and the contributions that the author makes, in accordance with a social environment and literary environment.

Keywords: author, context, discourse analysis, literary genres, text.

¹ Estudiante de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá (Colombia). Correo electrónico: nico.c.forero.o@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En la *teoría de los géneros literarios*, surgió durante el siglo XX la tensión entre el estudio de los géneros a un nivel puramente teórico y otro a un nivel empírico. La primera perspectiva, como señalan García Berrío y Huerta Calvo (1992), tiene una larga tradición, cuya partida se remonta a la antigüedad clásica, y consiste en estudiar los tres géneros clásicos: lírica, drama y épica. Por el contrario, la segunda perspectiva aboga por no emplear esta clasificación y sí estudiar la obra concreta. Estas perspectivas son la base de los estudios más recientes, centrados en la idea de lo posmoderno (Piña, 2013). Sin embargo, García Berrío y Huerta Calvo sostienen que un estudio completo de los géneros debe tomar ambas perspectivas: para ellos, un estudio histórico del texto literario se direcciona hacia –y está relacionado con– un estudio teórico.

La tarea que se desprende, entonces, es elaborar un modelo que permita desarrollar un estudio de doble vía, que comprenda del fenómeno literario sus constantes transhistóricas y sus variaciones históricas. Desde el análisis del discurso (AD) nos hemos planteado la pregunta de si los actuales estudios de los géneros discursivos –la perspectiva sociocomunicativa de Patrick Charaudeau (2012) y la fundada en las prácticas sociales de Isolda Carranza (2012)– contribuyen a elaborar dicho modelo y de qué manera lo harían, teniendo en cuenta que su procedencia y objetos de estudio son distintos. En tal sentido, este texto presenta, en primer lugar, una síntesis del problema del estudio de los géneros literarios; segundo, expone las perspectivas de los estudios de los géneros discursivos, argumentando por qué estas pueden ser aplicadas a la *teoría de los géneros literarios*. Por último, señala las consecuencias teóricas que constituyen el modelo esperado, junto con un breve esbozo metodológico.

GÉNEROS NATURALES Y GÉNEROS HISTÓRICOS

La distinción entre *géneros naturales* y *géneros históricos* fue propuesta por Todorov (1988) –que él llama, respectivamente *formas “naturales” de la poesía* y *formas convencionales* (p. 37)– y se refieren a dos realidades distintas pero estrechamente vinculadas entre sí. Las primeras formas se refieren a actos del lenguaje, a categorías universalizantes que permiten agrupar las diferentes manifestaciones literarias. Por el contrario, las formas históricas o convencionales son las manifestaciones concretas, de clara comprobación empírica y que no pueden generalizarse. En palabras de Todorov (1988), las formas naturales refieren a “las manifestaciones posibles *del* discurso, y no las manifestaciones reales *de los* discursos” (p. 37).

Para entender esta tensión entre estos conceptos y, precisamente, entre la elección de una manifestación u otra, recordemos brevemente lo que se ha apuntado sobre estas nociones en la tradición de los estudios literarios.

Lírica, épica y drama

Estos tres géneros se han tomado como los géneros *naturales*, las formas en que se han dado a llamar los moldes más generales de producción literaria que, en un registro más contemporáneo, se denominan respectivamente *poéticos*, *narrativos* y *teatrales* (García y Huerta, 1992). La idea de que estos géneros son las categorías más generales de clasificación tiene origen con Platón y Aristóteles. La tradición que surge de estos dos pensadores llegará hasta el Romanticismo, particularmente hasta Hegel, como una perspectiva basada en las modalidades expresivas, y que se resume del modo siguiente: la lírica se entiende como las creaciones en las que el poeta, él solo, habla; el drama, en las que el poeta calla y deja que otros hablen; y la épica, un género mixto, en las que las voces del poeta y el del otro aparecen juntas.

Hegel, quien asimila esa tradición, no se basará en las voces sino en el elemento referido por el autor y la relación de este con lo referido en el enunciado. En otras palabras, Hegel propone una dialéctica entre

[...] la realidad íntima del ser humano, como ámbito generador de la transfiguración simbolizadora de la poesía, y la realidad exterior de los objetos y las representaciones, donde radican las dos polaridades cuya focalización enfática facultativa puede determinar respectivamente la tesis *-lírica-* y la antítesis *-épica-* de un despliegue de los géneros como formas literarias de representación (citado por García y Huerta, 1992, pp. 31-32).

Como es de esperarse, la síntesis consiguiente es el *drama*, que soportaría dentro de sí las dos realidades que se simbolizan en las otras formas literarias.

En el siglo XX, por el contrario, las teorías basadas en esa tradición proponen la distinción de los géneros mediante un *despliegue dialéctico* entre *identidad* y *alteridad*, entendiendo la literatura como una forma de *inquisición de la realidad*, semejante al conocimiento científico (García y Huerta, 1992, p. 53). Así, las formas literarias serían: la lírica, un proceso de inquisición vía la identidad, el reconocimiento de sí, mientras que el drama sería el de la alteridad; la épica, o género narrativo, sería la síntesis de estas dos experiencias. Con esta última anotación, se logra que los géneros teóricos o naturales se consideren modos en que se produce el discurso literario, independiente de convenciones y el azar histórico (García y Huerta, 1992).

Sin embargo, el reconocimiento de las diversas manifestaciones producidas en la literatura ubica la atención en el estudio de las formas convencionales, rechazando las formas naturales por considerarlas limitadoras de la creación artística. Entre las voces a favor de esta tendencia se encuentra la de Maurice Blanchot quien, como anota Todorov (1988),

Con más rotundidad que nadie, [...] ha dicho lo que otros no osaban pensar o no sabían formular: no existe hoy ningún intermediario entre la obra singular y concreta, y la literatura entera, género último; no existe, porque la evolución de la literatura moderna consiste precisamente en hacer de cada obra una interrogación sobre el ser mismo de la literatura (pp. 31-32).

Las causas de este pensamiento, García y Huerta (1992) las hayan en los siguientes tres elementos: a) entender la *naturaleza* cambiante de la literatura; b) el hecho de seguir las ideas de Aristóteles, quien propuso estudios empíricos; y, c) el rechazo sistemático de toda pretensión teórica que presuponia la existencia de categorías *naturales* o apriorísticas a la creación literaria.

De cualquier forma, creemos que estas ideas no logran ser incompatibles con la idea de los géneros naturales, bien porque no pudieran existir de manera concreta o porque fueran casillas que invisibilizaran la complejidad de las obras singulares y que, a su vez, no pudieran agruparlas. Todorov (1988), al reconocer que hay diversas transformaciones en la literatura, asegura que el hecho de que una obra transgreda una regla no niega el hecho de su existencia; antes bien, la ratifica (p. 33). García y Huerta (1992), por su parte, llevan más lejos este hecho al asegurar que “la taxonomía ‘natural’ y clásica de los géneros es solo un principio sólido y que puede dar con ello excelentes resultados para examinar ‘diferencialmente’ las innovaciones y modificaciones de las clases y formas históricas” (p. 50); esto es, se acepta la existencia de las formas naturales y su relación con las formas históricas en términos de entender estas como actualización de las primeras. En tal sentido, resultan ilustrativas las diferentes denominaciones que estos dos autores atribuyen a los *géneros naturales*: *esquemas básicos*, *actitudes básicas*, *formas simples*.

Hace falta un modelo, entonces, que permita explicitar cómo estos puntos de partida se vinculan con los textos concretos; o, en otras palabras, un modelo que explicita la forma en que los *géneros*

naturales “resultan manipulados por la conciencia estilística de determinados escritores” (Sklovski, 1959, citado por García y Huerta, 1992, p. 130). Un modelo semejante tendría en cuenta, por una parte, las convenciones de los géneros naturales, los conocimientos necesarios para realizarlos y, por otra, las características de *la conciencia estilística* que, determinada por una situación histórica concreta, actualiza las formas naturales, en términos de su poética particular y el propósito de su actividad artística. En pocas palabras, el modelo necesitaría dar cuenta de las relaciones entre el género, el texto, el autor y el contexto.

Estos conceptos constituyen un marco proveniente de los estudios del discurso y es nuestro propósito emplearlos para solucionar el problema planteado. En ese sentido, en los siguiente apartados nos encargaremos de mostrar las perspectivas que se emplearán para la elaboración del modelo, así como las modificaciones que deben realizarse para su aplicación en la literatura, teniendo en cuenta la particularidad de esta actividad del lenguaje. El orden de la presentación será el siguiente: primero, traslado de lo no literario a lo literario; segundo, las dos perspectivas de los géneros discursivos; tercero, conjunción de las perspectivas y modificaciones consiguientes para su aplicación al terreno literario.

LOS ESTUDIOS DEL DISCURSO: UNA MIRADA NECESARIA

Una de las razones por las que consideramos que los ED pueden estudiar la literatura es que esta puede entenderse como una forma más del discurso y que las nociones que de discurso se han propuesto en los ED se le pueden aplicar. Veamos dos definiciones. La primera, por ejemplo, entiende el discurso como toda aquella emisión que “interpretamos al ver o escuchar una emisión” (Van Dijk, 2010, p. 20). En la segunda, por su parte, “hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del *uso lingüístico contextualizado*, ya sea oral o escrito” (Calsamiglia y Tusón, 2002, p. 15). Como

vemos, cualquiera de estas definiciones aplica a la literatura: esta es tanto una forma que interpretamos mediante una emisión, para su caso una forma de comunicación escrita, como una acción que se lleva cabo mediante el uso de la lengua, dentro de un contexto específico, en una relación distante entre sus participantes.

Sin embargo, y pese a las coincidencias, hay elementos del discurso literario que hacen que autores como Charaudeau –autor que hemos elegido– no admitan sus propuestas de análisis de discurso como aplicables a la literatura. Charaudeau considera al estudio de los géneros literarios y al de los no literarios como ámbitos inconciliables y, a su vez, recomienda alejarse de la tradición de la teoría literaria cuando de estudiar los géneros discursivos se refiere. Esto es así porque,

[...] en el fondo, en el ámbito de la poética, es siempre la singularidad del texto lo que se persigue, tanto por parte del escritor como del analista. El género literario no es más que una reconstrucción *a posteriori*, mientras que, en el ámbito no literario, el género es una necesidad primera, puesto que el hablante se construye como sujeto en ese marco (Charaudeau, 2012, p. 21).

Frente a esto, queremos discernir afirmando que los géneros literarios y los no literarios son ambos, a la vez, construcciones tanto previas como posteriores y que son marcos que permiten la construcción de los individuos en sujetos. En primer lugar, aceptamos que la creación literaria lleva dentro de sí la pulsión de innovación y que las obras canónicas²

2 Hacemos referencia a las obras que se convierten en importantes debido a su posterior influencia sobre la obra de autores también posteriores. Como dice Bloom (2015), se trata de obras que poseen una extrañeza, “una forma de singularidad que o bien no puede ser asimilada o bien nos asimila de tal modo que dejamos de verla como extraña” (p. 13). Esta asimilación –que llevan a cabo los lectores y escritores futuros y se condensa en sus obras– posiciona a la obra predecesora en el canon (esto es, en “lo que se ha conservado de entre todo lo que se ha escrito”)” (Bloom, 2015, p. 27).

constituyen algo innovador, lo que no invalida la idea de que los géneros sean elementos previos al texto. Como reconoce el mismo Charaudeau (2012), la tradición literaria ha enseñado que los géneros deben entenderse como “categorías que sirven de modelo o de contramodelo de producción y de lectura de los discursos” (p. 22), esto es, elementos previos y posteriores al acto de producción de texto.

A este respecto, conviene recordar la hipótesis según la cual el género no es inmanente al texto (hipótesis desarrollada por Carranza, 2012), por cuanto este es la realización concreta de las convenciones genéricas y no el género al que pertenece. Esta idea permite recordarnos que el texto literario constituye una construcción *posterior* al género, ya que este lo constituyen las convenciones que contribuyeron a producirlo, pero también nos permiten entender la posibilidad de que el texto, de llegar a ser innovador, podría convertirse en nuevas convenciones genéricas para las posteriores generaciones de escritores, con lo que el género literario sería, en este caso, una construcción *a posteriori*. En todo caso, es una cuestión de perspectiva.

En segundo lugar, sobre la idea de que los géneros no literarios permiten la construcción de los sujetos en tanto marcos, podemos decir que no hay una diferencia radical respecto al proceder de los géneros literarios. Si los géneros no literarios construyen en sujeto al hablante lo hacen de una manera simultánea al acto de proferir el discurso, pues con ello el hablante asume un rol, una identidad y unas particulares maneras de crear el discurso, de acuerdo con un determinado ámbito de práctica social (Charaudeau, 2012). Por el contrario, en los géneros literarios el autor –hablante– no goza de esa construcción de sujeto simultánea al acto de decir: por una parte, la materialidad de la literatura (principalmente medio escrito) no lo permite y, de otra, el mismo proceder de la tradición literaria, tal como lo explicamos a través del concepto de *canon*, retarda esta construcción. Por su materialidad, el autor solamente puede ser

reconocido como tal, luego de haber producido el texto concreto y de que este haya sido difundido y leído; pero por su singularidad, el reconocimiento como autor –y autor canónico– solo puede darse después de varios años cuando posteriores generaciones de autores demuestren su importancia. En otras palabras, los géneros literarios también constituyen marcos de elaboración del sujeto en donde este es una construcción posterior al acto de decir.

En este punto, creemos que considerar la literatura como una práctica de lenguaje (discurso) y los géneros como construcciones tanto previas como posteriores, y considerarlos también como espacios para la construcción *a posteriori* del sujeto que los reconstruye, nos parecen argumentos suficientes para trabajar los géneros literarios desde las perspectivas de los ED. Estas perspectivas, las presentamos a continuación.

La perspectiva sociocomunicativa

La noción que el autor de esta perspectiva (Charaudeau, 2012) maneja de los géneros no se diferencia radicalmente de la que anteriormente diera Bajtín (1999), quien los entendía como un conjunto de enunciados de características determinadas asociados a “las esferas de la actividad humana”. Charaudeau (2012), por su parte, demuestra que ni las propiedades formales, ni las discursivas, ni las funciones del lenguaje son criterios válidos para caracterizar y estudiar los géneros, y por ello, prefiere abordar la cuestión

[...] desde el otro lado de la lupa. Ya no se trata de partir de las configuraciones textuales ni de los procedimientos de puesta en escena del discurso, sino de hacerlo desde los diferentes ámbitos de la práctica social que se instaura en una sociedad, para luego observar cómo las prácticas lingüísticas se vinculan con ellos (p. 28).

De lo anterior, se sobreentiende la definición de género discursivo como una práctica lingüística asociada –o vinculada– a un ámbito de práctica

social. A Charaudeau le interesa explicar cómo estos ámbitos de práctica determinan las características de las prácticas de lenguaje, tanto a nivel discursivo como formal. El punto de partida de esta propuesta es la hipótesis de que cada ámbito “tiende a regular sus intercambios y, como consecuencia de ello, a instaurar regularidades discursivas” (p. 29). Por ello, Charaudeau propone abordar una teoría de la situación comunicativa como base para la elaboración de un modelo que permita la caracterización y estudio de los géneros.

Dicha teoría entiende la situación como el ámbito de práctica social convertido en

[...] ámbito de intercambio comunicacional. [...] donde los actores sociales se constituyen en *instancias de comunicación*, alrededor de un *dispositivo* que determina su *identidad*, la (o las) *finalidad(es)* que se instauran entre ellas y el ámbito temático que constituye su basamento semántico (p. 31).

Cada una de estas propiedades (finalidad, identidad, ámbito temático y disposición material) vienen a determinar las propiedades, respectivamente, del discurso (modos de organización del discurso, modos enunciativos, modos de tematización y modos de semiologización). Estas, a su vez, determinan las características formales (léxico, gramática, fraseología) que, en este punto, son una elaboración tanto social como individual (p. 38). A esto último se debe la diferenciación entre un texto y otro construido dentro de un mismo género.

Sin embargo, la situación de comunicación no basta por sí sola para entender las propiedades de los géneros. Así, Charaudeau (2012), para responder a la pregunta por la distinción entre géneros discursivos y subgéneros discursivos, propone una estructuración de la situación de comunicación en dos grados: por una parte, la situación global de comunicación (SGC) donde se disponen, conceptualmente, los elementos que la integran; de otra, la situación específica de comunicación (SEC) donde se disponen los elementos que integran la situación pero de manera concreta. Así, para este

autor, a la SGC corresponderían los géneros (discursos políticos, discursos mediáticos) y a la SEC correspondería los subgéneros (noticia, debate, mitin, entre otros).

Para terminar esta sección, destacamos de esta perspectiva, primero, el resaltar el anclaje social del discurso y los géneros; segundo, el entender los géneros como una combinación de elementos situacionales, discursivos y formales (Charaudeau, 2012, p. 38); y tercero, el exponer el discurso como una producción tanto social como individual.

La perspectiva fundada en las prácticas

Isolda Carranza (2012), por su parte, no plantea una teoría de la situación comunicativa sino que, a partir de la sociología de la práctica y de la corriente crítica del análisis del discurso, presenta los géneros como recursos sociales, como marcos que permiten entender las prácticas discursivas. Su propuesta concibe al género como algo no inmanente al texto y “por lo tanto, no lo reduce a un tipo de texto, ni a esquemas, etapas o un componente del sistema lingüístico, sino que tiene en cuenta su asociación con un tipo de actividad” (Carranza, 2012, pp. 99-100). Así, su enfoque presta atención al aspecto accional del género junto con los participantes y “los acontecimientos en los que se inscriben los intercambios verbales” (p. 100).

Asimismo, esta autora concibe a los hablantes como *agentes sociales* ya que son individuos que no están determinados totalmente por el sistema lingüístico y, por ello, tienen posibilidades de modificar la manera en que se produce un texto obedeciendo o no las convenciones genéricas. Carranza (2012) demuestra esto mediante los resultados de su investigación en los tribunales argentinos, donde constató que los hablantes, de acuerdo con su identidad, prestigio o autoridad, podían introducir elementos en la elaboración textual que no eran propios del género: “Algunos actores sociales individuales movilizan recursos de su repertorio discursivo, aprovechan el potencial en la configuración del género y producen textos con rasgos poco convencionales, que a la

vez son interpretables como indicios de su posicionamiento y construcción identitaria” (p. 110).

Con lo anterior, se entienden los géneros como marcos flexibles –y no normas restrictivas, rígidas– que pueden ser manipuladas por el hablante y dar lugar a textos muy diversos. Todo esto se explica por la libertad del hablante y queda perfectamente explicado en el proceso que Carranza (2012) denomina *entextualización*: es decir, “la articulación entre las convenciones genéricas y la emergencia del texto a partir del contexto situacional, el cual incluye a los actores, sus acciones y los entornos sociales y espacio-temporales” (p. 109). De manera que para entender el modo en que se producen los textos es preciso estudiarlo no solo en relación a las convenciones genéricas sino también en relación a los participantes y los diversos entornos en que interactúan.

De esta propuesta, interesa destacar, primero, el papel protagónico que tiene “el sujeto que ocupa la posición de productor textual” (Carranza, 2012, p. 113) en la elaboración del texto; segundo, entender el género como marco flexible sujeto a la modificaciones del hablante de acuerdo con el entorno –clave si queremos relacionar las formas naturales con las formas históricas, por cuanto estas últimas son producto de la *manipulación*–; tercero, el concepto de *entextualización* que sistematiza este proceso de relacionamiento (sujeto-entorno-texto); y, por último, destacamos el concepto de exigencias que, si bien la autora lo nombra para decir que “el género ‘alegato’ define exigencias específicas para el sujeto que ocupa la posición de productor textual” (Carranza, 2012, p. 113) sin explicarlo a cabalidad, lo consideramos necesario y útil, como más adelante veremos, para entender el proceso de creación del discurso literario en relación a los géneros.

LOS GÉNEROS Y EL DISCURSO LITERARIO: LAS EXIGENCIAS

Ahora, la tarea que debemos realizar, para lograr la interrelación entre las formas naturales y las

formas históricas de la literatura, es examinar la literatura como práctica de discurso independiente, describiendo sus gradaciones genéricas *naturales*, hasta llegar a las manifestaciones concretas, es decir, los textos que los autores elaboran y los lectores leen. Como se verá, este proceso conlleva modificaciones para las perspectivas de los ED.

El problema del traslado

Al intentar aplicar la perspectiva sociocomunicativa de Charaudeau, particularmente en la identificación de la situación comunicativa, sus gradaciones y correspondencia con géneros, nos encontramos con la siguiente dificultad: si intentamos asociar una situación global de comunicación de la literatura, encontraríamos que la literatura, el discurso literario, consistiría en el género en un nivel conceptual general. Esto resulta inapropiado ya que los géneros literarios son otros: los que se han nombrado *naturales*. Por otra parte, si ubicáramos los géneros naturales en relación con una situación específica de comunicación, estos se categorizarían como subgéneros, dejando fuera del espectro las manifestaciones menos abstractas como los subgéneros literarios (soneto, oda, verso libre, etc.). En otras palabras, tenemos tres categorías –discurso literario, géneros literarios, subgéneros literarios– que no logramos ubicar en la estructuración que Charaudeau plantea de la situación de la comunicación.

Por lo anterior, preguntamos: ¿Deben las gradaciones genéricas del discurso literario ajustarse a la estructuración que Charaudeau propone de la situación comunicativa o, por el contrario, dicha estructuración de la situación de comunicación no es adecuada a las gradaciones del discurso literario y es necesario, por tanto, una modificación? Nosotros preferimos esta segunda alternativa dado que hay más certeza sobre las categorías genéricas de la literatura –según la tradición– y son menos los indicios sobre una situación comunicativa. Corresponde examinar, por tanto, en qué nivel se encuentra la situación de comunicación que falta para relacionar los tres niveles del discurso

literario, al tiempo que se reconocen las propiedades de cada uno de estos niveles.

Situación global de comunicación literaria (SGCL): lo supragenérico

En el nivel más alto de abstracción ubicamos el *discurso literario* como una categoría supragenérica, ya que agrupa producciones discursivas que se diferencian de otras formas que se consideran no literarias. De esta manera, podemos ubicar los otros niveles de gradación genérica de la literatura: los géneros y los subgéneros. A su vez, entenderíamos la situación global como el ámbito social de práctica literaria, asumiendo la literatura como una actividad que, prácticamente, se lleva a cabo solo con el lenguaje. La pregunta que se debe plantear antes de definir esta situación comunicativa y que, sin embargo, no podemos responder –bien porque no es nuestro propósito, bien porque es una tarea difícil– es la siguiente: ¿Qué podemos entender por el discurso literario y qué lo caracteriza?

Al respecto, conviene recordar las anotaciones de Jonathan Culler sobre el discurso literario. Si bien, dice, se han adjudicado valores intrínsecos a la literatura, como que ella trae a primer plano el lenguaje, que lo integra, que es ficción, que es un objeto estético y de constante autorreflexión e intertextualidad, muchas de estas propiedades forman parte de otras actividades del lenguaje y, muchas veces, lo que define lo literario no son solamente las propiedades de los discursos allí producidos, sino una mirada concreta que una cultura y un tiempo determinados hacen sobre los textos (cfr. Culler, 2004, pp. 29-55). En otras palabras, lo literario se puede encontrar tanto en las obras literarias mismas como en la mirada que sobre ellas se aplique, razón por la cual dar una definición a la literatura y atribuirle características precisas resultaría un ejercicio arbitrario. Es más conveniente, agrega Culler (2004),

Pensar [que] la literariedad [...] es mantener ante nosotros, como recursos para el análisis de esos discursos, ciertas prácticas que la literatura suscita:

la suspensión de las exigencias de la inteligibilidad inmediata, la reflexión sobre qué implican nuestros medios de expresión y la atención a cómo se producen los significados y el placer (p. 55).

En ese sentido, una SGCL tendría como *objetivo* producir discursos que, acomodados a parámetros institucionales que definen lo literario según una época concreta, lleven a una reflexión sobre el significado, generen la suspensión de las exigencias de inteligibilidad inmediata, produzcan placer y, lo más importante, llamen la atención por su carácter innovador, porque también lo literario, como dice Bloom (2015)

[...] no es simplemente lenguaje; es también voluntad de figuración, el objetivo de la metáfora que Nietzsche una vez definió como el deseo de ser diferente, [...] ser distinto de las metáforas e imágenes de las obras contingentes que son el patrimonio de uno (p. 22).

Por otra parte, una situación de comunicación semejante tendría como *participantes* un *autor*, en posición de sujeto productor de discurso, y un *público* constituido por otros autores, críticos literarios y el público en general. Asimismo, esta situación se daría en un *entorno social* determinado, en una locación concreta y en un *entorno artístico*, específicamente literario, que configura las convenciones literarias del momento. La importancia de estos dos últimos elementos en la configuración última del texto es decisiva, como se verá cuando hablemos de las *exigencias genéricas* y el proceso de *entextualización*.

Situación intermedia de comunicación literaria (SICL): los géneros

En este nivel de la comunicación literaria, ubicamos lo que la teoría denomina géneros naturales o teóricos. Esta situación constituye el espacio en el que se encuentran las tres grandes modalidades del discurso literario –poesía, narrativa y teatro– entre las cuales el autor escoge para llevar a término el

objetivo propuesto en la SGCL. A su vez, cada una de estas modalidades propone para el autor unas exigencias específicas. Así, si un autor se decidiera por poesía lírica, deberá acogerse a las implicaciones de un género que tiene por *objeto* satisfacer la necesidad “de expresar lo que sentimos y contemplamos a nosotros mismos en la manifestación de nuestros sentimientos, [pero también de ofrecer] lo que hay de más elevado y más profundo en las creencias, en la imaginación y en los conocimientos de un pueblo” (Hegel, 1871-20, citado por García y Huerta, 1992 p. 151). Todos sus esfuerzos de lenguaje –elaboración de imagen y ritmo– deben encaminarse en este objetivo y, teniendo en cuenta al destinatario, deberán también lograr que este se sienta identificado, en términos de empatía o simpatía (p. 79).

Sin embargo, estos procedimientos no son del todo independientes en algunas manifestaciones concretas de la literatura: los géneros del discurso literario tienden a cruzarse y a construir formas híbridas que dificultan la comprensión de los géneros literarios como realidades aisladas. Este fenómeno queda representado en el modelo que García y Huerta (1992) sugieren, modelo que proponen Eduard von Hartman y Abert Guérard, donde se encuentran las diferentes posibilidades de hibridación:

a) Lírica

- a. Lírica-lírica.
- b. Lírica-narrativa.
- c. Lírica-teatro.

b) Narrativa

- a. Narrativa-narrativa.
- b. Narrativa-lírica.
- c. Narrativa-teatro.

c) Teatro

- a. Teatro-teatro.
- b. Teatro-lírica.
- c. Teatro-narrativa.

De manera que los autores no solo eligen en esta instancia la modalidad expresiva, sino también si prefieren, o no, hibridar las modalidades expresivas. Esta decisión tendrá mayor o menor materialidad en la elaboración de alguna forma subgenérica –materializada en el texto–, como veremos a continuación.

Situación específica de comunicación literaria (SECL): los subgéneros

Para llegar al texto concreto la producción del discurso literario se encuentra con un nueva subdivisión, que se materializa en la selección que el autor hace de alguna forma subgenérica. Estas formas, que acá entendemos como las diferentes maneras en que se han realizado los géneros naturales a lo largo de la tradición literaria, constituyen el fundamento más próximo a la creación, pues ni es texto ni es género, y contienen la mayor parte de información –instrucciones– sobre cómo elaborar el texto. Para el caso de la poesía lírica –siguiendo con el ejemplo– los subgéneros lo constituirían *el soneto, la oda, la elegía, el verso libre, el poema en prosa*, entre otros, que pueden manifestar desde un menor a mayor grado de hibridación. El *soneto* constituiría una forma lírica-lírica, mientras que la *balada lírica* una forma lírico-narrativa, donde se narra un suceso pero lo que importa en el texto es el tono sentimental que se expresa.

Emergencia del texto: las exigencias genéricas

Una vez escogida la forma subgenérica hemos ubicado el proceso de producción textual, que es una actividad en la que se articulan no solamente las convenciones de lenguaje presentes y aportadas por la tradición, sino las que el autor en su proceso de creación aporta, a partir de su deseo de innovación. Pero la aparición del texto y su diferencia respecto a las formas anteriores no se puede explicar por sí sola, atendiendo al factor único del deseo de innovación y las convenciones dadas por los subgéneros. Se debe enumerar otros factores que determinan esa transformación, que son los que en la SGCL nombrábamos anteriormente: el entorno

literario y el entorno social. Cada uno de estos, no obstante, no ejerce influencia directa sobre el texto sino, como decíamos en la propuesta de Isolda Carranza (2012), a través de las *exigencias genéricas*.

Si bien la autora no desarrolla este concepto en el texto consultado, sí aclara en qué consiste: cada género discursivo define exigencias para cualquier hablante, como un repertorio verbal adecuado a la situación que se refiere, un control consciente de su discurso, entre otras exigencias. En el caso de la literatura, las exigencias pueden plantearse de manera distinta, atendiendo a las propiedades de esta. En primera lugar, cada uno de los niveles en que se divide la producción literaria ofrece dificultades diversas para el escritor. El más abstracto, el de literatura, ofrece las exigencias más generales y que abarca cualquier producción dentro de ella: entre estas, destacamos las exigencias de conocimiento y uso sobresaliente de una lengua, y las exigencias de innovación, lo cual requiere a su vez un amplio conocimiento tanto de la literatura como de las diversas maneras en que en ella se haya usado una lengua.

En el nivel de los géneros naturales, las exigencias han quedado descritas en términos de lo que debe hacer el autor: un poeta, por ejemplo, debe ser capaz de crear situaciones que recreen un acto de habla concreto (hacer creer que alguien habla), hacer lo imposible –como hablarle al viento–, traer a primer plano los aspectos formales del lenguaje, entre otros elementos (cfr. Culler, 2004, pp. 87-100). En el nivel de los subgéneros, que están más prontos a la producción textual, aparecen exigencias más concretas y no solamente definidas por la tradición literaria sino por el entorno social y artístico en que el autor produce sus discursos. Un autor que decidiera realizar un soneto, no solo se le exige conocer las propiedades temático-formales de esta forma lírica, sino que debe, asimismo, según el entorno artístico –un movimiento literario, como el Modernismo, o una escuela, como el culteranismo dentro del barroquismo– crear unas exigencias para sí que le permitan hacer un soneto de manera distinta.

El entorno social, a su vez, determina las exigencias que al autor se le plantean ya que, si bien la literatura puede considerarse un sistema aislado en términos del manejo del lenguaje a un nivel formal estilístico, algunas determinantes sociales pueden afectar en términos de contenido o temáticos. Es el caso del Modernismo, en cuyo seno los poetas decidieron no hablar de los elementos de la realidad cotidiana –los intentos de modernización en Latinoamérica– ya que esta era rechazada sistemáticamente por ellos. Sus temáticas y fines eran otros:

La difusa conciencia de desajuste y desencanto que impregna la visión del mundo de nuestro Modernismo literario, hace de la Belleza –así, con mayúscula–, la suprema sino la única finalidad del Arte –también con mayúscula–, y convierte a este en una especie de bastión de defensa, oponiendo sus logros y posibilidades a la inanidad de lo real y cotidiano (Osorio, 1988, p. XII).

Por estas razones, consideramos que los factores *entorno social* y *entorno artístico* influyen en la obra y, en este modelo, los explicamos a través del concepto de *exigencias* pero en un nivel más amplio de lo que ha planteado Carranza: las exigencias ya no solo concentran los *deberes* que un género intrínsecamente prescribe sino que atiende a factores externos a este, como el entorno literario, el entorno social y el autor mismo.

Ahora bien, si aceptamos las exigencias como concepto clave, parece oportuna una distinción entre dos tipos de estas ya que son factores de distinta índole. Para el caso de los factores internos, hablamos de *exigencias internas* (EI) que entendemos como imperativos de adquisición ya que el autor debe asumir la tradición literaria, particularmente del género y subgénero al cual aplica. En cambio, los factores externos, como el autor, el entorno artístico y social, los entendemos como imperativos de proposición pues son los elementos en cierta manera nuevos y que aportan

singularidad al texto. Estos, los denominamos *exigencias externas* (EE).

Lo que estos conceptos finalmente permiten entender es el proceso de *entextualización*, entendido como actividad previa, pero a la vez simultánea, a la aparición del texto. Recordando la definición que dábamos arriba de entextualización, según Carranza (2012), la literatura participaría de un proceso semejante, salvo por la adición de otros factores. En la *entextualización literaria*, las convenciones genéricas –que hemos denominado *exigencias internas* (lo que se ha hecho en la literatura [los géneros y subgéneros] y que el autor debe conocer y estar en capacidad de hacer)– se vincula con lo que el autor debe realizar para hacer de su obra algo diferente de acuerdo a sí mismo y a los entornos en que se encuentra, esto es, según las *exigencias externas*. En otras palabras, la *entextualización literaria* es un proceso en el que se vinculan las convenciones literarias (de género y subgénero) con la emergencia del texto concreto, determinado por las exigencias externas que definen una parte de la producción del discurso literario.

Articulación de las formas naturales y las formas históricas

Con los elementos que hemos nombrado hasta aquí, creemos haber logrado la articulación de las formas históricas con las naturales, en la medida

en que los niveles supragenéricos, genéricos y subgenéricos se relacionan entre sí (como formas teórico-abstractas) y determinan la producción de los textos literarios concretos (como formas empírico-históricas). La tabla 1 sintetiza este proceso.

ESBOZO METODOLÓGICO

La investigación que planteamos para el análisis literario tiene por objeto examinar lo que un autor ha hecho para crear un texto innovador, en relación a las formas genéricas. No se trata de una propuesta para descubrir grandes autores sino cómo los que se han consagrado como tal lo han logrado. A continuación, presentamos los momentos y elementos que se tendrían en cuenta para el análisis, presentando ejemplos de la poesía de Anna Ajmátova y los acmeístas.

- **Texto:** este momento es el concerniente a la lectura con la finalidad de identificar las características sobresalientes de uno o varios textos de un autor. Para esta labor pueden contribuir tanto los comentarios críticos o las reseñas sobre alguna obra en particular como la lectura individual. La finalidad de este momento es la extracción de las categorías que servirán de análisis de la obra, que bien pueden ser, en el caso de la poesía, la

Tabla 1. La emergencia del discurso literario: de los niveles genéricos al texto

Situación	Nivel de género	Ejemplo
SGCL	Supragenérico	Literario
SICL	Genérico (formas teóricas)	Lírico, narrativo o teatral.
SECL	Subgenérico ³	Soneto, prosa lírica, verso libre, etc.
	Entextualización	
Situación concreta	Texto (forma histórica)	Soneto realizado por un autor en un lugar y tiempo determinados.

Fuente: elaboración propia.

3 Estas formas no son teóricas sino formas que, construidas en algún momento de la literatura, aparecen como el repertorio del género mayor y es el elemento de constante transformación. Puede decirse que son propiedades tanto abstractas como históricas.

métrica, la rima, la construcción de imágenes respecto al tratamiento de un tema, etc. Así, de Ajmátova, hemos sabido que su poesía ha destacado por “su concreción, ‘su tono íntimo y su sencillez’” (Myers, 2001a, p. 71), por lo que deberíamos identificar qué elementos de los poemas que ella realizó contribuyen a lograr dichas características. Estos elementos que podemos identificar, los ilustramos más adelante.

- **Intertextualidad:** con las mismas herramientas del momento anterior, en este se debe acceder a los textos que los del autor analizado evoquen, bien emulándolos o desafiándolos. En este proceso, se debe reconocer cuál de las categorías identificadas en el paso anterior está implicada en la intertextualidad, es decir, si el texto que analizamos revitaliza una metáfora o emplea un tratamiento distinto de un tema, respecto a la manera como los autores o textos que evoca lo hacían. Para el caso de Ajmátova, como también hemos sabido que pertenecía a un movimiento literario (el acmeísmo) que explícitamente se oponía a la poética de los simbolistas rusos (cfr. Myers, 2001b), los nexos que debemos ubicar en este nivel se deben dar entre su obra y la obra simbolista. Esto es, identificar qué elementos decide esta poeta –y quizá su movimiento– transformar de la manera en que los simbolistas hacían poesía.
- **Exigencias genéricas internas:** en este nivel debemos analizar a fondo las categorías identificadas, pero cómo eran empleadas por los autores precedentes, los que son evocados en el texto que analizamos. Respecto a los simbolistas, sabemos –de acuerdo con Myers– que creían que la poesía era una manera de acceder a una realidad trascendente oculta en la realidad sensible, que era símbolo de esa realidad y creían que ellos eran el médium entre esa realidad y las demás personas (Myers, 2001b, p. 13). Por ello, el yo lírico era un ser humano capaz

de esa sabiduría y el léxico empleado en sus poemas estaba marcado por un hálito de misterio. Por ejemplo, en el tema amoroso, el objeto de amor era un ser rodeado de misterio, que aparecía en lugares bohemios y nocturnos (cfr. Myers, 2001b, p. 26). Como vemos, los elementos a analizar son, entre otros: los epítetos empleados para caracterizar lugares y objetos amorosos, los objetos amorosos y los lugares y los epítetos para describir el yo lírico.

- **Exigencias genéricas externas:** hecho lo anterior, debemos volver al texto o textos que analizamos, los de partida, para ver cómo manejan los elementos antes dichos en su poesía. Continuando con el ejemplo, los acmeístas y Ajmátova tuvieron que buscar una alternativa a dicha forma de hacer poesía, así como un cambio a la manera de concebirla y el papel del poeta en el mundo. Así, para los acmeístas y Ajmátova, la poesía no era ya un conocimiento trascendental oculto detrás de las cosas y el poeta se hacía terrenal, como una persona al mismo nivel de los otros seres humanos (cfr. Myers, 2001b), con lo que las fuentes de inspiración son los elementos más comunes y el aparato lexical se hace más preciso, lejos de los misterios y las tinieblas de los simbolistas. Para ver con mayor detalle estas características, se debe recurrir al análisis de esos elementos, como en el momento anterior.
- **Los géneros:** pensado como un balance, este último momento debe dar cuenta de las implicaciones de género del análisis textual e intertextual precedente. Por ejemplo, debe preguntarse si estas transformaciones se dan a nivel de género o subgénero, entre otras preguntas. En el caso de Ajmátova, podríamos decir que las transformaciones que realiza se ubican en un nivel genérico y no subgenérico, pues no hay cambios en la realización de algunas formas poéticas sino en la manera de concebir el género mismo, la poesía y

su hacer. Esto es así porque, si los futuristas hicieron contra los simbolistas “una rebelión de medios contra medios, el acmeísmo fue una rebelión de esencia contra esencia” (Myers, 2001b, p. 11).

CONCLUSIONES

Tratar de comprender un discurso como el literario no es una tarea sencilla y lo que se ha pretendido en este documento es proponer una mirada sobre aquel y también un esbozo metodológico para una futura investigación en el terreno, con la intención de estudiar las formas concretas de la literatura sin perder de vista las formas teóricas-*naturales*. De este recorrido, extraemos las siguientes conclusiones:

- La aplicación de las perspectivas de los ED han servido para detallar elementos de la literatura que de otro modo no hubiéramos encontrado. Primero, prestar atención al texto literario en su contexto, al entorno literario y social así como a su autor, permite identificar elementos que influyen tanto en la emergencia de la obra así como su singularidad. Segundo, se destaca que el discurso literario, al igual que otras formas de discurso, tiene varias subdivisiones y que cada una de ellas implica unas exigencias específicas para la elaboración del texto. Por esta razón, creemos que la reconceptualización que hemos realizado del concepto *exigencias* resulta fructífera en la medida en que resalta el hecho de que las obras literarias no surgen *ex nihilo* y requieren una reflexión constante por parte del autor.
- Toda aplicación teórica no puede hacerse sin transformaciones. La perspectiva de Charaudeau, que en principio parecía negarse a la aplicación, ha permitido identificar, primero, el anclaje situacional de la práctica literaria, y segundo, identificar las gradaciones genéricas que se encuentra en

esta. Pero, para lograrlo, esta perspectiva tuvo que modificarse: en la exposición hemos visto el surgimiento de una situación comunicativa intermedia. De igual forma, la perspectiva de Carranza, de cuyo marco tomamos *entextualización y exigencias genéricas*, sufrió modificaciones y dio pie a los conceptos capitales de esta perspectiva: las exigencias que solo fueron en su perspectiva algunos saberes que tuviera un hablante para producir un texto, en la literatura han cobrado una doble dimensión (EI y EE) para contener dentro de sí información sobre cómo hacer un texto y cómo debería hacerse.

- La aplicación de las perspectivas de los géneros discursivos no pretende definir los géneros literarios. Al señalar el proceso mediante el cual, por una parte, el autor se apropia de la tradición y, por otra, incorpora elementos nuevos a esta, se deja entrever la principal funcionalidad de esta propuesta: estudiar las maneras en que la literatura se trasforma (sus géneros, subgéneros) de acuerdo con la acción de los mismos escritores.
- Por último, esta propuesta reitera que la distancia entre las prácticas de lenguaje no literario y el literario no es, en sí, pronunciada como pudiera creerse. Pero, además, reafirma lo siguiente: el discurso literario puede considerarse un punto más en la agenda de los ED. Al tener elementos comunes –situación de comunicación, gradaciones y exigencias genéricas– permite un análisis como el que se haría a cualquier otro discurso: partir de categorías básicas sobre el mismo hasta llegar a un análisis más específico según el espacio social al que se inscriba cada práctica. Por ello, así como en el análisis del discurso educativo se tendría que partir de la lingüística de texto y demás ciencias de lenguaje hasta llegar a teorías sociológicas, psicológicas, entre otras, que expliquen la educación, así debiera

estudiarse el discurso literario, partiendo de las ciencias del lenguaje hasta llegar a las diferentes teorías literarias que estudien en detalle esta práctica.

RECONOCIMIENTOS

Este artículo de investigación es un subproducto del proyecto de investigación titulado “Los géneros discursivos en las interacciones cotidianas”, desarrollado por el semillero Hermeneia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y financiado por el Centro de Investigación y Desarrollo Científico (CIDC) de la misma institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M.M. (1999). El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI Editores.
- Bloom, H. (2015). *El canon occidental*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carranza, I. (2012). Los géneros en la vida social: la perspectiva fundada en las prácticas sociales. En: M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato. *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teoría y análisis* (pp. 99-124). Madrid, España: Iberoamericana Vervuert.
- Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva sociocomunicativa. En: M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato. *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teoría y análisis* (pp. 19-44). Madrid, España: Iberoamericana Vervuert.
- Culler, J. (2004). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona, España: Crítica.
- García B., A. y Huerta C., J. (1992). *Los géneros literarios: sistema e historia*. Madrid, España: Cátedra.
- Myers, D. (ed.) (2001a). *Poesía acmeísta rusa*. Madrid: Visor.
- Myers, D. (2001b). Prólogo. En: *Poesía acmeísta rusa* (pp. 7-37). Madrid: Visor Libros.
- Osorio T. N. (1988). Prólogo. En: *Manifiestos, proclamas y polémicas de la vanguardia literaria hispanoamericana*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Piña, C. (2013). La trayectoria de los géneros literarios en la posmodernidad. *Cuadernos del CILHA*, 14(19), 11-15. Recuperado el 2 de noviembre de 2015, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5116648.pdf>
- Todorov, T. (1988). El origen de los géneros. En: M. Garrido. *Teoría de los géneros literarios* (pp. 31-48). Madrid, España: Arco Libros S. A.
- Van Dijk, T. A. (2010). *Estructuras y funciones del discurso*. 3a. ed. México: Siglo XXI Editores.





En torno al proceso adaptativo de obras literarias al cine

Around the adaptive process of literary works to film

Juan Ramón Ferrera Vaillant¹

Para citar este artículo: Ferrera Vaillant, J.R. (2016). En torno al proceso adaptativo de obras literarias al cine. *Enunciación*, 21(2) 226-236.

Recibido: 3-febrero-2016 / **Aprobado:** 7-diciembre-2016

Resumen

El presente artículo parte de una revisión bibliográfica que permitió determinar los principales presupuestos teóricos para el estudio de las adaptaciones fílmicas de textos literarios, y así obtener una visión más completa de cuáles han sido los enfoques y perspectivas más recurrentes en el tratamiento brindado a estos temas por los estudiosos.

Palabras clave: literatura, cine, adaptaciones para cine.

Abstract

This article is based on a literature review, which identified the main theoretical assumptions for the study of the film adaptations of literary texts, in order to obtain a more complete picture of what approaches and perspectives have been the most frequent in the treatment given to these issues by scholars.

Keywords: literature, film media, film adaptation.

¹ Docente en la Universidad de La Habana, Cuba. Vicedecano de Investigación, Posgrado y Relaciones Internacionales. Correo electrónico: juan.rfv@fenhi.uh.cu

INTRODUCCIÓN

Las relaciones entre la literatura y el cine están caracterizadas por influencias recíprocas que se generan durante el acto creativo y van desde la influencia del cine en la obra de los escritores, sus incursiones en el campo de la crítica, la guionística o, inclusive, la dirección de cine, hasta los procesos de naturaleza textual que es posible verificar cuando la cinta está inspirada en una obra literaria. Y, de esta suerte, es posible también afirmar que dichas relaciones, en la medida en que cobran más y nuevos matices (según los casos específicos), pueden ser estudiadas desde enfoques distintos.

La literatura ha hecho partícipe a la cinematografía de gran parte de sus mejores historias. Comparten estas artes muchos de sus procedimientos narrativos, y las múltiples relaciones que establecen han sido objeto, históricamente, del estudio de los investigadores; que han debido esperar primero por la madurez del séptimo arte y, más tarde, por la tolerancia en los espacios ganados tradicionalmente para la discusión científico-literaria sobre estos temas.

En la actualidad se abre la polémica a zonas aún inexploradas, se sistematizan los conocimientos acumulados en otras y se especula en torno a la posible aplicación de enfoques intermediales y perspectivas multidisciplinarias. Entre todos los temas a debatir, el de las adaptaciones de obras literarias al cine es uno de los que mayores motivaciones despierta por la periodicidad con que ha avivado el intercambio entre investigadores y críticos. Importantes centros de la enseñanza superior en varias partes del mundo han creado espacios teóricos que profundizan en la naturaleza de las adaptaciones cinematográficas, así como en las teorías y métodos para su análisis desde ópticas tan distintas como el análisis estético del guion cinematográfico, las teorías sobre narratividad y las variantes narrativas del cine contemporáneo, los trasvases culturales entre literatura y cine, el análisis del filme como texto e intertexto, y las estrategias semióticas para su

comprensión, entre otras, que han podido concretarse lo mismo en ponencias, artículos científicos y tesis doctorales.

Hallar los criterios vertidos por algunos escritores, directores de cine y autores de habla hispana, entre los que se cuentan Ángel Vilanova, María Elena Rodríguez Martín, María Lourdes Cortés, Jorge Urrutia, Marcela Patricia Restom Pérez y José Luis Sánchez Noriega –quien ha elaborado una tipología de las adaptaciones y cinco modelos de análisis por géneros–, así como la relectura de los clásicos del género, como Pío Baldelli –a la luz de los enfoques contemporáneos sobre temas ya abordados por él en los años sesenta–, constituyeron incentivos que motivaron este artículo.

La problemática de las transposiciones de obras literarias al cine es uno de los aspectos que, dentro del mundo del cine, atrae el interés de los especialistas. Los enfoques y criterios vertidos son muy diversos, no solo por las particularidades de sus perspectivas, sino también por sus grados de objetividad y agudeza. Puede afirmarse que entre las muchas posibilidades de estudio que ofrecen las relaciones literatura/cine, las más importantes y frecuentemente citadas por la crítica cinematográfica son los estudios relacionados con la adaptación de la literatura al cine, por lo que este artículo tiene como objetivo explicar los criterios en torno a las adaptaciones fílmicas de textos literarios, destacándose los principales autores y enfoques.

METODOLOGÍA

Este artículo se sustenta en lo fundamental en la perspectiva cualitativa como modalidad y paradigma epistemológico. Se parte de la dialéctica materialista como método general y se emplean fundamentalmente *métodos* teóricos como:

- Análisis-síntesis: presente en la investigación para determinar los límites del objeto de estudio, así como los elementos de descomposición del proceso descrito y sus partes.

- Inducción-deducción: establece los razonamientos generales y particulares del objeto de investigación y el campo de acción.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dentro de la enmarañada maleza de posiciones, tendencias y procederes en el campo de la crítica relacionada con el tema de las adaptaciones de obras literarias al cine, se deslindan tres puntos de vista fundamentales que coinciden con el papel que desempeñan sus gestores en la realización. Así, se distinguen tres puntos de vista: 1) el del escritor, 2) el del director y 3) el del crítico o investigador sobre estas materias.

De dichas posturas se deslinda un grupo de tendencias definidas por la estimación, o no (por parte de escritores, críticos o investigadores y directores), de posibles jerarquías estético-artísticas entre la literatura y el cine, expresadas en el proceso adaptativo. Las variantes que se han distinguido son: 1) sobrestimación del oficio literario y la posibilidad de adaptar al cine la literatura; 2) ponderación del oficio literario en detrimento de las versiones; 3) sobrevaloración del oficio cinematográfico y la posibilidad de adaptar como criterio argumental; 4) consideración desmedida de la creación original en el cine en detrimento de las adaptaciones; 5) desestimación de toda relación (y, por tanto, de toda jerarquía) entre literatura y cine, negando así la posibilidad de adaptar; y 6) desaprobación de todo rango entre literatura y cine, valorando su relación, por medio de las transposiciones, como mutuamente aportativa.

Por lo general, los criterios de los escritores se centran más en las relaciones literatura/cine y no tanto en las adaptaciones específicamente. Entre estos escritores se encuentran Thomas Mann (1999), Carlos Fuentes (1965), Miguel Delibes (1986), Heinrich Mann (1999) y Graham Greene (s.a., 1967, pp. 4-5), aunque también es cierto que algunos de sus criterios se sustentan en una extraña ambigüedad. En virtud de ella, algunos escritores, por momentos, parecen partidarios también

de la tendencia que supone una superioridad del cine sobre la literatura (variante 3 del proceso adaptativo). Se trata de verdaderos cinéfilos, como Gabriel García Márquez (1983) y Jorge Goldenberg (citado por Caballero, 1994). Y, más allá de la frontera de lo puramente neutral, están los que no adoptan posturas claramente definidas en este sentido, a pesar de haber sido protagonistas directos, en muchos casos, del entrecruzamiento entre ambas artes. Entre estos pudiera mencionarse a: Mario Benedetti (1993), William Faulkner (1999), Marguerite Duras (s.a., 1967, pp. 3-4) y Jorge Semprun (s.a., 1967, pp. 5-6).

Otra de las perspectivas –desde la que ha sido abordado el tema de las adaptaciones de obras literarias al cine– es la de los directores, máximos responsables del filme en todas sus facetas. Para no pocos de ellos es evidente la independencia de ambas manifestaciones, sin superioridades o dependencias, con criterios orientados hacia lo que requiere cada una de la otra. Aunque sus opiniones sean a veces contrarias y resulte muy difícil la tarea de agruparlas según sus puntos coincidentes, se ha podido apreciar, en la bibliografía consultada, que la problemática acerca de si existe o no superioridad estética del cine sobre la literatura (o viceversa), no es un tema que revista grandes atractivos para los cineastas. Sus criterios siguen tres direcciones principales: 1) existe influencia de la literatura sobre el cine; 2) no existe influjo de la literatura sobre el cine; y 3) existen influencias mutuas entre el cine y la literatura.

En el primer caso, se agrupan varios cineastas que, en cualquier momento de su carrera profesional, se han planteado la tarea de llevar a imágenes una obra literaria; potencialmente creen que existe una relación capaz de emparentar a ambas artes. Partiendo de esta máxima, excepto algunos importantes directores situados en la segunda dirección, la mayoría, a pesar de los matices, asume la influencia de la literatura en el cine. En el primer punto estaría como caso paradigmático Serguéi Mijáilovich Eisenstein (1977).

Otros se inclinan por la vertiente diametralmente opuesta, al negar toda relación entre estas artes y considerar como un error su búsqueda. Son ejemplos los casos de Alain Robbe-Grillet (citado por Saad, 2004) y Luis Buñuel (1982), para quien simplemente tal relación no existe y es un error buscarla. En la misma línea, pero con el matiz de la imposibilidad de una adaptación dado que son lenguajes diferentes y difíciles de conciliar, están el sueco Ingmar Bergman (1990) y el español Miguel Picazo (s.a., 1987).

Es preciso acotar que son los críticos y estudiosos sobre temas de literatura y cine quienes más han aportado al tema de la adaptación, abogando lo mismo por una *superioridad* del séptimo arte, en el caso de A. Dovchenko (1987) y A. Marimayov (1963), como por lo contrario, según el punto de vista de Georges Sadoul (1980) y Russel Lee (1969); e incluso por una equivalencia estética, según las ideas de Galvano Della Volpe (1978) y Pío Baldelli (1966). De hecho, se ha llegado a desestimar toda jerarquía (variante 6 del proceso adaptativo) con criterios como este:

El hecho de que las películas puedan ser adaptadas de novelas no prueba que en estos filmes predominen valores literarios, ni tampoco podemos asegurar que obras creadas para la pantalla estén libres de la influencia del teatro o de la novela (Lawson, 1986, p. 295).

Este punto de vista corresponde a una de las ideas esenciales expuestas por el estudioso John Howard Lawson, quien se ha centrado en las adaptaciones de novelas, sin llegar a generalidades que permitan un reconocimiento cabal del proceso. Más relevante es la teoría de Pío Baldelli, también muy difundida en los años sesenta, quien propone cuatro posibles relaciones entre una adaptación cinematográfica y el texto literario que le sirvió de base.

La primera es lo que él denomina *el saqueo de la obra literaria*, de la que se extraen la trama y los personajes con el objeto de vender más y, a

menudo, este procedimiento va unido a procesos de simplificación como la síntesis del diálogo y del número de personajes, o la de todo el conflicto social, político y económico. La segunda posibilidad consigue que el cine esté al servicio de la obra literaria al difundir su conocimiento.

La tercera opción es lo que el investigador italiano denomina *la aparcería entre cine y literatura*, en la que el director intenta completar el texto literario con añadidos cinematográficos. La cuarta posibilidad corresponde a la plena autonomía del filme respecto al texto literario, es decir, se estaría ante aquellos casos en los que el director impone su signo personal al texto literario y consigue subordinar o distanciar la obra literaria del filme.

El texto escrito solo es el punto de partida. Para Baldelli es evidente que la posición del director cambia caso por caso, la fidelidad no implica necesariamente un minucioso traslado: dependerá de la dosis de inercia que lleva a descartar ciertos detalles complicados de la narración o a recorrer atajos de recursos fáciles que reducen o conservan demasiado pasivamente el texto original.

Por un lado, Baldelli (1966) expone los

[...] caminos a optar por parte del director en el proceso de transcripción para acercarse a la literatura: [...] limitarse a traducir para la pantalla el texto original, adecuándose pacientemente con el mínimo de alteraciones; profundizar el cuadro histórico que rodea el asunto; o bien comportarse a voluntad, filmando por ejemplo un nuevo filme (p. 35).

Por otro, este autor deja claro el sentido de la comparación entre literatura y cine:

Naturalmente, no se trata de que la comparación sirva para establecer la dependencia estética del filme con respecto al texto literario, ni cortando sobre el primero la medida del segundo, para reprochar al filme por desviarse y no ser como el texto literario; nos servirá en cambio para controlar, por medio de una prueba, la dirección y el sentido del filme (p. 38).

A los mencionados puede agregarse otros enfoques. U. Eco (1981) considera que el punto de partida de todo pensamiento acerca de la adaptación de un texto literario al cine es el reconocimiento de las divergencias y la autonomía expresiva de cada uno de estos lenguajes. Block de Behar, Scruggs y Updike (citados por McFarlane, 1996) afirman que las mejores adaptaciones de la literatura al cine oscilan, cualquiera que sea el texto original, entre el descubrimiento de sus convenciones cinematográficas y la reflexión sobre las fronteras y posibilidades del mismo medio. Mientras, R. Giddings, S. Keith y Ch. Wensley (citados por McFarlane, 1996) opinan que no se puede dar una respuesta definitiva que explique el fenómeno adaptativo y el efecto que este pueda tener en la apreciación de la obra original.

Joaquín Aguirre Romero (1989), apoyado en la narratología, establece una teoría rigurosa y en buena medida exhaustiva que se concreta, básicamente, en la comparación entre el narrador literario y cinematográfico, y entre los personajes literarios y cinematográficos. Otros criterios complementarios son la comparación temática y las modificaciones espacio-temporales. La reflexión de este autor sobre la calidad del trabajo de adaptación y de la entidad estética del filme opta por dejar en suspenso el problema de la legitimidad o del logro estético de las adaptaciones.

Mayor interés tienen los análisis teórico-prácticos, es decir, aquellos que sirven en la práctica analítica para elaborar una metodología y una fundamentación teórica o, por el contrario, en los que se establece un marco teórico que, posteriormente, se aplica a casos concretos. Por ejemplo, Juan Miguel Company (1987) investiga la instancia enunciativa en los relatos naturalistas llevados al cine, con el marcado interés de desmitificar la transparencia del relato fílmico y hacer ver la voluntad implicadora del espectador en la ficción. Mientras, Jorge Urrutia (1975) analiza las transformaciones que tienen lugar en algunos fragmentos de *Pascual Duarte* y *Nazarín*.

Otros autores se han referido al proceso adaptativo: Jorge Urrutia (1992), Patrick Cattrysse (1994), Sergio Wolf (2001, p. 79), Antoine Jaime (2000, pp. 109-110) y María Elena Rodríguez Martín (2006). Sin embargo, esta última ofrece una revisión de las teorías sobre la adaptación cinematográfica y alcanza una sistematización al enfatizar en las vías de acceso más recurrentes a este campo de estudio: 1) las teorías sobre la fidelidad al original; 2) los modelos narratológicos para el estudio de las adaptaciones; y 3) la visión de la adaptación como dialogismo intertextual.

Con respecto a la primera, varios estudiosos han cuestionado y criticado el empleo de este término para referirse a las versiones de textos literarios al séptimo arte. A los mencionados, cabe agregar, entre otros, a John Howard Lawson, Daniela Berghahn, A. Helman y W. M. Osadnik, Marcela Patricia Restom Pérez, W. Iser, María Lourdes Cortés y Robert Stam. Este último, como solución y reemplazo del término *fidelidad*, propone *traslación* (Stam, 2000, p. 55).

Estos autores han centrado sus críticas en el *lenguaje moralista* relacionado con la terminología que se adhiere al concepto de adaptación –que ha dado pie a términos como *infidelidad*, *traición*, *violación*, *deformación* o *vulgarización*–, la cual consideran no ha evolucionado y continúa centrada en la *fidelidad*.

Asimismo, señalan que el tratamiento de este asunto debe dejar de preocuparse por el criterio de *fidelidad al original* y prestar más atención a la respuesta dialógica; es decir, a las lecturas, críticas y reescrituras del material previo. La noción de *fidelidad* presenta varios inconvenientes: primero, es cuestionable su existencia ya que en la adaptación está implícito un cambio de código y, por consiguiente, una diferencia en relación con el original.

Sin embargo, como ha señalado Francisco Pineda: “Algunos estudiosos se han ocupado de analizar y criticar la validez del discurso de fidelidad y el enfoque centrado en el texto original, pero no han formulado ningún método de análisis y estudio alternativo al enfoque mencionado” (Pineda, 2006, pp. 16-17). El intento de superar estos puntos de

vista va a ser, por tanto, una constante en muchos estudios sobre adaptaciones.

En este artículo no debe entenderse la fidelidad como reproducción exacta, es un término que funciona únicamente en la distancia para demarcar las cercanías y las diferencias entre los dos textos. En este sentido, Sergio Wolf (2001) ha precisado que la palabra *fidelidad* podría ser útil si se la entiende como sinónimo de *modo de apropiación*, con respecto al sentido de las operaciones y a los caminos por los que transitó el cineasta para vincularse con el material literario.

En relación con el segundo campo de estudio, María Elena Rodríguez (2006) estima que los juicios en torno a una adaptación deben fundamentarse en razones de interés narratológico y cita en su trabajo consideraciones de otros estudiosos sobre la transposición en criterios *de interés narrativo*. Son estos: Rifkin, Lotman, McFarlane, I. Whelehan y Berghahn. El procedimiento defendido por ellos consiste en analizar y evaluar las soluciones que la película presenta para aquellos aspectos propios del relato escrito que son difíciles de transferir al cine y que, por tanto, constituyen el principal problema al que se enfrenta toda adaptación.

En general, los modelos para el estudio de las adaptaciones que pueden incluirse en la línea de la narratología ofrecen una metodología aplicable a casos concretos. Como señala acertadamente María Elena Rodríguez (2006): "En las opiniones de Berghahn y Whelehan hemos visto lo positivo de los modelos narratológicos, pero también la necesidad de completar estos análisis con otro tipo de consideraciones que vayan más allá de las estrictamente narratológicas" (Rodríguez, 2006).

Mientras, en el tercer campo de estudio, otros especialistas de las adaptaciones de obras literarias al cine han abogado por el enfoque intertextual. Entre ellos se destaca Ángel Vilanova (1986), quien fue uno de los primeros en llamar la atención, desde el punto de vista teórico, acerca del valor de la textualidad genettiana para el estudio de la adaptación. También Robert Stam, quien es incluido por Naremore (2000) en su compilación de artículos

referidos al tema de la intertextualidad en el cine. Stam (2000, p. 54-55) realiza una crítica al lenguaje sobre la adaptación fílmica de novelas, y se concentra en el concepto de *adaptación* como dialogismo intertextual, remitiendo a Genette. María Lourdes Cortés (1999, p. 29), por su parte, hace dialogar también los textos literarios con los cinematográficos, observando la coherencia o el desfase entre las escrituras de ambos productos, no tanto como un problema moral, sino como un enfrentamiento de lecturas, es decir, como un vínculo hipertextual.

Estos autores apuntan hacia una tendencia dominante en estos estudios: el hecho de centrarse en la adaptación de novelas y olvidar otras manifestaciones literarias como el cuento. La casi totalidad de ellos elude comparar los *originales* con *transformaciones*. Asimismo, señalan que se debe prestar más atención a las lecturas, críticas y reescrituras del material previo. De manera que, en la consideración de Cattrysse (1994), no hay un método mayoritariamente aceptado para la adaptación cinematográfica (p. 37). En este sentido, merecen atención un conjunto de tesis doctorales consultadas que, si bien dejan claro la importancia de abordar el estudio de las adaptaciones como relaciones entre textos, amén de la perspectiva asumida por el investigador, aún son insuficientes por cuanto abordan el tema desde la perspectiva cinematográfica.

Entre las referidas investigaciones llama la atención la titulada *Hacia una teoría de la adaptación: cinco modelos narrativos latinoamericanos*, de Marcela Patricia Restom Pérez (2006). Para esta autora, en una adaptación se debe analizar el manejo y uso de las técnicas de edición, la composición de los planos, los puntos de vista, la capacidad de alternancia visual (el manejo de acciones simultáneas en distintos lugares) y cuestiones de la puesta en escena, música, efectos de sonido que constituyen el sistema enunciativo del filme. Como se observa, aboga por el medio cinematográfico, para lo cual centra su análisis en la actuación de los actores, la música, los efectos de sonido y las imágenes, las características del encuadre y la adecuación de

la puesta en escena. Restom describe los intertextos no literarios que funcionan dentro del texto fílmico y no sujeta la película únicamente a los requerimientos de la novela para no continuar con la subordinación del cine ante la literatura.

De importancia para este trabajo son las consideraciones de José Luis Sánchez Noriega en su libro *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación* (2000). Aunque este texto apenas se menciona en los estudios acerca de las adaptaciones de obras literarias al cine, son útiles las reflexiones de su autor en torno al proceso adaptativo y la noción de fidelidad a la obra original. Hay que destacar la definición que ofrece del término *adaptación* como:

El proceso por el que un relato, la narración de una historia, expresado en una forma de texto literario, deviene, mediante sucesivas transformaciones en la estructura (enunciación, organización y vertebración temporal), en el contenido narrativo y en la puesta en imágenes (supresiones, compresiones, añadidos, desarrollos, descripciones visuales, dialoguizaciones, sumarios, unificaciones o sustituciones), en otro relato muy similar expresado en forma de texto fílmico (Sánchez, 2000, p. 47).

El concepto *adaptación* en su acepción etimológica ofrece la idea de “acomodo”, de ajuste entre dos cosas, téngase en cuenta que viene del prefijo latino *ad-* que significa “a” y del verbo *aptare* que remite a “acomodar”, “ajustar”. Su sentido general es “hacer que una cosa forme con otra unidad adecuada” (RAE, 2001). En la mayoría de los trabajos sobre este aspecto, el término remite específicamente al “acomodo” de un texto literario a otro medio artístico: la pantalla. Hay, por tanto, un vínculo al menos entre dos textos: el *original*, literario, y el adaptado, cinematográfico. Pero no ha sido homogénea la terminología empleada en relación con las adaptaciones.

Otros términos que se han utilizado en la bibliografía para denominar el complejo proceso de un pasaje de un texto escrito al formato cinematográfico son: traslación, versión, traducción, transposición, trasvase, transfiguración, reescritura, transmutación, *variatio*, concretización, hipertexto, transmodalización, transcodificación, transmodificación, transformación, transfuncionalización, apropiación, transición de lenguajes, traspolación, recreación, condensación, síntesis, transplantación y transcripción.

A pesar de que el término adaptación ha merecido la crítica de varios intelectuales, ninguno de los otros utilizados hasta el momento lo ha desplazado. Precisamente, Sánchez Noriega (2000) ha insistido en señalar la ventaja del empleo del vocablo adaptación para referirse a este proceso, por ser el más empleado. Aunque no niega otras denominaciones. Así, apunta: “Las adaptaciones, trasposiciones, recreaciones, versiones, comentarios, variaciones o como quiera que se denominen los procesos por los que una forma artística deviene otra”. (p. 23).

Se puede hablar, indistintamente, de adaptaciones para denominar el proceso más amplio de cambio de una obra en otra, que convencionalmente puede llamarse adaptación o transposición (adaptada o transpuesta), tal como sugiere Sánchez Noriega.

Por último, en relación con el empleo de este término, cuando en este trabajo se explica o define lo que es *adaptación*, se está definiendo, en primera instancia, un fenómeno, más que una palabra. Esto quiere decir que el peso o interés principal está puesto en el referente y no en el objeto léxico que le sirve de rótulo. De manera que, así como se ha optado por la palabra *adaptación* para dar nombre al fenómeno, se habría podido escoger algún otro de sus sinónimos sin menoscabo de la noción expresada.

CONCLUSIONES

El análisis científico de las adaptaciones de obras literarias al cine conjuga siempre enfoques diversos que permiten arrojar luces sobre las complejidades que resultan del maridaje entre artes, y las variantes o especificidades de la adaptación.

Las adaptaciones fílmicas de textos literarios han demostrado ser un asunto polémico, de encontradas discusiones, teniendo en cuenta la diversidad de criterios que giran en torno a ellas. Los entendidos en las materias de cine y literatura continúan abordándola desde puntos de vista muy opuestos y, en ocasiones, bastante radicales. Aun cuando se agrupó a los expertos según su oficio y se ha referido el autor de este artículo a escritores, directores y estudiosos, se ha visto que dentro de cada subgrupo los criterios se contraponen. Entre los escritores están los que sobreestiman el oficio literario y la posibilidad de adaptar al cine la literatura, los que resaltan el oficio cinematográfico en detrimento de las adaptaciones, hasta los que desestiman toda jerarquía entre literatura y cine, tanto negando la posibilidad de adaptar, en unos casos, como valorando su relación por medio de las adaptaciones como mutuamente aportativa, en otros. Por su parte, los directores de cine analizados centran el problema adaptativo en relación con la influencia entre ambas manifestaciones artísticas. Pudo apreciarse que tanto consideran que existe influencia de las bellas letras sobre el séptimo arte y viceversa, como que existen influencias mutuas entre ambas.

Se observa, también, que los estudiosos se centran las teorías sobre la fidelidad al original, los modelos narratológicos para el análisis de las adaptaciones y la mirada de la adaptación como dialogismo intertextual. Sin embargo, ha faltado una concepción que desde la ciencia filológica integre los presupuestos narratológicos, el elemento de la hipertextualidad y el apego a los criterios de fidelidad/creatividad a la obra original, síntesis lograda en el análisis eventual, que permite el

estudio del proceso transpositivo desde una perspectiva literaria.

Por tanto, el estudio del problema de las relaciones literatura/cine, de los antecedentes críticos y de la praxis sistematizadora, realizada a partir del análisis hipertextual, ha permitido constatar algunas limitaciones teórico-metodológicas del tema. Se observa el poco tratamiento de la relación de los escritores con el cine y su vinculación directa en el proceso creador del filme a través del guion, y no se han alcanzado puntos de vista comunes sobre el carácter literario o no de aquel, base sustancial e insustituible de una producción cinematográfica acertada.

No obstante, a partir de este trabajo se puede inferir la importancia del guion para el estudio de las adaptaciones desde una perspectiva literaria, al valorarlo no como un elemento aislado de la película, y establecer el análisis del texto adaptado teniendo en cuenta la relación entre el original literario y el filme, determinar también el vínculo entre el texto de base y su guion, así como el lazo entre el guion y el texto literario original.

En ese sentido, este trabajo hace un recorrido sobre los estudios hipertextuales de las adaptaciones de obras literarias al cine, desde la perspectiva literaria (contrapuesta a la visión tradicionalmente cinematográfica), análisis que constituye una primera respuesta a las insuficiencias detectadas en los estudios valorativos al respecto. De ahí que la perspectiva literaria defendida resulte novedosa, por cuanto no se inscribe en la tradición que este tipo de estudios ha asentado en el ámbito teórico. Un modo valedero de alcanzar una adecuada comprensión, explicación e interpretación del proceso adaptativo de textos literarios en su tránsito a la pantalla, es el que puede realizarse siguiendo dicha perspectiva literaria, la cual puede definirse como el punto de vista que permite apreciar una película basada en una obra literaria a partir de presupuestos teóricos afines con el análisis literario, atendiendo a los valores que la cinta toma del original, los procesos que se operan en el tránsito

del texto de base al guion cinematográfico, y de este al producto final de la realización, entendiendo el trasvase textual en que deviene la transposición como una relación hipertextual. Esta perspectiva literaria explicada es novedosa, por cuanto se fundamenta en: la hipertextualidad –concepto desarrollado por Gérard Genette (1989)–, el tratamiento adecuado de las categorías literarias, el uso de los procedimientos y tendencias adaptativas, y su resultado en la estructura del guion –principal puente hipertextual entre la obra original escrita y la fílmica–. Estos criterios permiten comprobar el buen aprovechamiento de la fuente literaria como soporte del entramado cinematográfico y el tributo que ello hace a la película.

El análisis realizado permitió determinar con claridad cuáles han sido los procedimientos adaptativos (*supresión*: eliminación de determinadas secuencias o partes de la historia; *conservación*: mantenimiento de ciertos aspectos de la trama; *modificación*: metamorfosis de algunas partes de los cuentos, por condensación o por ampliación; y *añadidura*: incorporación de contenidos ajenos a la obra literaria) y observar su aplicación al objeto de estudio ya que la manera en que se utilicen permite hablar de tendencias adaptativas predominantes en un proceso dado; y la terminología asumida para denominarlas se justifica en la naturaleza procesual de la adaptación.

Estas últimas se integran en una tipología novedosa en los estudios sobre las adaptaciones:

1. Paragenia: cuando se trata de respetar el contenido y la forma literaria con el máximo de detalles que permite el difícil proceso de traducción de códigos.
2. Contragenia: cuando se mantiene algún elemento formal –hecho, personaje– reconocible pero que traerá una propuesta, idea o análisis diferente del conflicto del original literario, y por consiguiente, un revestimiento distinto de los acontecimientos.
3. Morfotransgenia: se sitúa entre las dos anteriores; es cuando se conserva la esencia

temática del libro inspirador, pero representado en una forma diferente, muchas veces más actualizado.

4. Sematransgenia: cuando se mantienen suficientes hechos, personajes y locaciones que permitan identificar al original literario, pero visto de tal forma que se trastrueque su esencia, como en esas obras fílmicas despojadas del fondo sociohistórico o filosófico, y en las parodias.

Cualquiera de los procedimientos y tendencias adaptativos definidos son estéticamente válidos, ya que todos constituyen caminos seguros hacia la adecuada estructuración del guion y, por tanto, de la película. La calidad de un producto audiovisual que asume los patrones de un modelo extraído de la literatura no dependerá de la tendencia adaptativa que predomine en su plan definitivo, como tampoco dependerá de los méritos estéticos de la fuente y el éxito o la popularidad que en virtud de aquellos haya alcanzado: solo el talento y la inteligencia con que guionista y cineasta hayan sabido conjugar los factores que determinan la adaptación, y el nivel de creatividad alcanzado en tal apropiación, podrán calificar la factura final de la obra surgida de sus manos. Por tanto, determinar los procedimientos y tendencias adaptativos facilita al estudioso comprobar en qué proporción fue utilizado el original literario, así como apreciar los aportes de este a la historia fílmica que se transpone. Es por tanto el producto fílmico en sí mismo una re-lectura de la fuente original, que se nutre de las características propias del cine como arte y como medio eficaz para la trasmisión de mensajes complejos.

Las adaptaciones de obras literarias al cine deberán seguir siendo asunto de polémica mientras tengan lugar, y estudios como el presente continuarán la teorización y adecuada profundización de los tópicos que aún la requieren. Resta eliminar los vacíos que aún subsisten, pero no con el fin de suprimir la polémica. Es tarea del investigador atizarla. Y hoy son muchas más las publicaciones

que podrían servir de punto de partida para ello. Basta tener un poco de voluntad, que a veces falta a quienes tienen el deber de hacer trascender, entre páginas, la obra de escritores y artistas: infatigables creadores del reino de la imagen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE R., J.M. (1989). *Metodología para el análisis comparado de las adaptaciones cinematográficas de obras literarias*. Madrid: Universidad Complutense-Facultad de CC. de la Información.
- BALDELLI, P. (1966). *El cine y la obra literaria*. La Habana: Ediciones ICAIC.
- BENEDETTI, M. (1993). Cine y poesía. *Cine Cubano*, 138, 2-4.
- BERGMAN, I. (1990). Cada film es mi último film. *Cineguía*, 3-4, 2-4.
- BUÑUEL, L. (1982). Fragmentos de "El cine, instrumento de poesía". *Cine Cubano*, 102, 48.
- CABALLERO, R. (1994). El guion es una faena insensata. *Revolución y Cultura*, 6, 30-33.
- CATTRYSSE, P. (1994). The study of film adaptation: a state of the art and some "new" functional proposals. En: *Actas del I Congreso internacional sobre trasvases culturales: literatura, cine y traducción* (pp. 37-55). Vitoria: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- COMPANY, J.M. (1987). *El trazo de la letra en la imagen*. Madrid: Cátedra.
- CORTÉS, M.L. (1999). *Amor y traición; Cine y Literatura en América Latina*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- DELIBES, M. (1986). Novela y cine. *Revolución y Cultura*, 2, 35-36.
- DELLA VOLPE, G. (1978). *Crítica del gusto*. La Habana: Arte y Literatura.
- DOVCHENKO, A. (1987). Escribir para el cine. En: A. Fornet (comp.). *El guionista y su oficio* (pp. 20-32). San Antonio de los Baños: E. I. C. T. V.
- ECO, U. (1981): *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- EISENSTEIN, S.M. (1977). Dickens, Griffith y el cine actual. En: *Anotaciones de un director de cine* (pp. 240-315). Colección Testimonio. La Habana: Arte y Literatura.
- FAULKNER, W. (1999). Mi experiencia en Hollywood. *Cine Cubano*, 146, 13-14.
- FUENTES, C. (1965). El cine y el escritor. *Cine Cubano*, 31-32-33, 101-102.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1983). La penumbra del escritor de cine. *Cine Cubano*, 105, 78-79.
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- JAIME, A. (2000). *Literatura y cine en España (1975-1995)*. Madrid: Cátedra.
- LAWSON, J.H. (1986). *El proceso creador del filme*. La Habana: Arte y Literatura.
- LEE, R. (1969). Cine, código e imagen. *Pensamiento Crítico*, 30, 148-154.
- MANN, H. (1999). El ángel azul se me aparece. *Cine Cubano*, 146, 15-17.
- MANN, T. (1999). El filme. *Cine Cubano*, 146, 11-12.
- MARIMAYOV, A. (1963). Maiacovski sale a la pantalla. *ICAIC*, 6, 161-165.
- McFARLANE, B. (1996). *Novel to film. An introduction to the theory of adaptation*. Oxford: Clarendon Press.
- NAREMORE, J. (ed.) (2000). *Film Adaptation*. Londres: The Athlone Press.
- PINEDA C., F. (2006). Del cuento a la pantalla: Transgresión e intertextualidad en "Peter Pan" (1953) y "Descubriendo nunca jamás" (2004). Recuperado de: <http://www.cuentoenred.xoc.uam.mx> (Consultado el 26 de enero de 2006)
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (2001). *Diccionario de la lengua española*. 22a. ed. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- RESTOM P., M.P. (2006). *Hacia una teoría de la adaptación. Cinco modelos narrativos latinoamericanos*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 25 de enero de 2006 de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/4873>
- RODRÍGUEZ M., M.E. (2006). Teorías sobre adaptación cinematográfica. Recuperado de: http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/100_jul_sep_2007/casa_del_tiempo_num100_82_91.pdf

- s.A. (1967). Sobre el cine y la literatura responden: Agnes Varda, Marguerite Duras, Graham Greene, Jorge Semprun, Christiane Rochefort, Alain Resnais, Enrique Pineda Barnet, Eduardo Manet y José Mas-sip. *Cine Cubano*, 40, 2-20.
- s.A. (1987). Diálogo entre escritores y cineastas en Huelva. Panel integrado por los directores Miguel Littín, Miguel Picazo y Vicente Aranda y los escritores Alfredo Brice Echenique, Miguel Barnet y Salvador Garmendía. *La Gaceta de Cuba*, 24.
- SAAD, F.A. (11 de diciembre de 2004). Del temor a la adaptación. *Revista de Cultura* Ñ, 5.
- SADOUL, G. (1980). *Las maravillas del cine*. La Habana: Gente Nueva.
- SÁNCHEZ N., J.L. (2000). *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- STAM, R. (2000). Beyond Fidelity: The Dialogics of Adaptation. En: J. Naremore (ed.). *Film Adaptation* (pp. 54-76). Londres: The Athlone Press.
- URRUTIA, J. (1975). *La literatura española y el cine: Bases para un estudio*. Madrid: Universidad Complutense-Facultad Filosofía y Letras.
- URRUTIA, J. (1992). *Literatura y comunicación*. Madrid: Instituto de España/Espasa Calpe.
- VILANOVA, A. (1986). La noción de transtextualidad y el estudio de las relaciones entre literatura y cine. En: *Memorias XI Simposio de Docentes e Investigadores de la Literatura Venezolana* (pp. 140-144). Mérida: Universidad de los Andes-Facultad de Humanidades y Educación-Instituto de Investigaciones Literarias "Gonzalo Picón Febres".
- WOLF, S. (2001). *Cine y Literatura, Ritos de Pasaje*. Buenos Aires: Paidós.



Lenguaje, sociedad y escuela



Búsqueda inductiva de datos y proyectos de investigación en lengua materna

Inductive search of data and research projects in a mother language

Éder García-Dussán¹

Para citar este artículo: García-Dussán, E. (2016). Búsqueda inductiva de datos y proyectos de investigación en lengua materna. *Enunciación*, 21(2) 238-255.

Recibido: 25-abril-2016 / **Aprobado:** 28-octubre-2016

Resumen

En este artículo se aborda el problema de cómo iniciar un proceso investigativo en el campo de la comunicación escolar en lengua materna y, con el fin de orientar un camino que permita avanzar en este sentido, se exponen las fases que requiere un docente-investigador para la construcción de un proyecto de investigación como condición previa para la expresión sistemática de un problema de investigación que toma como objeto de estudio procesos lingüísticos como la lectura, la escritura, el habla, la escucha o las experiencias estéticas. Para dar cuenta de esto, nos basamos en los principios metodológicos de Tamayo y Tamayo (2004), los cuales se ejemplifican con un hipotético caso que revela los detalles que preceden a la escritura de un proyecto y, por tanto, a la consolidación de los elementos constitutivos de la sintaxis de un problema investigativo. El resultado de este esfuerzo deja ver la utilidad del razonamiento inductivo a propósito de la intención de obtener saber pedagógico a través de la indagación desde el aula y para los actores de la escuela.

Palabras clave: trabajo de campo, inducción, proyecto de investigación.

Abstract

The article discusses the problem of how to start a research process in the field of school communication in a mother language and, in order to guide a path that will allow progress in this regard, it exposes the phases that requires a teacher-researcher for the construction of a research project as a precondition for systematic expression of a research problem which takes as its object of study linguistic processes such as reading, writing, speaking, listening or aesthetic experiences. To achieve this, we take into account the principles of the proposal of Tamayo and Tamayo (2004), which are exemplified by a hypothetical case that reveals the details that precede the writing of a project and, therefore, to the consolidation of the constitutive items of the syntaxes of a research problem. The result of this effort shows the usefulness of inductive reasoning concerning the intention to obtain pedagogical knowledge through inquiry from the classroom to the school performers.

Keywords: fieldwork, induction, research project.

¹ Docente de tiempo completo, Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", Bogotá (Colombia). Correo electrónico: egarciad@udistrital.edu.co

INTRODUCCIÓN

Si tomamos en serio aquella intuición que confirma que, en sus entrañas, todo discurso contiene estructuras metafóricas tomadas de la vida cotidiana (Lakoff y Johnson, 2004), es posible comparar la acción de investigar con la de jugar *ping-pong* (Parra, Parra y Lozano, 2006), puesto que en ese juego la acción del jugador está oscilando en dos campos y disfruta de una mediación. En efecto, el ‘juego investigativo’ se inicia cuando el docente-investigador decide comenzar su acción desde un campo (*realidad escolar* [RE] o *teoría* [T]) (figura 1) y, si el jugador desea tener éxito en su investigación, debe hacer que la pelota llegue, usando sus propios medios, al orbe adjunto.

Esta analogía permite, entonces, entender los caminos de razonamiento que se pueden seguir a la hora de iniciar un proceso investigativo; a saber: el inductivo o el deductivo. Si alguien decide jugar con la lógica del primero, como es el caso de la tradición en la Maestría en Pedagogía

de la Lengua Materna (MPLM), de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, este investigador debe tomar una raqueta, una pelota y jugar del lado de la *realidad escolar* (RE) hasta que, usando sus propias fuerzas, tarde o temprano, esa bola descienda en el orbe de la *teoría* (T). Dicho de otra forma, quien aprecia el camino inductivo, funda una investigación *desde* el aula y no *del* aula o *sobre* el aula (Baquero, 2006); eso sí, sin desdeñar la existencia de otros caminos de construcción de proyectos investigativos.

Así, pues, este es el camino de indagación que, en lo que sigue, esbozará las estrategias cuando se trata de adelantar una investigación en el vasto e interdisciplinar campo de pedagogía en lengua materna en la MPLM con el fin de detallar, a través de una simulación, los pasos a seguir. Para mostrar este camino (*methodus –meta-hodos–* significa “camino a seguir”), dividiremos en tres pasos o fases la propedéutica que lleva a la construcción de un proyecto de investigación (acción) en el campo de la pedagogía de la lengua materna, y luego concluiremos en

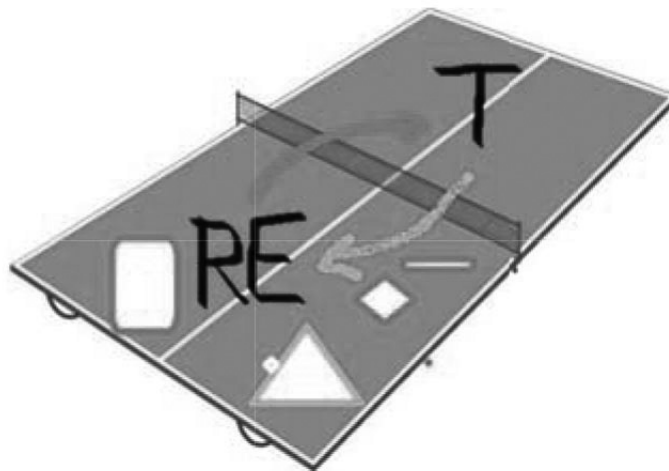


Figura 1. Posibilidades de investigar en el área de lengua materna

Fuente: elaboración propia.

un sentido teórico a propósito de las ventajas de la investigación inductiva en las ciencias del lenguaje.

LA ELECCIÓN DE UN ÁREA TEMÁTICA Y TRABAJO DE CAMPO

Para iniciar un proceso de investigación tal como proponemos, nos guiaremos de las claves metódicas y epistémicas sugeridas por el investigador colombiano Mario Tamayo y Tamayo (2011, p. 116), quien propone un esquema general de la investigación cualitativa cuya vía es inductiva; para lograr esto, se debe comenzar con la elección de un tema el cual, una vez planteado y delimitado, permita destilar un problema, el cual se acompaña de objetivos y se enmarca teórica y metodológicamente.

En el caso de la investigación en pedagogía de la lengua materna, *Los lineamientos curriculares de lengua castellana* (MEN, 1998) ofrecen una inicial y excelente guía para localizar el tránsito tema-problema a través de la determinación de cinco ejes en los cuales puede anclarse el docente-investigador interesado en generar saber pedagógico en el área interdisciplinar de la lengua materna. Así, pues, aparece el eje de los procesos de producción e interpretación de textos, que dialoga muy bien con el de los principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética comunicativa; mientras que el eje de los procesos de producción de sistemas de significación se fusiona solidariamente con el de los procesos de desarrollo del pensamiento. Finalmente, está el tercer eje, referido a los procesos culturales y estéticos, asociados al lenguaje y el papel discreto de la literatura en este y que funge como bisagra de los otros ejes temáticos. Esto se observa de una forma más detallada en la tabla 1.

Llevado esto a la realidad y tradición de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, de la Universidad Distrital (MPLM, UD), estos cinco ejes admiten proyectarse en tres grandes

modalidades, las cuales actúan como conexos temáticos de investigación en lenguas-idioma, tal como se muestra en la figura 2.

Esta organización de tópicos es útil a la hora de rastrear posibilidades, y sobre ella se pueden proyectar ciertos órdenes para constatar un tema de investigación cuya elección se apoya diagnosticando preceptos subjetivos, como: el interés por el área temática, la capacidad cognoscitiva y las experiencias previas en esta por parte del investigador; pero también, y al tiempo, preceptos de orden objetivo, como: la proyección de un diseño investigativo; la utilidad e impacto a nivel local, regional o nacional; la atención a los beneficiarios inmediatos, y la generación de saber pedagógico previsto (Tamayo y Tamayo, 2011, p. 121).

Una vez valorada la elección del área temática y su viabilidad investigativa, apertura determinante de su acción inductiva, el docente-investigador inicia una inmersión en el campo de la realidad escolar, lo cual implica ejecutar un trabajo que, tomando como base el recorrido de estos ejes, le permita ver, no solo los problemas que atañen al área de lengua castellana, sino también le obliga a cuestionarse sobre la figura docente lo cual dispara, al menos, dos determinaciones, a saber:

- (i) La mirada a la experiencia concreta y a las acciones propias del docente y de sus pupilos.
- (ii) La justificación de un proceso de investigación cuya meta no es la teoría, sino el desarrollo de supuestos para actuar en el aula de otra forma y, desde allí, generar un saber pedagógico.

Ahora bien, esta actitud consiente un tránsito importante, el del docente-funcionario a sujeto-explorador y observador; pivote que, a la postre, le permite encumbrarse como un etnógrafo del aula. Finalmente, la suma de estos

roles lo constituirán como docente-investigador, diferenciado de los demás colegas por cualificar acciones cognitivas que comienzan con la de *husmear* el entorno cosificado. Esto hace que se avance bajo los siguientes pasos progresivos:

- *Observar y describir acciones del aula*. Esta doble acción permite re-significar a todos los actores de la escuela como si pertenecieran a universos foráneos, incluyendo al observador mismo; por lo cual se suspende y se pone entre paréntesis la realidad cotidiana del aula.

- *Recoger información y organizarla*. El observador, ahora foráneo de su propia cotidianidad, ahora centra su labor en fijar lo visto; esto es, en captar y tipificar. Y para lograr esto, ya en su rol de etnógrafo, busca ejercicios orales de interlocución a través de encuestas y entrevistas, redacta diarios de campo, acopia talleres diagnósticos, lee documentos teóricos e institucionales, acumula datos representativos y empíricos del área temática que rastrea, etc.

- *Describir y analizar los datos*. Luego llega el momento de mayor creatividad y mesura de la labor etnográfica. Aquí el docente se vislumbra ya como investigador en ciernes, y se enfrenta al material recogido, mero insumo para la producción de una pregunta directriz.

En este último punto, los investigadores en educación Parra, Parra y Lozano (2006) expertos en nuestro ámbito local en proponer esbozos de investigación etnográfica, usan otra imagen, y es la de un sujeto que consume una alcachofa. Es que, en la descripción y el análisis de datos, se trata de penetrar desde la superficie hacia el fondo la realidad escolar (RE) que se presenta como una unidad compleja y entrelazada; esto es, consiste en re-escribirla densamente (Geertz, 1998), para luego des-anudarla o de des-doblarla². Esto

hace que, en este momento de la práctica investigativa, *describir-analizar-explicar* se conviertan en acciones cognitivas progresivas que tienen la meta de sacar a flote unas categorías que se puedan relacionar bajo la relación de co-dependencia. Así, pues, si seguimos explotando la imagen alimentaria propuesta por Parra, Parra y Lozano, quien desea consumir el vegetal nombrado comienza a comerlo removiendo las hojas externas hacia su corazón y,

[...] entre más se acerca uno al centro de la alcachofa más carne se encuentra en las hojas. Hasta que la desnuda completamente y se encuentra con el corazón de la alcachofa, o sea, el fenómeno, o si se quiere, el concepto que se busca. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que no solo es importante el corazón de la alcachofa sino también las hojas externas. Estas hojas pueden pensarse como la apariencia que esconde lo que buscamos. Pero la apariencia suele ser parte sustancial de lo escondido. La cotidianidad del mundo escolar esconde a nuestros ojos los fenómenos que buscamos (Parra, Parra y Lozano, 2006, pp. 91-92).

Es así como se dice con frecuencia que un buen investigador es quien, con la experiencia misma de investigar, perfecciona su mirada ('tiene ojo clínico') y afina su actitud de expedicionario ('escrudiña como cazador'); cualidades que le permiten describir la realidad, analizarla y arriesgarse a pensar su transformación. Y, tal como en el arte de la montería, deber aprender a *ojear, hojear, observar, predecir* y, finalmente, *limitar* su zona de búsqueda, con la certeza de que logrará su meta (Velasco, 1999).

EL TRÁNSITO DEL TEMA AL PROBLEMA

Ahora bien, el observador ejecuta la locomoción del tema –o área temática de investigación– hacia la producción de un problema investigable cuando, en el resultado de una observación, descubre una ausencia o dificultad

² Efectivamente, desde una revisión etimológica, *describir* significa "escribir de arriba hacia abajo" (mientras que *inscribir* es lo contrario). Asimismo, *explicar* es "sacar pliegues" o "desplegar"; y *analizar* es la acción de soltar o desanudar completamente lo que está arriba, en la superficie.

Tabla 1. Ejes de los lineamientos curriculares de la lengua castellana (1996)

Eje	Definición	Temáticas que se pueden volver problemáticas de investigación desde el aula de clase
Procesos de construcción de sistemas de significación y por medio de los cuales se da la comunicación	Conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso. Por ejemplo: lenguaje verbal (oralidad, escritura...), lenguajes de la imagen (cine, publicidad, caricatura...)...	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción: Acercamiento de los niños a la lengua escrita en los primeros años de escolaridad. - Uso: Prácticas de lectura, escritura, oralidad, el lenguaje de la imagen. - Explicación: La lengua como objeto de estudio, la imagen y su funcionamiento, el cine y sus reglas de funcionamiento, etc. - Control: la regulación consciente de los sistemas de significación con finalidades comunicativas.
Procesos de interpretación y producción de textos	Condiciones de comprender y producir tipos de textos según sus necesidades de comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> - Tipología textual en modalidad oral o escrita. - Procesos de comprensión y producción: niveles intratextual, intertextual, extratextual. - Coherencias lineal, semántica y pragmática. - Proceso lector.
Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura	Entendida como una experiencia de lectura que se ejecuta desde la sensibilidad, la imaginación y claves sensoriales.	<ul style="list-style-type: none"> - Paradigmas desde los cuales profundizar en la enseñanza de la literatura. - Intertextualidad en contextos intersemiológicos. - Competencia literaria. - Concepciones docentes sobre la didáctica literaria: Literatura y competencia lingüística, literatura y enseñanza de valores, literatura y afianzamiento de la oralidad, la lectura y la escritura, literatura y análisis interdisciplinar de ciertas obras literarias.
Procesos culturales implicados en la ética de la comunicación	Trabajo sobre los derechos y deberes de la comunicación, y sobre sus límites y alcances.	<ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo de la oralidad y creación de lazos sociales (turnos, cortesías, formalidad, cultura de la argumentación en el aula, etc.). - La diversidad cultural a nivel de sistemas de valores, lógicas y formas de comprender e interpretar el mundo. - Diversidad cultural y el español como lengua extranjera (etnoeducación).
Procesos de desarrollo del pensamiento	Estructuras de pensamiento y de acción que los niños adquieren en el enfrentamiento con la realidad social.	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones pensamiento-lenguaje-realidad. - Competencias cognitivas: toma de apuntes, estilos de enseñanza estilos de aprendizaje, etc. - Lectura y escritura como procesos cognitivos: las inferencias, la pregunta antes de leer, la evaluación de alcances después de leer, la construcción de macroestructuras, la edición, el parafraseo, la relectura, etc. - Cultura del pensamiento o conciencia de procesos como describir, comparar, contrastar, analizar, sintetizar, clasificar, jerarquizar, argumentar...

Fuente: elaboración propia.

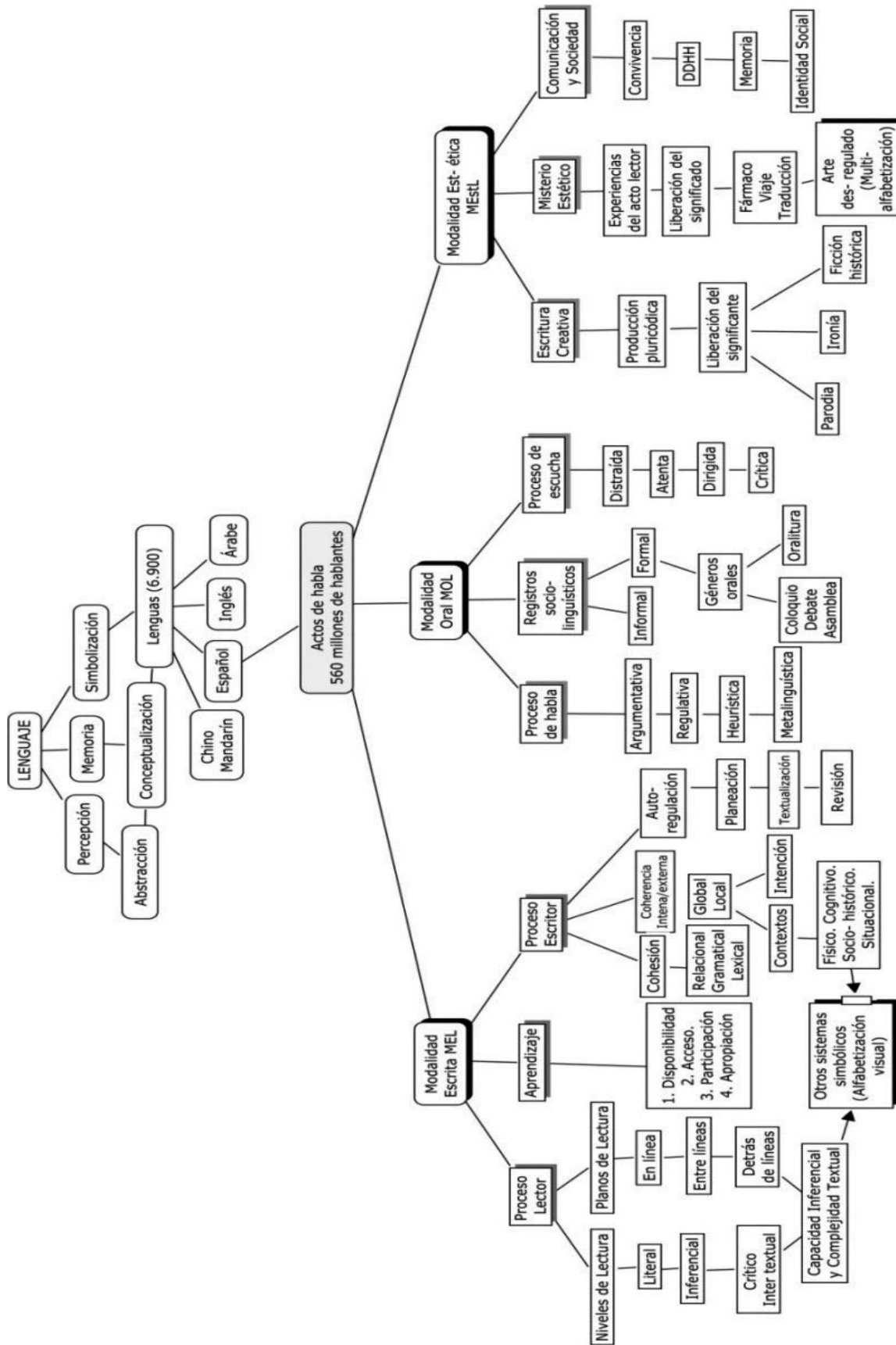


Figura 2. Áreas temáticas de investigación en la MPLM, UD

Fuente: elaboración propia.

observable. Esta búsqueda se logra a través de preguntas iniciales que pueden seguir el siguiente esquema asociativo a partir de los adverbios de interrogación *dónde* (espacio), *cuándo* (tiempo), *cómo* (modo, manera), *a quién/cuál* (interlocutor, receptor, beneficiario...), *qué* (objeto), *para qué* (finalidad) y *por qué* (causa). Así, por ejemplo, para reducir la generalidad e incertidumbre a la que se enfrenta el docente-investigador es útil preguntarse ¿para qué del dónde y el cómo?; ¿por qué del cómo, del cuándo, del dónde y del quién?; o ¿qué del cuándo y del quién?, entre otras posibilidades. Acción que, por cierto, prefiguran y ayudan a moldear la pregunta de investigación.

En adelante, tomaremos el caso quimérico de la docente Dora Pinto Velandia, estrategia de ejemplificación elegida con el fin de simular el proceso de la búsqueda inductiva de datos que la llevará a la formulación de un proyecto investigativo en pedagogía de la lengua materna. Creeremos, entonces, que Dora es docente de la fabulada Institución Educativa Mis Primitivos Pasos, quien se desempeña como profesora de lengua castellana en un grupo de estudiantes, pertenecientes al ciclo V, grado décimo. Ella observa que sus discípulos del salón 1008 (quién), fuera del aula defienden sus puntos de vista con versatilidad y cierta eficacia (qué 1, dónde 1 y cuándo 1) pero, dentro del aula (dónde 2 y cuándo 2) no pueden defender exitosamente sus ideas, especialmente las que comprometen cierto esquema de un saber disciplinar o interdisciplinar (qué 2) frente a la profesora (cómo), bien sea de forma oral o escrita (qué del cómo). Así las cosas, se les dificulta organizar una apuesta discursiva que sirva para la defensa de un punto de vista (para qué del cómo) y, la mayor de las veces, en el aula (cuándo y dónde 2) no encuentran con destreza razones que justifiquen su idea central, a lo que se suma que no concluyen y que la calidad de sus argumentos violan normas interactivas de cooperación como las de calidad y cantidad (por qué 1). Todo esto, evidentemente, hace que sus interacciones verbales (qué 2') y sus textos escritos de tipología con dominancia argumentativa (qué 2'') presenten baja textualidad, especialmente en la definición y

desarrollo temático, y en la organización persuasiva de sus elementos (por qué del cómo a propósito del qué en el dónde). No obstante, lo que más le inquieta a Dora es el desempeño de la producción escrita de textos argumentativos; esto es, textos que intentan defender un punto de vista.

Asimismo, gracias a algunos escritos construidos en clase por parte de los educandos, Dora ha podido observar cómo se presentan deficiencias en la superestructura textual (*dispositio* textual) y en el uso de las ideas nucleares y satelitales (progresión gracias a vías hipotácticas o paratácticas) debido, en parte, por un uso inadecuado de la cohesión lógica o relacional (conectores de argumentos fuertes y débiles) y, también, por la falta de claridad comunicacional en el desarrollo de las ideas, visto a la luz gracias a las frecuentes galimatías y peroratas usadas (tipos, orden y calidad de las razones). Estas dificultades pueden ser explicadas, de hecho, como ausencia de conocimiento declarativo lingüístico-estructural y funcional (o discursivo) que poseen los educandos de la argumentación, si es entendida como práctica social cotidiana, tanto en la escuela como en la vida cotidiana, y su distinción de otras secuencias textuales propias de la escuela (Adam, 1992) y que configura tanto prácticas pedagógicas como concepciones cuya función comunicativa está siempre orientada a un *a quién* de la interacción (interlocutor)³.

Pero, también, Dora ha podido observar las clases de sus colegas de área, además de dialogar y recoger testimonios de los más cercanos. Esta acción le ha permitido constatar que ellos, incluyéndose, no parten de escenarios comunicativos reales a la hora de fijar ejercicios escriturales a sus educandos sino que, más bien, se sostiene una preocupación puramente formal y cosmética de los productos, acción que evidencia una concepción compartida de la escritura como producto y no como un proceso tanto comunicativo como sociocognitivo. Finalmente,

³ “[...] La argumentación como secuencia textual aparece en muchas de las actividades discursivas características de la vida social pública o privada [...]. En un sentido amplio, la argumentación es una práctica discursiva que responde a una función: la que se orienta hacia el receptor para lograr su adhesión” (Calsamiglia y Tusón, 2002, p. 294).

Dora nota que sus colegas revisan y valoran los textos de secuencia argumentativa generados por sus estudiantes sin claridad ni sistematicidad de criterios evaluativos (uso de retículas de evaluación formativa), lo que los lleva a desconocer a través de qué ítems será valorado el producto entregado, y obligando a la mera valoración sumativa y certificativa.

Es así como el rol de observadora que ha venido agenciando Dora cede su paso al rol de etnógrafa, lo que la azuza a *traducir* las preguntas iniciales en una *problemática* la cual, gracias al levantamiento de datos inductivos (o material *in situ*), deberá tomar más cuerpo, *cuerpo-del-delito* si se quiere, pues, como sucede en el mundo judicial, aquí también hay que buscar evidencias de esa ausencia observada; esto es, elementos materiales, huellas, rastros o todo indicio (*indicium*: revelación, denuncia) que el etnógrafo pueda acumular para *patentizar* problemas relacionados con la escritura de textos argumentativos, en este caso. Ahora, para completar esta labor etnográfica, nuestra investigadora asimilará y madurará la información *ordenándola* y apostando un diálogo en tres campos de trabajo (tabla 2).

Ahora bien, para buscar, recopilar y assimilar este tipo de documentos, Dora logra el empoderamiento rápido y efectivo de las lecturas que debe realizar para triangular estos tres campos, siguiendo algunos

tópicos generales que le sirven de guía lectora; así, por ejemplo, la definición del proceso dentro de la modalidad escrita de la lengua (proceso escritor), la función del proceso, las estrategias usadas para lograr avances en esa habilidad (según el ciclo), las dificultades previstas o localizadas en ese ciclo, las tipologías textuales previstas (entre ellas, la de predominancia argumentativa), y las formas de evaluación contempladas (García-Dussán, 2015).

Así las cosas, en esa búsqueda encuentra que, según los *Referentes didácticos* (Correa y Dimaté, 2010), lectura y escritura son entendidos como prácticas socioculturales, lo que significa que son formas de comunicación situadas y con auditorios explícitos; mientras que los *Lineamientos curriculares* (MEN, 2008), en relación con el proceso de escritura, plantean que no es solamente una codificación de significados a través del uso de reglas lingüísticas, sino que es un proceso social mediante el cual cada individuo usa necesariamente su contexto cognitivo y social para recrear realidades. Aún más, afirma que la escritura es

[...] un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural

Tabla 2. Campos constitutivos de una lectura etnográfica del contexto desde el aula

Campo político	Campo cartográfico	Campo etnográfico
Compilado de textos provenientes del MEN	Acopio de documentos que despliegan información teórica	Instrumentos que admiten recolección sistémica del campo real
Lineamientos curriculares de lengua castellana (1998).	Tesis de maestría.	Encuestas.
Estándares básicos de lenguaje (2003).	Tesis de doctorado.	Entrevistas semiestructuradas.
Referentes para la didáctica del lenguaje por ciclos (2010-2011).	Artículos resultado de investigación.	Notas de campo (narración de un hecho, interrelación teórica, preguntas/hipótesis, contextos sociales e históricos).
Plan Sectorial de Educación 2010-2014, del MEN.	Compilaciones de memorias de congresos.	Pruebas y talleres.
Lineamientos curriculares para preescolar en Colombia.	Libros de teóricos.	Cuadernos o carpetas.
Resultados de pruebas nacionales e internacionales sobre la modalidad oral o escrita (PISA, Compensar...).	Libros, compilación de artículos teóricos o reflexivos.	Reportes de caso y soportes audiovisuales.

Fuente: elaboración propia.

y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo” (MEN, 2008, p. 27).

Como es de notar, estos documentos son fundamentales de consultar y tener presente, por cuanto son la base común a toda posible *praxis* docente en nuestra nación y, también, referentes básicos para valorar el devenir de esas prácticas, tal como ocurren en la realidad. Asimismo, para ampliar aún más estas definiciones, Dora busca autores que le aclaren implicaciones del enfoque sociocultural de la lectura y la escritura; iniciativa que le permite conectar inmediatamente el campo político con el cartográfico (o teórico cardinal). Entonces, tras la revisión de algunos artículos de investigación, tesis de maestría o doctorado, y memorias de eventos propios de maestrías especializadas en estas áreas temáticas de estudio, encuentra más elementos orientadores a propósito de la teoría y la metodología que ilumina su propio esfuerzo.

Ahora, para aprovechar mejor todo este esfuerzo de búsqueda de información, se vale de experiencias anteriores, producto de rastreos etnográficos avanzados previamente en la MPLM (antecedentes investigativos), y comienza a sistematizar sus actos lectores en matrices-resumen; todo esto porque sabe que se pueden repetir de forma similar en su respectivo espacio educativo local. Es decir, esos tópicos frecuentes consienten alinear y preparar la ubicación de la información y los datos de su lectura etnográfica particular, como por ejemplo, el enfoque, las concepciones docentes, los objetivos, las didácticas empleadas, los tipos de textos preferentemente usados, las estrategias didácticas reiterativas, la intencionalidad, los rituales y ambientes de aprendizaje, los tipos de conocimiento privilegiados, las formas de evaluación usadas, etc.

Adicionalmente, Dora ha dedicado algún tiempo para sistematizar unas nociones básicas sobre la argumentación, simplificadas gracias a la búsqueda de varios manuales de análisis discursivo (v. gr. Calsamiglia y Tusón, 2002), y las ha resumido en retículas operativas, puesto que ella misma debe comenzar a dominar el metalenguaje de su investigación para poder *dar nombre* a las ausencias más significativas

de sus estudiantes en relación con la producción escrita de textos argumentativos. Para ello, se permite construir una guía que aglutina lo más elemental de la concepción semiolingüística de un texto con predominancia argumentativa que revele elementos de la *inventio* (o definición del tema del que se va a hablar), la *dispositio* (o superestructura); todo esto con la ayuda de supuestos teóricos revisados en espacios académicos que tratan sobre el eje lingüístico-discursivo que le ha ofrecido la MPLM en el primer año de su formación posgradual.

Igualmente, nuestra docente-investigadora ha determinado diferencias entre las perspectivas psicolingüística y sociocultural de la escritura, pues sabe que documentos como los *Lineamientos* y los *Referentes* se basan en estas para pensar el proceso escritor en nuestras escuelas. Esta es una decisión muy importante porque, desde ahora, ella comenzará a valerse de insumos necesarios para adjudicarse una posición teórica particular que le servirá para anclarse desde allí y avanzar en su investigación, bien sea postura psicolingüística, la sociosemiótica, la sociocultural o la imbricación posible entre algunas de ellas (cfr. García-Dussán, 2015).

Por otra parte, dado que las posturas sociocultural y psicolingüística-metacognitiva son muy visibles tanto en las apuestas de entendimiento de los documentos políticos, como de algunos autores consultados y algunos referenciados en la lectura de tesis y artículos de investigación consultados por Dora, decide construir fichas mnemotécnicas que le facilitarán el trabajo lector frente a su búsqueda inmediata; a saber: fijar un problema de investigación a partir del camino inductivo de investigación. Así, por ejemplo una ficha que revele el entendimiento de qué es escribir, qué es texto y cómo se concibe el aprendizaje de la escritura desde la perspectiva psicolingüística y sociocultural.

Sin duda, este tipo de información materializada y sistematizada le será útil, especialmente para preparar talleres diagnósticos sobre el estado real de los estudiantes y que, en este caso ejemplar, versa sobre la escritura de textos argumentativos. De esta manera, la docente-investigadora cubre las actividades

propias del campo etnográfico, el cual involucra el conjunto de registros que deben construirse y aplicarse a los actores de la escuela para obtener información local sobre los tópicos trazados arriba y que, a la postre, permitirán comparar y asociar lo establecido entre el deber ser y lo que en realidad sucede en la IED Mis Primitivos Pasos, supuestos metódicos que constituyen la llamada *lectura etnográfica del contexto* (LEC).

Por ejemplo, con los estudiantes resulta ventajoso aplicar una secuencia de talleres-diagnósticos, cuyo objetivo puede ser el de determinar los elementos de la *inventio* y de la *dispositio* de un texto de secuencia argumentativa y tomar esa comprensión, manifestada en un punto de vista sobre el punto de vista del autor leído como partida para que el grupo de educandos redacte un texto de dominancia argumentativa, cuidándose de acompañar el ejercicio, eso sí, con una consigna suficientemente clara y completa para evitar confusiones en su desarrollo.

Ahora, como se deben evaluar los textos argumentativos, Dora reúne y acopia una retícula

esencial que le permite obtener información precisa sobre fortalezas y debilidades de los escritos producidos por su grupo de estudiantes. El resultado puede ser el indicado en la tabla 3.

Este tipo de labores se puede complementar, generalmente, con acciones etnográficas como las que abrevia la tabla 4.

A esta altura de su proceso, Dora ya ha acumulado un *corpus* etnográfico, obtenido gracias a entrevistas a actores de la escuela (v. gr. profesores y estudiantes), además de una revisión crítica de cuadernos de estudiantes y algunas pruebas ejecutadas sobre escritura argumentativa. A esto se suma la pila de encuestas sobre preferencias y concepciones a estudiantes, integradas con fragmentos de algunas grabaciones de clase sobre su desempeño pedagógico. Entonces, llega el momento donde aparece una pregunta que apunta sobre lo que debe hacer con todo ese material recopilado. La respuesta es aparentemente simple: *analizar los datos*; esto es, buscar sentido(s) en relación con un objetivo, que aquí es el de delimitar teóricamente para obtener una pregunta de investigación; esa ‘estrellita de

Tabla 3. Rejilla de evaluación cualitativa sobre aspectos textuales de un texto con predominancia argumentativa

	Elemento	Preguntas orientadoras	Comentarios
INVENTIO	Dispositio	¿Se evidencia al menos, exordio, demostración y epílogo?	
	Elementos pragmáticos	¿Es clara la intención de llevar al receptor a una posición a favor o en contra de un punto de vista?	
		¿Se explicita una(s) intención(es) determinada(s)?	
		¿La progresión de las razones son pertinentes con la intención?	
	Elementos semánticos	¿Los diferentes tipos de argumentos usados apoyan el punto de vista?	
		¿Los diferentes tipos de argumentos se apoyan coherentemente entre sí?	
		¿Se identifican los referentes con facilidad?	
	Elementos sintácticos	¿Es pertinente el uso de conectores para expresar relaciones?	
		¿Los pronombres y artículos mantienen la referencia?	
		¿Los signos de puntuación relacionan adecuadamente la secuencia oracional del texto?	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Registros *in situ* que se pueden avanzar en una lectura etnográfica

Tipo de registro	Tópicos posibles que indaga con más profundidad el registro	Actor social demandado
Encuestas a través de cuestionarios prediseñados.	Definición de la habilidad. Función de la habilidad. Estrategias usadas según el ciclo. Dificultades previstas, según el ciclo. Formas de evaluación.	Docentes Estudiantes Directivos
Entrevistas semiestructuradas.	Definición de la habilidad. Función de la habilidad. Estrategias usadas según el ciclo. Dificultades previstas, según el ciclo. Formas de evaluación.	Docentes
Pruebas, trabajos extraclase o talleres.	Función de la habilidad. Estrategias usadas, según el ciclo. Dificultades previstas, según el ciclo	Estudiantes
Revisión de cuadernos del área de lenguaje o afines o carpetas PILEO.	Función de la habilidad. Estrategias usadas, según el ciclo. Dificultades previstas, según el ciclo	Estudiantes
Diarios o notas de campo (cuadernos de campo o libretas de bolsillo).	Descripción de las interacciones dentro del aula, con el fin de analizarlas para obtener generalizaciones que puedan reforzar lo que se encuentre en otros tipos de registros.	Interacción profesor/estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Belén' que, en adelante, tutelaré el proceso investigativo de nuestra colega Pinto Velandia.

Gracias a las premisas ofrecidas por las apuestas metódicas de sistematización de datos inductivos, sabemos que *analizar un corpus* es obtener rasgos o propiedades comunes que actúan como categorías de trabajo (Martínez, 1996; Ruiz, 2006), todo esto logrado gracias a las habilidades que Dora ha fortalecido en prácticas descriptivo-analíticas sobre los niveles de lengua y análisis del discurso. Esto le obliga a nuestra docente a un análisis *deductivo-global*; esto es, arrastrando las categorías teóricas hacia los registros y un análisis de forma *inductiva-local*, donde se buscan categorías emergentes o empíricas⁴. Este tipo de análisis suele seguir unos pasos que se ejecutan para dar sentido a los datos obtenidos en la labor etnográfica, y se muestra en la tabla 5.

De esta suerte, Dora sabe que debe hacer una labor de *supresión* de información irrelevante (= seleccionar y fragmentar), seguida de una acción de *generalización* (= recontextualizar y organizar). Tras adelantar estas acciones, lo encontrado es traducido en categorías teóricas (= codificar), las cuales se fijan de manera sintética para mostrar los patrones que dan cuenta de la complejidad de lo revisado etnográficamente. El resultado de esto se puede reducir y presentar a la comunidad académica como se indica en la tabla 6.

Adicionalmente, animada por la búsqueda y lectura de documentos de su IED, Dora encuentra que el Plan de Área de la IED Mis Primitivos Pasos revela como una meta para ciclo V el auxilio a los estudiantes en la producción de textos: ensayos, informes de laboratorio, reseñas, columnas de opinión y crónicas. Aún más, según el Plan, la producción escrita debe ser trabajada desde el aula como un proceso, articulando conceptos lingüísticos y comunicativos puestos en juego en el acto de escribir. No obstante, el documento no precisa

⁴ “[...] Empezar a crear categorías es una manera de comenzar a leer y a pensar sobre los datos, de un modo organizado y sistemático” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 38).

qué tipo de dificultades se prevén en este ciclo con relación a la escritura de textos, y menos aquellos de dominancia argumentativa. Asimismo, al contrastar lo dicho en el Plan con el proyecto de participación que orienta el desarrollo de las competencias comunicativas o PILEO, se encuentra que la IED promete incentivar la necesidad y el gusto de escribir en sus alumnos. De hecho, el segundo objetivo específico afirma que se debe promover la creatividad y la rigurosidad en la elaboración de escritos de disímiles tipos; pero los resultados de su observación y su propia experiencia revela que este proyecto no se dinamiza frecuente ni sistemáticamente en la Institución, sino que, a lo sumo, hay actividades en algunas áreas del saber que solo propenden por la producción de una diversidad textual, limitada –por cierto–, pero teniendo en cuenta la ortografía y algunos aspectos de la cohesión gramatical (con descuido de la lógica y la lexical).

A pesar de todas estas contradicciones encontradas entre el decir y el hacer, Dora rescata del PEI que hay una sección donde se manifiesta que existen y, en alto grado, problemáticas suficientemente identificadas; entre ellas: la ausencia de

hábitos lectores entre los educandos; la dificultad de concebir las cualidades específicas de textos informativos, argumentativos o expositivos, y la profunda dificultad de producir textos con cohesión y coherencias aceptables; algo inexistente en el Plan. Adicionalmente, el documento afirma que la principal dificultad que se presenta es la falta de integración y apropiación de las demás áreas frente a este proyecto, asumiéndolo como distintivo del área de Humanidades, cuando se sabe que la lectura, la escritura y la oralidad son habilidades comunicativas necesarias para desarrollarse en cualquier lógica disciplinar. Entonces, dado que esto no es fácil de re-estructurar, decide trabajar en su nicho particular, con 20 estudiantes del salón 1008 (10 mancebos y 10 señoritas), generando una delimitación de tipo práctico que contempla condiciones tiempo-espaciales; es decir, un cronograma de acción /fechas tentativas/, y una localización geográfica para avanzar su investigación (IED Mis Primitivos Pasos, jornada tarde). No obstante, también debe delimitar la *estructura temática*, pues, como advierte Tamayo y Tamayo: “[...] el 80 % de las investigaciones fracasan por carecer de delimitación

Tabla 5. La codificación o mecanismo de descubrimiento

Acción	Cualidad
Seleccionar y fragmentar el corpus	Con ayuda de criterios de calidad y suficiencia, se eligen los productos etnográficos más significativos (resultados de entrevistas, encuestas, transcripciones de registros de audio, talleres, pruebas/ejercicios, cuadernos de educandos, notas de campo...).
Recontextualizar y organizar	Se determinan los elementos recurrentes/repetitivos/frecuentes (patrones) frente a ciertos tópicos y elementos. Se catalogan a través del uso de diacríticos (colores, marcas, preguntas...). Se genera un índice, como el de los libros.
Codificar	Se establecen categorías que den cuenta de las recurrencias o patrones (no se crean, se arrastran de la teoría: categorías teóricas, apriorísticas o conceptos objetivadores) que pueden desplegarse en subcategorías. Se escudriñan categorías emergentes o no previstas en el paquete de categorías teóricas (llamadas categorías emergentes o conceptos sensibilizadores).
Interrogar	Se reconstruye de forma creativa y dialógica (con las tres dimensiones) la codificación, sin descuidar los sistemas socioculturales de su producción.

Fuente: Coffey y Atkinson (2003).

Tabla 6. Resultado de ausencias a través de instrumentos etnográficos

Instrumento <i>in situ</i>	Tópico	Categoría(s) teórica(s) o emergente(s)	Subcategorías
Cuestionarios y entrevistas a profesores.	Concepción docente sobre la escritura.	Acción mecánica y memorística.	Repetición de ejercicios prefigurados. Falta de contexto.
Entrevistas focales a docentes y documentos del colegio (PILEO y de área).	Estrategias didácticas más usadas.	Dictado o copia directa del tablero.	Trazo de grafemas. Ortografía. Cohesión y coherencia.
10 muestras tomadas al azar de los cuadernos de español (5 chicas y 5 chicos).	Dificultades encontradas	Dimensión pragmática del texto.	Confusión en el tipo o secuencia discursiva. Ausencia de la situación comunicativa. No hay uso de intertextualidad o polifonía. No se escribe desde una intención predefinida. Textos con deficiencias en su cohesión lógica y coherencia local.
Entrevistas a 10 estudiantes del 1008.	Concepciones estudiantiles sobre escritura de textos argumentativos.	Pausas o pasos.	Falta de conciencia de los pasos que se necesitan para planear y textualizar. Ausencia de conocimiento de la intención de un texto argumentativo.
Dos ejercicios escriturales en clase.	Errores comunes en la escritura de ensayos de textos argumentativos.	Superestructura Cohesión. Coherencia. Modalización. Intertextualidad. Propósito.	No hay conclusión o cierre pragmático del texto. Errores en el uso de conectores de argumentación fuerte y débil. Coherencia local hipotáctica impertinente. Uso exclusivo de modalidad conjetural. Inexistencia de citas y de alusiones. No hay marcas de convencimiento ni de persuasión.
Análisis de un video efectuado en una de sus clases del salón 1008.	Estrategias didácticas y modalidades pedagógicas.	Práctica docente.	No hay actividades para indagar ideas previas sobre el tema. Propuesta de una organización en grupos, y trabajo a partir de preguntas, pero sin puesta en común del trabajo realizado. Ausencia de actividades para volver sobre las ideas de la clase con el fin de clarificar, intercambiar o exponer a los alumnos a situaciones de conflicto cognitivo.

Fuente: elaboración propia.

del tema, es decir, por ambición de tema" (2011, p. 122).

Por tanto, nuestra investigadora debe seguir en esa exigencia de la delimitación, frente a la cual debe relacionar los campos para encontrar el énfasis y huella personal de su investigación, previendo si es de intervención o de comprensión fenoménica. De esta suerte, en este momento de su labor ha avanzado una lectura etnográfica del contexto (LEC) exitosamente.

Tendrá tiempo de seguir enriqueciendo esta labor en términos teóricos, acompañada de su tutor; pero, mientras eso ocurre, es el momento de detenerse y de pasar del planteamiento a la delimitación final del problema. Veamos, por último cómo, adelantado el trabajo de revisión de documentos, y vista la reducción de las descripciones a nivel etnográfico (análisis y codificación), Dora puede ahora desplegar un diálogo entre los campos político, cartográfico y etnográfico;

esto es, a concebir relaciones posibles en *una fina red de asociaciones*, y que podemos llamar, sin más, *triangulación de datos* y que pre-figuran el problema.

DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA A SU DELIMITACIÓN LÓGICA Y SOCIAL

Efectivamente, llega el momento en el que Dora toma los tres redondeles de la LEC para poder dar cuenta dónde está justamente la dificultad o ausencia más significativa que permitirá proyectar la investigación a través de la postulación de un problema concreto. Para ello, redacta todas las posibles aristas de unión como, por ejemplo:

1. Pese a que los documentos políticos resaltan la dimensión sociocultural de la escritura, ni en las concepciones docentes, ni en las prácticas de los docentes del área de lengua castellana aparecen elementos que lo confirmen. Lo que se evidencia, más bien, es que la escritura no es creación de aspectos de un estado-de-cosas, por lo que este tipo de procesos se toman más como meros productos que no ameritan revisión y que está en franca animadversión con la situacionalidad real de comunicación (Cassany, 1993) y, por tanto, con las intenciones de convencer o persuadir, tan fundamentales en la vida social y en el desempeño laboral (Camps, 1990). Asimismo, según los *Lineamientos curriculares*, los estudiantes deben aproximarse a la escritura como pre-texto para dar cuenta de su relación con el mundo. En esto es fundamental la producción de diferentes tipos (o secuencias) de textos; pues tal como lo plantea el MEN, “[...] los diferentes usos sociales del lenguaje, lo mismo que los diferentes contextos, suponen la existencia de diferentes tipos de textos” (2008, p. 36), pero las encuestas a estudiantes y su confirmación con la revisión

de cuadernos, corrobora la preferencia de textos narrativos, pese a estar en ciclos avanzados. Y, si bien los seres humanos conquistamos en el mundo social gracias a la narración, que permite conformar vivencias y modos de pensar y sentir (Bruner, 2003), también es cierto que todos debemos cultivar formas para defender puntos de vista y, así, ser más exitosos en la vida social. De ahí la necesidad de fortalecer las capacidades persuasivas de los educandos (Tusón, 1997).

2. Se da prioridad a la argumentación en los *Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo* (Correa y Dimaté, 2010), esto es, a “[...] la habilidad para organizar sus discursos y respaldarlos con argumentos que se originan en sus vivencias, en el reconocimiento de sus contextos, en los saberes científicos que han venido construyendo, etc.” (p. 33). Sin embargo, lo que se evidencia es que las habilidades que presentan de los estudiantes tanto en sus pruebas, en el video de sus textos de dominancia argumentativa contruidos para el Día del Idioma y, también, en los cuadernos, no les permiten defender sus puntos de vista eficientemente, lo que impide que el educando ejecute un hacer-creer o un hacer-hacer, o ambas cosas a un receptor determinado; de suerte que sus productos argumentativos no cumplen los cánones propios de esta secuencia, centrados en un aparato de razones que soportan un punto-de-vista (Cuenca, 1995, p. 23).
3. Por otra parte, los resultados de entrevistas a profesores y estudiantes dejaron ver que los maestros no conciben la escritura como un proceso comunicativo, ni mucho menos cognitivo, metacognitivo y metalingüístico. Además, reconocen que son repetitivos y poco creativos fundando talleres de escritura, lo cual está es

disonancia con la teoría, pues “[...] para aprender a leer y escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos para aprender la complejidad de los escritos” (Camps, 2003, p. 34). Asimismo, Dora no encontró evidencias sobre el reconocimiento del texto académico como artefacto condicionado por variables socioculturales, lo cual sucede a pesar de que el proyecto PILEO de la IED afirma que los docentes deben prestar atención al proceso escritor con la ganancia adicional, por parte del alumno, de poder concienciar sus dificultades en el proceso escritor y regular el acto como práctica o ritual social.

4. La revisión de los cuadernos de los jóvenes dejó ver, a su vez, que priman actividades de elaboración de mapas conceptuales como estrategia de producción para dar cuenta de las lecturas realizadas. No obstante, en este tipo de ejercicios no hay una pauta inicial sobre su elaboración, como tampoco se encuentran indicaciones sobre la planificación para obtener datos principales del texto escrito leído; todo esto hace que la producción escrita quede como la elaboración de estos recursos sin el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que favorezcan su desarrollo. En suma, se explicita trabajo con resúmenes a través de mapas conceptuales, pero no se establece con claridad la forma adecuada para elaborarlos ni para hacer de la escritura un proceso que demuestre niveles superiores a nivel ejecutivo, por lo que no hay huellas de una escritura instrumental, ni mucho menos epistémica (Wells, 1987). Esto va en claro detrimento con la planificación, la textualización y la revisión, es decir, con los subprocesos que actúan de forma dinámica y recurrente entre sí, y que permiten a un escritor determinar en qué punto se encuentra el desarrollo del texto, así como las

dificultades por las cuales está atravesando (Flower y Hayes, 1996).

Es así como el ejemplo muestra que la investigadora tiene un arsenal de categorías evidenciadas con registros, que son la materia prima para demarcar su problema. Se tiene, entonces, que dentro del proceso escriturario de la modalidad escrita de la lengua (MEL), se trabajará con textos donde predominen secuencias argumentativas, haciendo cualificación de elementos concretos del nivel semántico-pragmático, que es donde se manifiesta falta de dominio por parte de los estudiantes (*inventio* y *dispositio*). La concepción preferida por Dora es la psicolingüística, metacognitiva, dado que permite fluctuar en fases y describe actividades propias; asimismo el énfasis se hará sobre la fase de la *planeación* y la *planificación* de este tipo de textos (qué, cómo, por qué y a quién), dado que aprovechará la intervención en el marco de la Feria de Ciencias de la IED nombrada, lo que asegura, también, que se hará un refuerzo en estrategias de cohesión lexical y relacional, en el nivel sintáctico.

De esta manera, Dora ya se atreve a formular su pregunta, base de la arquitectura investigativa así: “¿De qué manera fortalecer la composición de textos argumentativos a través de acciones de planificación y redacción múltiple en una población de estudiantes de ciclo V de un colegio distrital bogotano?”. Esta pregunta será sometida a una revisión cuando logre planificar y redactar el proyecto investigativo que se constituye en un paso de reflexión y abre las puertas a una investigación-acción. Este proyecto suele seguir la silueta de la tabla 7.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Así las cosas, todo este arrojado que se ha progresado detallando los pasos que sigue una supuesta investigadora, Dora Pinto, permite no solo confirmar que se pueden destilar problemas auténticos que justifican una intervención pedagógica con unos beneficiarios visibles en contextos reales, sino que

Tabla 7. Proyecto de investigación. Silueta textual de un proyecto investigativo

Elemento textual	Cualidad									
Planteamiento del problema	Presentación general del área temática de la investigación con apoyo de documentos generales, perspectivas teóricas y breves antecedentes investigativos reposadas en artículos, libros, memorias de coloquios, etc., desde la cual se aborda el asunto temático a trabajar en la investigación.									
Delimitación del problema	Presentación conceptual y temporo-espacial de los aspectos esenciales del problema, sumado a los resultados de triangulación/diálogo entre los campos teórico, político y etnográfico (LEC).									
Pregunta de investigación	Manifestada en una relación entre dos categorías. Su redacción implica el uso de adverbios de modo interrogativo (cómo, de qué manera, de qué forma, etc.), seguida del verbo que indica la intención y el alcance investigativo (fortalecer, potenciar, iniciar, cualificar, etc.), luego aparecerá la relación categorial (de qué manera fortalecer X a través de Y) y que culmina con la presentación del grupo beneficiario y su lugar de ubicación geográfica.									
Subpreguntas de investigación	Desglose en posibles cuestiones implícitas en la pregunta de investigación; cada subpregunta representa una parte del problema a investigar y se relaciona con los objetivos específicos de la investigación.									
Justificación del problema	Justificar implica resolver pertinentemente algunas cuestiones, a saber: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Para qué sirve la investigación? 2. ¿Qué proyección social tiene (¿quiénes se beneficiarán con los resultados?) 3. ¿Qué implicaciones cobija frente a ciertos problemas prácticos? 4. ¿Se llena algún vacío de saber? 5. ¿Se pueden generalizar los resultados a principios más prácticos? 6. ¿Qué se espera conoce con los resultados? 7. ¿Ayudará a re-definir un concepto o teoría? 8. ¿Ayuda a crear un instrumento para recoger o analizar datos? 									
Objetivos de la investigación	El objetivo general (OG) es el fin último de toda la investigación; esto es, muestra qué se pretende lograr con la investigación en el largo plazo. Su función es orientar todo el proceso investigativo y es la modalidad afirmativa absoluta de la pregunta investigativa. Los objetivos específicos (OE) son los pasos operativos que me permiten satisfacer ese OG; por tanto, sus resultados se esperan obtener en el corto plazo.									
Referentes teóricos básicos de la investigación	Definición operacional de las categorías que conforman el problema. Estas deben estar situadas en una concepción o perspectiva teórica determinada, así: <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>MEL</th> <th>MOL</th> <th>MestL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Psicolingüística Sociosemiótica</td> <td>Lingüístico-discursiva</td> <td>Estructuralista</td> </tr> <tr> <td>Sociocultural</td> <td>Literaria Didáctica</td> <td>Semiológica Culturalista</td> </tr> </tbody> </table>	MEL	MOL	MestL	Psicolingüística Sociosemiótica	Lingüístico-discursiva	Estructuralista	Sociocultural	Literaria Didáctica	Semiológica Culturalista
MEL	MOL	MestL								
Psicolingüística Sociosemiótica	Lingüístico-discursiva	Estructuralista								
Sociocultural	Literaria Didáctica	Semiológica Culturalista								
Referentes metodológicos proyectados	<table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Paradigma</td> <td>Hermenéutico.</td> </tr> <tr> <td>Método</td> <td>Cualitativo.</td> </tr> <tr> <td>Diseño</td> <td>Investigación acción, sistematización, estudio de caso, análisis de contenido, etnometodología, estudios literarios, etc.</td> </tr> <tr> <td>Otros detalles</td> <td>Etapas del proceso, según el diseño, características de la población con el cual se desarrollará el proceso.</td> </tr> </tbody> </table>	Paradigma	Hermenéutico.	Método	Cualitativo.	Diseño	Investigación acción, sistematización, estudio de caso, análisis de contenido, etnometodología, estudios literarios, etc.	Otros detalles	Etapas del proceso, según el diseño, características de la población con el cual se desarrollará el proceso.	
Paradigma	Hermenéutico.									
Método	Cualitativo.									
Diseño	Investigación acción, sistematización, estudio de caso, análisis de contenido, etnometodología, estudios literarios, etc.									
Otros detalles	Etapas del proceso, según el diseño, características de la población con el cual se desarrollará el proceso.									
Bibliografía	Presentación de los libros, artículos, tesis y páginas web consultadas, siguiendo las normas APA.									

Fuente: elaboración propia.

ayuda también a depurar el camino (método) que se debe seguir cuando se desea iniciar una investigación siguiendo la vía inductiva, lo cual involucra un trabajo en tres campos de acción-reflexión y sus posibles puntos de contacto, y que ameritan, como se destacó arriba, una labor que trenza datos *in situ*, con datos teóricos y datos apiñados en investigaciones previas, siempre y cuando se realice eficientemente el tránsito de un tema a un problema, lo cual amerita también el translación de un sujeto observador a uno investigador, pasando por el rol de etnógrafo.

Pero, quizá, lo más significativo en ese esfuerzo es que, gracias al hipotético caso desarrollado se coteja, de manera concreta y ejemplar, cómo los docentes que trabajan en las áreas de Lengua Materna, ya in-vestidos con la bata de investigador, pueden cualificar su rol; esto es, cómo, desde el inicio de una labor de pesquisa, establecen acciones más sistemáticas y reflexivas y, con esto, generan desde el trabajo del planteamiento de sus investigaciones, los soportes para la producción de saber pedagógico. Ahora bien, en beneficio de este propósito, una forma regia de formación en investigación indica afinar el ojo y husmear con mayor acierto, lo cual es posible si se adecúa el inicio investigativo con una lectura-etnográfica. Finalmente, investigar (de *investigare*, *vestigium*) significa, “ir en busca de huellas e indicios”. Y de aquí hay solo un paso para que esta tarea se asocie con un interés transformador, haciendo realidad aquella premisa que afirma que es posible que alguien (el docente-investigador) ayude a que la gente (la comunidad de educandos) se ayude a sí misma, promesa que genera utilidad y justicia a todas las investigaciones realizadas y por germinar en este campo interdisciplinar de las ciencias sociales.

RECONOCIMIENTOS

Gratitudes al Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC), de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pues gracias a su apoyo y financiación este artículo de reflexión es producto

colateral de la investigación institucionalidad con el código 2454352415, en enero de 2016.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Baquero, P. (2006). La investigación en el aula en la universidad. Aportes para una revisión crítica. En: P. Baquero *et al.* *Prácticas pedagógicas universitarias* (pp. 53-95). Bogotá: ULS, p. 53-95.
- Brunner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Correa, J.L. y Dimaté, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje del quinto ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Cuenca, M. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de las argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 34-67.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- García-Dussán, E. (2015). *Investigación en lengua materna. Camino y Fundamentos*. Bogotá: Editorial UD.
- Geertz, C. (1998). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2004). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Editorial Cátedra.

- Martínez, M. (1996). Categorización y análisis de contenidos En: *La investigación cualitativa etnográfica* (pp. 73-86). Bogotá: CLA.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2008). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Parra, R.; Parra, F. y Lozano, M. (2006). *Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela*. Bogotá: Unidad Editorial Convenio Andrés Bello.
- Ruiz, A. (2006). El análisis de contenido en la investigación en educación. En: A. Torres y A. Jiménez. *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 45-58). Bogotá: UPN.
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tusón, J. (1997). *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*. Barcelona: Octaedro.
- Velasco, H (1999). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Wells, G. (1987). Aprendices en el dominio de la lengua escrita. En: *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación* (pp. 57-72). Madrid: Visor-Aprendizaje / MEC.





El aula agonal: una mirada a las relaciones discursivas entre profesor y estudiantes desde una ética agonística¹

The agonal ethic: A look into discursive relations between teacher and students from an agonistic ethic

Óscar Felipe Roa Sánchez²

Para citar este artículo: Roa, O. F. (2016). El aula agonal: una mirada a las relaciones discursivas entre profesor y estudiantes desde una ética agonística. *Enunciación*, 21(2) 256-270.

Recibido: 29-abril-2016 / **Aprobado:** 28-octubre-2016

Resumen

El siguiente trabajo se propone aportar elementos conceptuales en torno a la reflexión de las interacciones discursivas que se tejen entre profesor y estudiantes dentro del aula escolar. Elementos que nos acercan a la problemática de reconocer una dimensión ontológica de oposición o negatividad en las relaciones sociales en general, y en los procesos de enseñanza/aprendizaje en particular. Si bien desde los estudios contemporáneos del discurso y de la filosofía política se ha considerado lo agonístico por su potencia evaluadora, por cuanto lo agonal configura las relaciones de los participantes no como enemigos sino como adversarios, no se le ha dado suficiente reconocimiento para un análisis de las prácticas discursivas y la manera como se desenvuelven en el aula. En este estudio se tiene, en primer lugar, el modelo de análisis conversacional en el aula propuesto por Sinclair y Coulthard (1975) y se consideran algunos aportes del enfoque socio-comunicativo de Charaudeau (2012), para describir su entramado situacional. En segundo lugar, se trabaja el discurso pedagógico como dispositivo que transmite, no solo contenidos particulares según

la disciplina, sino también como uno a partir del cual se establecen órdenes, relaciones e identidades sociales (Bernstein, 1994). Por último, la caracterización de una ética agonística como orientación filosófica y política para encarar de manera activa las prácticas de la vida escolar (Mouffe, 2006). De esta manera, los resultados se relacionan con el desarrollo discursivo de la oralidad en participantes que se enfrentan a la solución de conflictos dentro de un aula agonal.

Palabras clave: discurso, aula escolar, pedagogía, ética.

Abstract

The following work intends to provide conceptual elements around the reflection of the discursive interactions that are woven between teacher-student within the classroom. Elements that brings us to identify the problem of recognizing an ontological dimension of opposition or negativity in social relations in a general way, and in teaching-learning processes in particular. While since contemporary studies of discourse

1 El siguiente documento, adscrito al semillero de investigación Hermeneia, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, es un avance teórico sobre el proyecto investigativo titulado: "Los géneros discursivos en las interacciones cotidianas".

2 Estudiante investigador del semillero Hermeneia, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá (Colombia). Correo electrónico: felipe_roa22@hotmail.com

and political philosophy has been considered the agonistic for its evaluative power, where the agonal sets up participants relations not as enemies but as adversaries, this aspect hasn't given sufficient recognition to the analysis of many discursive practices and the way as it develops inside a classroom scenery. In this study, we have in first place the Discursive Analysis model in the classroom from Sinclair and Coulthard (1978) and consider some contributions from a Socio-Communicative approach of Charadeau (2012), to describe situational elements from the classroom. In second place, we explain

Pedagogical Discourse as a device that broadcast not only particular contents according to a discipline, but also as one of the aspects from which to establish orders, relations and social identities (Bernstein, 1994). Finally, the characterization of an Agonistic Ethic as a political and philosophical orientation to confront in an active manner, scholar practices (Mouffe, 2006). This way, the results are related with the development of orality in situations that require the solution of problems inside classroom.

Keywords: discourse, classroom, pedagogy, ethic.

INTRODUCCIÓN

Toda ciencia está en nosotros; la escuela, si no está basada en la pugnacidad, en la creación, perjudica.

Fernando González, *Los negroides* (1995).

Toda relación humana, en términos de lenguaje, es una interacción que se apoya en la mirada evaluadora –*polémica*– de los participantes que la constituyen. Es esta capacidad dinámica de construir tejidos sociales donde cada persona logra ser y conocer, donde es capaz de construir con el otro su mundo de la vida. Esto nos plantea la necesidad de una concepción del lenguaje orientada a la significación de la experiencia a través de múltiples códigos y formas de simbolización. De ahí la importancia de entender las interacciones comunicativas, en sus distintos escenarios, como el acto educativo por antonomasia en su valor de provocar la creación e interpretación de sentidos, sin duda, necesarios a la hora de encarar de manera activa y responsable los diferentes ámbitos de la vida.

En palabras de Calsamiglia y Tusón (1999), el lenguaje es “[...] la manera como –*las personas*– se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo (real o imaginario)” (p. 15) (resaltado por fuera del texto original). Un complejo sistema que se materializa

en gran medida a través de dos medios –el oral y el escrito– que dan lugar a dos modalidades de realización: la oralidad y la escritura. Además, de las múltiples funciones que desde los inicios de la sociedad ha tenido en la vida más privada o íntima, este ha ocupado también un lugar muy importante en la vida pública, institucional y religiosa. Especialmente en las realizaciones orales. Por eso es muy difícil pensar, por ejemplo, procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela sin la palabra *dicha* (Calsamiglia y Tusón, 1999).

En ese sentido, el interés por abordar prácticas comunicativas dentro del aula de clase, en relación con la complejidad intrínseca de procesos de comprensión y producción discursiva, su naturaleza, usos e intencionalidades, gira en torno al reconocimiento de la lengua como medio y objeto de aprendizaje. Es decir, la lengua considerada como actividad que existe en y por las prácticas lingüísticas de quienes la usan. Esta noción, así planteada, permite situar las prácticas orales en un plano interaccionista, por cuanto se desarrolla en el seno de *esferas sociales* (Bajtín, 1989) que implican intercambio, reconocimiento de sí y del otro, negociación, contextualización, movimiento y saber expresivo.

También tiene que ver con las experiencias de los investigadores de este proyecto que, como estudiantes de pregrado de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad

Distrital Francisco José de Caldas, se han desarrollado en torno a una preocupación por el estado de subordinación o subvaloración de la enseñanza de la oralidad dentro del aula escolar. Y cuyos efectos se discuten aquí desde un ideal de escuela contemporánea que se preocupa por formar ciudadanos desde el dominio discursivo oral como factor importante de inclusión en los diversos ámbitos de la vida social.

En general, la pregunta por el papel del discurso oral en el desarrollo de competencias comunicativas –agonísticas³– dentro del escenario escolar, será el punto de partida de esta reflexión. Particularmente, en las implicaciones éticas de *la actividad de hablar* en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuyo abordaje exige una dimensión interdisciplinar de carácter discursivo, filosófico y político que posibilitan su valoración y comprensión en cualquier entorno de la vida cotidiana.

AULA ESCOLAR: ACTO, MOVIMIENTO, INTERCAMBIO⁴

Para empezar, diremos que una de las esferas sociales (Bajtín, 1989) que contiene procesos discursivos orales y escritos, y que además culturalmente se ha constituido como interfaz entre el individuo y la sociedad-conocimiento, es la *escuela*. Hablar de la escuela significa reconocer el valor social que cumple la educación en función de unos vínculos interpersonales que produce y reproduce. Aristóteles (1988), por ejemplo, planteaba que el objetivo principal para la educación era preparar a los jóvenes para asumir a largo plazo posiciones de liderazgo en las tareas del Estado; que la educación garantizara al ciudadano una vida políticamente plena en el ámbito de su comunidad.

Es esta perspectiva la que considera la oralidad, anclada a un escenario educativo, un punto inicial en la reflexión sobre las maneras como los participantes (profesor y estudiantes) se constituyen en seres sociales, seres políticos, a partir de la configuración de identidades que dan sentido a la esfera escolar. Esto es lo que Hymes (1996), desde un enfoque antropológico, plantea como *competencia comunicativa* para referirse al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos e históricamente situados, y que en términos de una comunicación efectiva, esta es, el desarrollo interaccional y la consecución de acuerdos, exige una competencia diferencial donde las prácticas sociales se configuran en el reconocimiento del entorno contextual y las necesidades lingüísticas que este despierta. La esfera escolar, en ese sentido, afecta no solo el conocimiento del código lingüístico, sino también el conocimiento social y cultural tanto del profesor como de los estudiantes (Hymes, 1996, p. 15).

Así, estas prácticas desarrolladas en la escuela, particularmente en el salón de clases, aparecen en un formato desde el cual se puede estudiar sus reglas de producción, a la vez que da cuenta de las identidades generadas en el ejercicio de construcción y reproducción de significados. Configuraciones que resultan comprensibles gracias a los estudios desarrollados sobre el *contexto* en su dimensión cognitivo-experiencial del que depende en gran medida el sentido y el valor de las palabras dichas⁵. Y que desde un análisis del discurso (AD), nos permite abordar con mayor detalle todo el entramado de secuencias y formas de enunciación que se ponen en juego cuando aparece un

3 Lo agonístico es aquí tratado a partir de los trabajos desarrollados por la experta en teoría política Chantal Mouffe: *En torno a lo Político* (2007); *Agonística. Pensar el mundo políticamente* (2014).

4 Los apartados que a continuación siguen aparecen en el libro *Los géneros discursivos en las interacciones cotidianas* (2016) realizados por el autor de este mismo artículo. Dicho libro constituye el trabajo de investigación logrado por el grupo Hermeneia. En el presente documento, estos apartados han sido sometidos a algunas modificaciones.

5 Frente al estudio del contexto, son muchas las corrientes disciplinares que lo han tomado en función del análisis de la comunicación verbal como interacción social y el papel que cumple en los procesos de codificación y decodificación de la información. Como no es el interés de este documento hacer un análisis detallado sobre este concepto tan problemático, baste decir que aquí haremos referencia al contexto desde una perspectiva sociocognitiva que lo ubica no como un elemento superpuesto ajeno al proceso comunicativo sino como esquema cognitivo y experiencial que determina sistemáticamente la adecuación de las expresiones (Van Dijk, 2002).

discurso, como el pedagógico, en clase. Por eso, pensar el aula en contexto implica: “[...] la manera como los participantes y sus acciones comunicativas (verbales y extraverbales), inmersas en características del entorno físico, resultan relevantes para el evento y los efectos –cognitivos– que produce esta acción comunicativa” (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 106).

Dicho esto, revisemos rápidamente el cuadro que Kerbrat-Orecchioni (1998, modificado por Villalta, 2009) ha elaborado para explicitar los niveles de desarrollo de una conversación (figura 1).

En la figura 1⁶, el autor nos presenta algunas categorías que se consideran a la hora de describir un proceso comunicativo. En primera medida, determina dos grandes unidades de análisis: *contexto socioespacial* y *proceso de participación*. Una relación importante a la hora de distinguir entre las situaciones reales de enunciación en toda su multiplicidad, los rasgos que son cultural y lingüísticamente pertinentes en la producción e interpretación de enunciados. Un ejemplo de ello son las maneras en que profesor y estudiantes forman marcos situacionales para el acto comunicativo dentro del aula de clase, y que activan unas expectativas en forma de guion “[...] que nos indican

cómo actuar y cómo esperar que actúen los demás” (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 110).

Siguiendo con el esquema, en esas dos grandes unidades se desprenden otras unidades que a su vez contienen categorías que soportan la interpretación del entramado comunicativo (oral) como resultado de una serie de condicionamientos cognitivos, textuales y contextuales. Esto último clave en la actividad conversacional, pues nos permite reinterpretar en la marcha los papeles o roles de los participantes (sin perder rasgos como el de estatus) en su relación de negociadores tanto en los propósitos iniciales como en sus posibles desenlaces. Esto quiere decir que una formación del lenguaje no se reduce a poder preguntar y responder para garantizar el éxito de la comunicación, sino la conciencia de su uso como discurso en interacción con unas condiciones socioculturales y lingüísticas que controlan el evento comunicativo y que regulan las relaciones entre los participantes.

En definitiva, estos elementos del esquema aparecen en doble vía: por un lado, sirven de ruta metodológica a la hora de investigar y describir la conversación anclada a un escenario particular. Y por el otro, son estos mismos elementos los que indican el grado de desarrollo de *competencias*

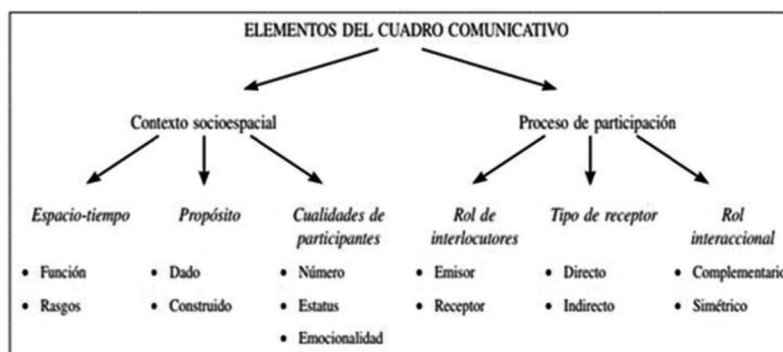


Figura 1. Cuadro comunicativo

Fuente: adaptado de Kerbrat-Orecchioni (1998, citado en Villalta, 2009).

6 Por lo planteado al inicio del documento, solo interesa en este punto hacer una descripción muy general del esquema que justifica su inclusión en esta reflexión. Para mayor información sobre el tema, revisar el documento de Marco Villalta (2009).

comunicativas de los interlocutores, es decir, las formas de participación según las situaciones comunicativas (Villalta, 2009).

El aula de clase, en este sentido, se considera fundamentalmente como escenario comunicativo espacio-temporal donde convergen unos participantes principales del proceso educativo (profesor y estudiantes); cada uno con unos propósitos u objetivos que se especifican en gran medida por los lugares que allí ocupan: según el protagonismo discursivo (Hernández, G., 2006). Observar quién toma la palabra, cuántas veces, de qué manera y cuánto tiempo ocupa a lo largo de la interacción, aporta información importante sobre los papeles comunicativos que adopta cada participante y las relaciones de poder, dominación, de solidaridad o distancia que se puedan establecer (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Podemos decir de todo esto que un primera aproximación sobre la conversación dentro del aula aparece como estructura comunicativa anclada a un escenario de práctica social (educación), donde los roles interaccionales entre profesor y estudiantes pre-existen en tanto se establecen unas posiciones en relación al discurso y sus objetivos⁷. Es decir, una condición que culturalmente se establece para “regular los intercambios comunicativos, y como consecuencia de ello, instaurar regularidades discursivas” (Charaudeau, 2012, p. 29).

Sin embargo, los elementos preexistentes a la producción discursiva oral no se mantienen estables en el tiempo que dura la interacción. Lo común es que el mismo proceso dialogal transforme la situación inicial o preestablecida. Esto obedece a la naturaleza viva de las prácticas a la que nos referimos, a situaciones auténticas de lo cotidiano que a pesar de estar atravesadas por dispositivos simbólicos que la definen como escenario educativo, escapa a lo emergente, a la *palabra espontánea* de los discursos orales que aparecen y se

contraponen a las aproximaciones implantadas desde la teoría. En suma, hablar sobre el aula de clase es acercarse también a la vida humana en sus infinitas posibilidades.

Ahora bien, un aporte conceptual a la interacción dentro del aula de clase la encontramos en el modelo propuesto por Sinclair y Coulthard (1975, citados por Álvarez, 2008), donde establecen unidades básicas del intercambio y que consideramos son importantes para el ejercicio de análisis discursivo, en el sentido de poder despejar los diferentes niveles de la comunicación para organizar los momentos que la práctica comunicativa va adoptando según las disposiciones e intereses que los participantes le imprimen.

Estos autores proponen tres series de unidades del proceso comunicativo jerárquicamente ordenadas: 1) unidad de la gramática, 2) unidad de la organización no lingüística y 3) la unidad del discurso. A partir de estas, plantean los conceptos de *acto*, *movimiento*, *intercambio*, *secuencia* e *interacción* como niveles de producción en orden ascendente para configurar la unidad del discurso como eje que articula tanto lo lingüístico como lo no lingüístico (p. 15).

La *interacción* es el nivel mayor y queda delimitado por los procesos de apertura y cierre. La *secuencia* vendría delimitada por aspectos temáticos o por la alteración del rol de los interlocutores. El *turno* o *movimiento* es todo lo que dice un hablante antes de que comience otro. El *intercambio* está compuesto por dos o más turnos; es la unidad dialogal mínima. Dentro de un turno puede haber uno o más actos. El *acto* representa la unidad menor del nivel discursivo, se encuentra asociado con el traspaso de información de un punto a otro (elicitación), y se le reconoce a partir de las características de la situación y de elementos previos o posteriores al discurso. Ahora, “dichos actos constituyen *movimientos* que pueden ser de *límite* o de *enseñanza*” (Pilleux, M, 1994, p.11)

Este modelo se interesa por las propiedades funcionales de la comunicación, es decir, actos comunicativos que aparecen con intencionalidades

⁷ Para mayor profundización sobre este aspecto del análisis discursivo, revisar la distinción entre *escenario general* y *escenario específico*, establecida por Charaudeau (2012).

previas (de uno de sus participantes) que moldean las disposiciones de los interlocutores y marcan, según dichos intereses, un movimiento particular en la interacción educativa. De ahí que su gran aporte tenga que ver con la demarcación de prácticas regulares que se desarrollan dentro del aula donde una acción, por ejemplo, de respuestas o excusas sigue a preguntas o peticiones; las aceptaciones o rechazos a ofrecimientos, entre otros.

En efecto, los procesos de enseñanza/aprendizaje dentro del salón de clase se construyen a partir de

[...] movimientos que consisten en una iniciación o turno que en este caso se representa por el que toma el profesor (I), seguido de una respuesta del estudiante (R), seguida de una reacción del profesor a esta respuesta. Esta reacción última incluye, fundamentalmente una valoración o evaluación (E) (Álvarez, 2008, p. 16).

En ese sentido, es pertinente examinar con mayor detenimiento algunos elementos de este modelo (figura 2). Tenemos en los intercambios de límite el *enmarcamiento* que el profesor utiliza para dar fin a un intercambio e inicio a otro. En relación con esto, Calsamiglia y Tusón (1999) señalan que en el lenguaje existen marcadores discursivos, es decir, piezas lingüísticas (por ejemplo: *bueno, consideremos ahora, dicho esto, con el fin de*, etc.)

que contribuyen a la organización global del texto en el tiempo y el espacio. Ahora, es importante señalar que estos marcadores de enmarcamiento no se orientan a los contenidos del discurso, sino ordenan el desarrollo del mismo. También hay marcadores no verbales o kinésicos que organizan la interacción, así que las realizaciones más típicas por parte del profesor serían: cruzarse de brazos, dirigir las acciones de participación con la mano, entre otras (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 48).

Con el *enfocamiento* el profesor anuncia lo que va a ocurrir o lo que ha ocurrido. Esta clase de turno tiene que ver más con el momento de retroalimentación o instalación de los participantes a la clase. Tenemos, por ejemplo, marcadores discursivos de los que hace uso el docente para iniciar su intervención: “antes de empezar”, “tomen asiento, jóvenes”, “el día de hoy”, “para terminar”, etc. De igual modo, hay marcadores kinésicos que refuerzan el objetivo del profesor por alcanzar la suficiente atención del grupo y direccionar las acciones futuras o que se han planteado con anterioridad para el desarrollo de la clase.

Ahora, en los intercambios de enseñanza la *apertura* consiste en hacer que otros participen en la toma de la palabra; por lo general se produce luego de que el profesor ha seleccionado al estudiante que debe responder. Se representa

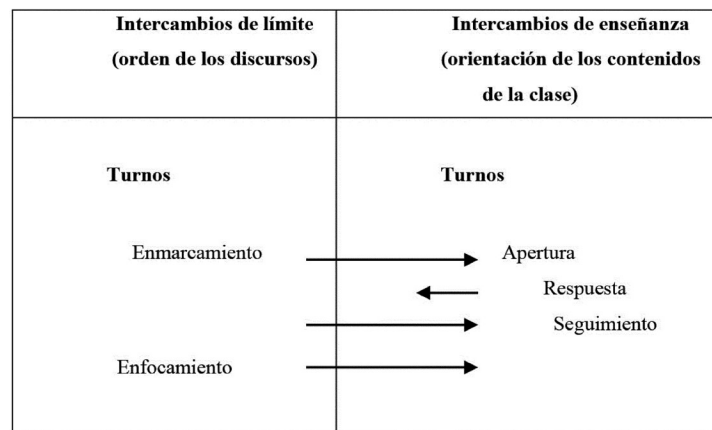


Figura 2. Intercambios comunicativos dentro del aula de clase

Fuente: adaptado de Pilleux.

generalmente como *apertura directiva* y marca el inicio de los contenidos discursivos, es decir, la conversación propiamente dicha entre profesor y estudiantes.

Las *respuestas* a esta apertura se desarrollan según el movimiento discursivo que propone el profesor (*declarativo, interrogativo, imperativo*)⁸. Y el *seguimiento* opera como una respuesta por parte de este que generalmente se presenta como evaluación o interrogatorio. Es en este punto del modelo, donde cobra mayor interés para este trabajo el *intercambio de apertura* ya que como escenario comunicativo que supone el aula de clase, nos permite examinar las maneras en que el discurso pedagógico, es decir, con el que se identifica al profesor, permite (o no) el surgimiento de otros discursos en el proceso de *enseñanza/aprendizaje*.

Para explicar mejor este punto, tomemos tres formas comunicativas recurrentes en la clase y que son culturalmente compartidas por el profesor y estudiantes (Pilleux, 1994): *declarativo, interrogativo, imperativo* como categorías gramaticales, representantes típicos de *declaración, pregunta, orden* como categorías situacionales, correspondientes a las categorías del discurso *informativo, elicitación, directiva*. Un proceso gradual que determina actos de habla, en eventos de habla, ubicados en situaciones de habla (Hymes, 1996).

Existen, empero, momentos que este modelo en su rigurosidad descriptiva no ha profundizado y que para los propósitos de este trabajo resultan importantes pues nos brinda pistas de actos que pueden explicar mejor las estrategias pedagógicas que acercan (o no) al estudiante a la posesión de la palabra como ejercicio del pensamiento que lo desprende de verdades definitivas representadas en el profesor, por tanto, un acto liberador.

En ese sentido, para una segunda aproximación del aula escolar es necesario considerar las variaciones secuenciales de límite y de enseñanza según las particularidades de unos objetivos didácticos, el número de participantes, las diferencias culturales, entre otras, que determinan los usos del lenguaje. Pues como ocurre en muchos casos, una apertura directiva puede realizarse mediante un interrogativo: “¿Están escuchando?”, que quiere decir “¡Escuchen!”; o declarativo: “Está muy oscuro aquí”, para decir “encienda la luz”.

El turno de *respuesta*, por ejemplo, en un momento del desarrollo de la clase que además puede incluirse en la secuencia de exposición o diálogo de plenario⁹, es en sí misma una acción de *apertura* (cuando el estudiante responde y agrega una pregunta) y en ese instante puede ser que los roles de los participantes sufran cambios en la posición de poder-hablar; o que un *seguimiento* no sea más que una *apertura* a otros temas que puedan relacionarse con el principal. Estas posibilidades de lo imprevisible aparecen en el intercambio oral como momento crítico al análisis en el aula, pues nos acerca, siempre difuso e incompleto, a la fuerza o debilidad del poder estructurante que tiene el que provoca los intercambios (generalmente el profesor).

Por eso encontramos en los intercambios de límite y enseñanza de la conversación dentro del aula escolar espacios potencialmente polémicos que pueden reorganizar los actos entre un turno y otro de los participantes que, como ya se ha señalado, son los indicadores de movimientos que determinan un tipo de interpretaciones.

En todo caso, “[...] el estudio de la conversación –dentro del aula– permite conocer el nivel de estructuración predefinida y manejo de la incertidumbre que caracteriza este escenario educativo” (Villalta, 2009, p. 228) (resaltado por fuera del

8 Los movimientos de respuesta, por parte de los estudiantes, se complementan con las respectivas aperturas, por parte del profesor, y están predeterminadas por ellas: a) si la apertura es informativa, la respuesta generalmente es un acuse de recibido; b) si la apertura es una directiva, se espera una reacción; c) si la apertura es en forma de elicitación, se responde con una réplica, seguida a veces de un comentario (Pilleux, 1994).

9 Una *secuencia* se puede definir como un bloque de actos que establecen una coherencia de las diversas intervenciones y que están vinculadas por un significado o eje temático. Coherencia que se logra por la acción cooperativa de los hablantes para construir dicho significado. Para mayor información sobre secuencias en la interacción dentro de la sala de clases, revisar Villalta (2009).

texto original). Un manejo en el nivel de recursividad que aún no se ha resuelto por parte de los interlocutores y que forma parte del proceso de enseñanza/aprendizaje en la escuela.

Ahora bien, es en estos momentos inestables de la conversación, donde se vinculan los trabajos de una ética agonística como constructo teórico-práctico que justifica el conflicto que se pueda presentar y que es necesario para la construcción de conocimientos significativos. Tal enfoque afirma que la negatividad es constitutiva a las prácticas sociales, y lo que inicialmente se ha acordado como principios ético-políticos que organizan una asociación –la clase en este caso–, pronto entra en conflicto por la interpretación que se hacen de dichos principios (Mouffe, 2014).

De manera que los intercambios en la clase, más que asegurar prácticas para transmitir información, deben ser estrategias discursivas que posibiliten un intercambio polémico entre los participantes que se encaminan siempre a *consensos conflictuales* (Mouffe, 2014, p. 27). Lo que Villalta (2009) plantea como “un dirigirse siempre al logro de ‘satisfacción interaccional’” (p. 233). Los resultados de las negociaciones entre los interlocutores; la aceptación o rechazo de la complementariedad de lo dicho por el otro que aporta a la discusión de un tema específico en clase. Este grado de *satisfacción* nos permite visualizar el nivel de intercambio (de ajuste o negociado) que propone el profesor para el desarrollo de su clase¹⁰.

Pero antes de avanzar en esta idea, es importante considerar la dimensión sociocultural que configura o condiciona el *discurso pedagógico* y que explica en gran medida el tipo de prácticas educativas dentro del aula.

DISCURSO PEDAGÓGICO

Luego de estas consideraciones generales sobre la conversación en uno de los escenarios sociales

más importantes, es necesario rescatar algunos trabajos sobre el discurso pedagógico como forma de acción que tiene el docente para generar efectos en la clase.

Como ya se ha mencionado, la reflexión sobre la comunicación oral en la escuela parte de los estudios sobre el análisis del discurso (ED), por eso reconoce en el trabajo elaborado por Bajtín (1989) *Estética de la creación literaria*, una base teórica importante para acercarnos con mayor detalle a la naturaleza compleja que entraña el estudio de este fenómeno del lenguaje, que en este caso refiere a un formato de la vida social: el discurso pedagógico dentro del aula.

En primer lugar, diremos con Bajtín (1989) que el discurso es una categoría abstracta, un constructo representacional de ciertas formas del lenguaje que responden a actividades sociales y que se encuentran dentro de la cultura de una comunidad. Por tanto, no supone una realización simple del lenguaje; cada proceso discursivo se considera como el resultado de una red compleja de relaciones sociales. En segundo lugar, y en consecuencia, el discurso no puede reducirse a la intención libre de un sujeto que articula significados; su producción se encuentra atravesada por un orden cultural en el cual se identifica y ubica sus enunciados.

Puede, en este sentido, situarse una primera clasificación del discurso pedagógico dentro de los *géneros secundarios*. Esta clasificación, realizada por Bajtín (1989), obedece a tres criterios: a) las condiciones sociales –políticas–, temáticas y discursivas de la esfera social; b) el nivel de relación que tienen los interlocutores con el contexto: inmediato o mediato; y c) el nivel de complejidad en la elaboración discursiva de los interlocutores. Obsérvese que esta clasificación, en orden descendente, le imprime a muchos discursos (institucionales específicamente) funciones constitutivas y regulativas.

La teoría bajtiniana propone que el *discursivo* representa la expresión verbal (oral y escrito), relativamente estable, cuya unidad es el enunciado que estructura un tipo temático, un tipo composicional

¹⁰ Frente a las categorías de *ajuste* y *negociado*, véase el trabajo de Álvarez (2008).

y un tipo estilístico; además, de una determinada situación discursiva, posición social y relación entre los participantes. De manera que la escuela, como esfera social, representa un modo parcial de enunciados a los que podemos denominar *géneros discursivos* (Bajtín, 1989, p. 245).

Frente a esto, Patrick Charaudeau (2012) afirma que todo interés de análisis de discurso obedece a los niveles *situacional*, *discursivo* y *formal* que constituye todo escenario comunicativo: “[...] resulta –un género– de un contrato comunicacional y de la estrategia individual del sujeto” (p. 25) (resaltado por fuera del texto original). No obstante, este autor señala que para pensar un género discursivo no se debería partir por un nivel formal (gramatical, léxico o fraseológico), ni por uno discursivo (modos de organización discursiva, modos enunciativos, tematización), sino desde un nivel de *situación comunicativa*, que reúne a los niveles ya mencionados pero como elementos constituyentes de un escenario comunicativo complejo por sus particularidades. De ahí que se considere importante describir el *escenario escolar* como etapa primera en la caracterización del discurso pedagógico, y de ese modo conocer los principios sobre los cuales se fundan los mecanismos de elección discursiva que se ponen en marcha a la hora de producirse el discurso del profesor.

Un tercer momento en la aproximación del aula de clase tiene que ver con la situación específica de comunicación (SEC) que regula los intercambios lingüísticos y, en consecuencia, establece los términos de la situación global de la comunicación (SGC). Esto es, la materialización singular de los dispositivos conceptuales que definimos dentro del campo educativo, a saber, “las identidades de los participantes, la finalidad que se define en términos de objetivos discursivos y un ámbito temático que constituye su basamento semántico” (Charaudeau, 2012, p. 31).

Otro aporte bajtiniano importante es la idea de sobrepasar los límites de posturas lingüísticas tradicionales que priorizaban una *función expresiva* de un hablante y al objeto de su discurso como

fuerza discursiva única, dejando al oyente como otro medio o acompañante de su actividad individualista. Se produce entonces un giro a dicho esquema y se reconoce al oyente como interlocutor válido que frente a un primer enunciado del enunciadador toma una postura activa de respuesta: “[...] el oyente, al percibir el significado de un discurso asume una respuesta [...] pues toda comprensión de este, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta” (Bajtín, 1989, p. 254).

Esto último resulta fundamental para comprender la noción de *sujeto discursivo* y sus relaciones agonísticas como base de una perspectiva del conflicto dirigida al aula de clase. Cobra vital importancia en este punto la afirmación que Bajtín (1989) hace sobre el discurso: “[...] en la realidad, cualquier comunicado va dirigido a alguien, está provocado por algo, tiene alguna finalidad, es decir, viene a ser un eslabón real en la cadena de la comunicación discursiva, dentro de una esfera determinada de la realidad cotidiana del hombre” (Bajtín, 1989, p. 270). En ese sentido, toda producción discursiva por parte del profesor despliega una preocupación interaccional frente a lo que el otro participante piensa, escucha y enuncia.

En definitiva, si afirmamos que toda manifestación del lenguaje en un escenario particular se explica por ciertas normas de comportamiento culturalmente establecidas y que se legitiman, por cuanto son asumidas para poder actuar en dichos escenarios¹¹, nos enfrentamos sin duda a una ética discursiva que configura los pensamientos y exige la acción del ser humano para alcanzar cierto nivel de autonomía en relación con el otro. El compromiso que se adquiere con uno mismo en el instante de interactuar con otras realidades igual de válidas y con las mismas posibilidades de reconocimiento. De ahí la importancia de reconocer esta dimensión en el comportamiento social de las personas a la hora de analizar manifestaciones discursivas en los diferentes escenarios de la vida cotidiana.

¹¹ Discurso pedagógico dentro del aula de clase.

Ahora, esta valoración del profesor por su discurso dentro de una situación específica de comunicación (aula de clase) se encuentra articulada a unas relaciones de poder y control simbólico (Bernstein, 1994). “El poder está siempre presente en cada discurso, y, a su vez cada discurso es un mecanismo de poder” (Salazar, 2014, p. 46). Y ha sido precisamente el discurso pedagógico uno de los mecanismos de poder y de control simbólico más efectivos para regular relaciones sociales. De ahí que pueda decirse que el discurso pedagógico es un dispositivo constituyente, contextualizante y recontextualizante de sujetos y sus relaciones.

En los trabajos realizados por Guadalupe Álvarez (2008) sobre el análisis de los desacuerdos en el discurso del aula, señala algunos elementos importantes:

Definiremos, a la manera como lo entendía Bernstein, el discurso pedagógico a partir de dos sub-discursos: I) como la regla que inserta un *discurso de competencia* (habilidades de tipo disciplinar y comunicativo) y en II) un *discurso de orden social*, de modo que el último domina siempre al primero. Llamaremos discurso instruccional al que transmite competencias especializadas y su relación entre ellas y discurso regulativo al que crea el orden especializado, la relación (con el otro) y la identidad (p. 17).

Los términos *instruccional* y *regulativo* complementan la reflexión sobre las prácticas educativas que se desarrollan en el aula de clase y que dirige el profesor. Bernstein (1994) rescata estos conceptos para redefinir el *discurso pedagógico* no solo como el que transmite contenidos particulares desde las diferentes disciplinas, sino también como uno a partir del cual se establecen órdenes, relaciones e identidades sociales (Álvarez, 2008). En otras palabras, su dimensión cultural y política nos permite analizar cómo un discurso instructivo se inserta en uno regulador, y dónde la selección, secuenciación y criterios del conocimiento, inmersos en el discurso pedagógico, están condicionados por las reglas que

crean orden, relaciones e identidades (Bernstein, 1994).

Se pretende, en esta perspectiva, examinar el funcionamiento de la transmisión/adquisición de conocimiento, prestando atención no tanto a los productos de ese proceso, sino a los principios que lo hacen posible. “Si sabemos cuáles son los principios que subyacen a la pedagogía, podremos realizar tanto descripciones como explicaciones acerca de cómo funciona el proceso de transmisión/adquisición” (Bernstein, 1994, p. 137).

El discurso pedagógico como dispositivo es la condición que posibilita en gran medida la producción, reproducción o transformación de la cultura según las formas de control de los significados que dicho discurso permite. Bernstein (1994), en suma, pretende hacer evidente la influencia de los principios dominantes de la sociedad reflejados en la producción y reproducción de discursos pedagógicos materializados en prácticas para mantener un control simbólico.

Si bien estas evidencias de las fuerzas ideológicas, bajo las que opera el discurso pedagógico y con esto a los sujetos que lo viven, son determinantes, consideramos que la potencia de transformación (o de transgresión del género) en los intercambios regulativos (de enseñanza) e instruccionales (de límite) que guarda este discurso, es el punto de partida para entender los retos de la práctica crítica y reflexiva que se espera de los profesores, pues en su ejercicio se forma una actitud permanente de comprensión, interpretación y reconstrucción de su actuar pedagógico. Por tanto, resulta necesario un nuevo pensamiento, propio de una ética agonística, que opere permanentemente sobre el aula, donde la distancia entre los actores es el punto de contacto, que por supuesto no es físico sino más bien una posibilidad simbólica para la negociación entre profesor/estudiantes, profesor/texto, estudiantes/texto. Esta negociación se quiere ver a la luz del diálogo que se presenta dentro de un aula agonal, asociada a la motivación, a una orientación

metódica de la enseñanza con valores de clasificación, enmarcamiento y enfocamiento¹². En suma, a la posibilidad de avanzar a la acción.

ÉTICA AGONÍSTICA

Es en el contexto de esta posibilidad del antagonismo que se ha elaborado una reflexión sobre las relaciones comunicativas entre el profesor y estudiantes. La intención es ofrecer una *redescripción* de las prácticas discursivas que se llevan a cabo dentro del aula escolar a partir de los trabajos de una ética (Mouffe, 2014), cuyo aporte ha sido *una dimensión agonística* para el estudio de dichos intercambios.

Se considera en un primer momento la palabra *pólemos* de origen griego, que traduce “combate, polémica”. Heráclito (citado por Spengler, 2013), considerado como el filósofo del devenir, proclama el movimiento como la esencia en la creación de la realidad en el mundo. Un devenir que descansa en una ley universal que rige todos los procesos cósmicos y humanos: “los *opuestos*” (p. 143). La construcción de conocimiento, desde esta perspectiva, implica oposición y se manifiesta en términos de una diferencia constante entre contrarios que complementa una unidad. El *pólemos*, en ese sentido, constituye la condición que hace posible que las cosas sean. Ahora, desde el análisis del discurso, se propone recuperar esta idea del contraste para justificar los beneficios de una ética que reconoce el conflicto en la actualidad como un problema de la no comunicación.

Esta ley de la discordancia, el contraste y la oposición, no desconoce la necesidad de un *nosotros* como síntesis de las diferencias, crucial para cuestiones políticas que no sacrifica el correlato de un *ellos*. La identidad de las cosas, dice Spengler

(1977), es su mismo ser diferente y opuesto, su mismo diversificarse y oponerse a las otras (p. 145). Es decir, que en las relaciones educativas en el salón de clases se considera “que el otro –profesor frente a los estudiantes– no es visto como enemigo a ser destruido o modelado, sino como reconocido adversario cuyas ideas serán combatidas –*discursivamente*–. Y ese derecho de defenderlas nunca será puesto en cuestión” (Mouffe, 2006, p. 21) (resaltado por fuera del texto original).

Para evitar malentendidos, es importante resaltar el contraste entre *adversario* y *enemigo* establecido por Mouffe (2014) para concebir una forma de democracia sin omitir la oposición; al derecho de cada individuo a diferir, a pensar y a vivir distinto, en síntesis, al derecho a la diferencia. Esto significa pensar como propiedad inherente al discurso pedagógico relaciones agonísticas dentro del aula de clase, así como en el resto del entramado social. Lo importante aquí, según Mouffe (2014), es que “el combate no adopte la forma de un antagonismo, que representa el enfrentamiento entre amigo/enemigo y que por lo general termina en violencia física, sino la forma de un agonismo que significa el enfrentamiento –*discursivo*– entre adversarios” (p. 32) (resaltado por fuera del texto original), cuyo resultado serán negociaciones que contribuyan a la gran pregunta de fondo de todo proyecto político y pedagógico: ¿Cómo poder vivir juntos?

Si bien hemos mencionado algunos elementos constitutivos de la palabra *pólemos*; abordemos ahora la palabra *agón* como complemento a este pensamiento. Para la Grecia arcaica, el *agón* era la fiesta donde los competidores se enfrentaban por un premio. Representaba para los griegos la lucha, sobre todo en concursos como los Juegos Olímpicos (Caravelo, 2012, p. 43). La competencia manifestada en los distintos escenarios sociales. Entonces, *agón* aparece como plataforma o escenario de la praxis social que posibilita la excelencia en los hombres, es decir, fomenta el *pólemos* de los individuos.

Una mirada contemporánea sobre estos elementos filosóficos nos acerca a la configuración

12 El problema fundamental es cómo describir las formas de la comunicación pedagógica dentro del aula de clase y cómo ponerlas en relación con procesos histórico-sociales. La clasificación y el enmarcamiento son una de estas formas y refieren a principios que regulan las prácticas comunicativas en las relaciones entre profesor y estudiantes. Los conceptos y teorías constituyen el dominio del discurso pedagógico (Bersntein, 1994, p. 60).

del *aula agonal* como escenario comunicativo que se desenvuelve en espacios de diálogo polémicos atravesado por mínimos de convivencia –ética agonística– que garantizan el cambio y permiten la socialización de conocimientos. En efecto, como la lucha no consiste en aniquilar al rival sino en mantener una constante discusión, debe haber ciertas leyes de convivencia que los adversarios reconozcan y no transgredan (Caravedo, 2012, p. 53). Hay que decir en este punto, que la idea de redescrición en los intercambios de la comunicación que procura la enseñanza/aprendizaje en la escuela, exige la implementación base de un mínimo ético que permita y favorezca una participación activa de todos los que allí habitan.

Normas que garantizan un *pluralismo agonista* (Mouffe, 2006) que, por un lado, resisten a las tentativas de desactivar la diferencia connatural existente en las relaciones humanas (lo político) y, por el otro, se pregunta por los límites de un agonismo en cualquier tipo de contienda con cierto espíritu unitario que vincula a los participantes entre sí; el espíritu de pertenencia a un mismo Estado que motiva el respeto por las reglas de batalla entre los participantes y enlaza a la multiplicidad que subyace la pluralidad de lo existente (la política).

Desde este punto de vista, la escuela se traduce en un escenario de combate donde las posturas de la vida y de la educación del profesor se presentan ante las posturas y necesidades que traen los estudiantes. La clase se transforma en arena discursiva que, siguiendo con el modelo de Sinclair y Coulthard (1975, citados por Álvarez, 2008) reconfigura los intercambios de *enseñanza* tradicionales que han limitado las prácticas discursivas en un proceso de transmisión/adquisición, y resiste así los niveles de control simbólico que reducen habilidades y potencialidades tanto del profesor como de los estudiantes.

Esto es, actos agonísticos que transitan entre lo individual y lo colectivo, entre mundos de la vida y la articulación social, donde lo primero generalmente ofrece resistencia a lo segundo. Este problema es lo que Mauricio García (1991), reconoce

como el camino de una ética en Colombia como proyecto político, educativo, que permita transformar actos de violencia históricamente desarrollados por escenarios de participación críticos y formativos. Planteando un reto imprescindible para todo proyecto político: “[...] transformar el miedo y el silencio, como fuente de la ética, en solidaridad y responsabilidad frente a la tarea de pertenencia a una sociedad y un mundo común” (p. 315).

De esta forma, reaparece un elemento fundamental en esta reflexión ética del discurso en la educación y tiene que ver con el pensar en el *otro* como elemento integrador de un *nosotros* que se construye en escenarios conflictivos. Una relación entre contrarios cuyo fin no es la destrucción del otro sino la consecución de acuerdos como respuesta máxima a la participación activa de la diferencia. En ese sentido, la concepción de enseñanza también se modifica, pues como lo advertía Heráclito, el camino al entendimiento se mueve por el camino de la lucha, una lucha originaria, porque hace que los combatientes –participantes del aula– comiencen a surgir como tales; no en su simple arremeter contra algo ya existente, sino en su naturaleza de *no ser lo otro* de él mismo, por tanto la inevitable confrontación con todo lo que le rodea. Entonces lo que se aprende es el resultado de la interacción conflictiva entre mi mundo de la vida, que no es más que la experiencia en el pensar, y el sendero difuso de la pluralidad.

Para marcar un compás de movimiento y de lucha donde todos podamos ejercer el poder de participar con el otro dentro de una discordancia que preserva la vida, pues sin el otro soy carente de identidad. Por tanto serán “[...] los productores, los creadores, los poetas, pensadores y hombres del Estado –*profesores también*– los que sostendrán esta lucha” (Heidegger, 1994, p. 179) (resaltado por fuera del texto original).

Es por eso que la práctica pedagógica debe aparecer como proceso dinámico que *busca* de la verdad. Eso significa que aspira constantemente hacia ella y que tiene el deseo –mas no la seguridad– de poseerla. Su presentación dentro del aula tiene un

carácter inminentemente agonístico que asegura el debate, pero sobre todo, se justifica en su potencia de enseñar a pensar.

AULA AGONAL

De esta manera, el *aula agonal* sostiene la necesidad de exponer a los integrantes de la institución educativa al debate continuo. De ahí los efectos positivos de un análisis del discurso pedagógico que inicie por el escenario comunicativo particular para interpretar los imaginarios sociales entorno a lo que debe ser la educación, la escuela y el aprendizaje del lenguaje en acción (oralidad en este caso).

Un caso es que a partir de las descripciones situacionales del aula escolar se reflexiona la participación discursiva del profesor en el proceso educativo con un saber propio; su estado real de lo teórico-práctico construido a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, “específicamente en el proceso de convertirse en praxis, a partir de su propia experiencia en relación con el grupo de estudiantes y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se interceptan con su quehacer” (Vasco, s.f., p. 2). De manera que es el uso del lenguaje dentro del aula de clase lo que nos permite establecer algunos parámetros conversacionales a partir de una ética discursiva que encuentra en el discurso pedagógico uno de sus mayores representantes.

Esto implica un nuevo objetivo en el aula: transformar el antagonismo potencial en agonismo (Mouffe, 2014); el despliegue de otro tipo de intercambios que permitan a todos los participantes encontrarse en su diferencia para consolidar valores sociales, y así alcanzar consensos de orden académico y de convivencia que aporten a las bases constitutivas de la democracia en sus valores ético-políticos.

En últimas, lo que se pretende es resaltar la importancia del debate que se pueda generar en la interacción docente/alumno bajo los presupuestos de una ética agonística. Un combate que aparece con nuevas reglas de juego comunicativo cuyo

reconocimiento permitirá la intercomprensión y en consecuencia el desarrollo de actividades que representan las necesidades de los participantes. Y con esto, las prácticas dentro del aula transforman *las maneras de decir*, pues como se ha dicho anteriormente una de las características del contrato comunicativo que se ha venido dando en la escuela es la consecución mecánica de intercambios que se organizan por turnos, y estos a su vez, permiten una intervención mínima de los participantes en el evento, especialmente los estudiantes.

Ahora bien, esto no quiere decir que el problema se descargue por completo en las restricciones sistemáticas de un modelo social. Aquí se insiste en la reelaboración (consolidación de la institución educativa) del escenario educativo que garantice un *consenso conflictual* como principio pedagógico cuyas bases éticas no solo sean legítimas, sino necesarias; donde la enseñanza de y desde el lenguaje como discurso en interacción inicie por las situaciones de uso y el manejo de conocimientos necesarios para un desenvolvimiento adecuado¹³.

Es el caso del profesor que a pesar de sus restricciones institucionales es capaz de pensar no solamente en los intercambios de enseñanza sino también aquellos de aprendizaje, atribuyendo la importancia a los interlocutores de este contrato (identidad de estudiantes) desde un marco de tratamiento enunciativo en el cual la instancia mediadora se construye desde la neutralidad o distanciamiento. De manera que los turnos puedan dirigir –mas no reducir– la participación de los estudiantes dentro del aula de clase.

Como resultado, la construcción discursiva reúne los procesos de producción e interpretación dentro de una situación comunicativa específica. Y lo que suponía un cierre, a través del seguimiento, ahora es un turno que busca la apertura de su interlocutor. Lo que desde una perspectiva agonística significa recuperar *lo político* de las prácticas sociales; esto es, la

13 La reformulación en la finalidad y objetivos educativos que corresponden a intencionalidades psicossocio-discursivas que configuran la postura del sujeto hablante en el acto de lenguaje y que parte del intercambio lingüístico mismo.

“dimensión antagónica que es inherente a todas las sociedades humanas” (Mouffe, 2014, p. 22) y que se legitiman en la medida que contribuyen a la construcción de *homonia* (tejer comunidad) en donde debemos pensarnos para estar con el otro (Montoya, 2014).

La consideración de estos aspectos: combate – *pólemos*– y una síntesis ética son parte del fundamento de la propuesta¹⁴. Es evidente que se busca la interacción cara a cara (mirar, oír, sentirse observado, observar al otro, interpretarlo, etc.) y la posibilidad de sentir la palabra pronunciada que alimenta el recuerdo y la emoción. Esto último, muy importante en la reivindicación de una realidad afectiva de la persona en el momento de sus prácticas educativas. Los significados se construyen a partir de la interacción entre la realidad interior del sujeto y la realidad exterior en la que habita.

Igualmente, la idea de controvertir al alumno no es tarea fácil pues, como ya se ha mencionado, las diferentes fuerzas que intervienen en el proceso educativo han limitado el accionar del profesor y repercute directamente en las posibilidades de compartir con los estudiantes. Por eso, no es sorpresa que lo útil para la escuela es inútil para el estudiante. Si nos planteamos pensar el aula como un escenario de fuerzas de intercambio donde se desafía, se interpela al estudiante, este deja de ser un receptáculo de información y valores; ahora el estudiante asume una actitud de combate frente a lo que se le ofrece en clase.

Dicha transición es lo que va a generar un escenario agonístico, un escenario de aprendizaje colaborativo. Por eso el poder acá no se reduce a sus efectos negativos, donde el profesor se vuelve un verdugo y el saber el patíbulo al que se convoca al

estudiante. Ese poder lo posee tanto profesor como estudiantes, e intercambiarlo es la función del primero para posibilitar la apertura de horizontes de los estudiantes y de él mismo.

Frente a esto, lo agonístico, como síntoma de la batalla que en el caso de la clase al establecerse relaciones sobre conocimientos, revela la naturaleza de los estudiantes de ir transformándose en cada momento, según las nuevas batallas que se les presenten en la vida social. Por lo que el discurso pedagógico institucionalizado que opera bajo criterios rígidos, de un deber ser como producto generalizante, anula definitivamente el *agón*.

CONCLUSIONES

Podemos decir que el *aula agonal* aparece como característica del escenario comunicativo (Charau-deau, 2012) que guía las interpretaciones sobre las relaciones entre múltiples variables que intervienen en el funcionamiento de la clase; por eso su importancia en la clasificación del escenario (salón de clase) a partir del grado de producción oral que se teje entre sus participantes¹⁵.

Este trabajo ha pretendido iniciar los primeros pasos de un camino hacia la reflexión del género discursivo pedagógico anclado a un escenario agonístico que apunte a futuras elaboraciones. Que pueda dilucidar a partir de un orden reflexivo, un orden práctico entre el puente *enseñar/hablar/aprender* y que el uso *moderado* o *desmedido* de ese poder-hablar afecta la manera como se desarrollan las relaciones de aprendizaje dentro del aula. Así, se considera que al ejercer poder en la escuela, sus efectos son tanto negativos, como positivos, por cuanto *producen sistemas de saber* (Hernández, 2006, p. 10).

14 De la imagen que el maestro construya en sus estudiantes, dependen muchas actitudes por parte de estos. Una de las habilidades que se le ha recalado a un licenciado ha sido la *fuerza discursiva*. Esta fortaleza permite atraer a un auditorio para generar el debate *–pólemos–*. Ahora bien, esta fuerza no -nto que pueda decir en un instante o el poder para opacar a los receptores que se sienten obligados a escuchar. Esta fuerza hace alusión al poder de mover a un público a la acción y al choque que esto puede causar.

15 Por supuesto no desconocemos que es el lenguaje escrito el medio principal para la transmisión del conocimiento escolar, y que su prioridad no siempre es negativa o contradice propuestas sobre la oralidad. Sin duda, el aprendizaje del lenguaje requiere de estas dos realizaciones para garantizar un desarrollo adecuado en los estudiantes y que operan con mayor o menor grado de profundización según los objetivos didácticos planteados por cada profesor.

Estudiar de esta manera el fenómeno educativo en la escuela nos da una visión más amplia de cómo funciona el aula en sus prácticas comunicativas. De igual modo, el valor del análisis discursivo como herramienta no solo descriptiva sino como primer paso para comprender el fenómeno escolar y, si es el caso, sus posibles transformaciones. Solo queda preguntarnos si acaso es posible pensar la relación profesor/alumno como la pensaba Cicerón al referirse al buen orador: “Desde el origen de la humanidad, hablar –comunicarse– es situarse en un equilibrio de fuerzas” (Cicerón, 1997, p. 27). ¿Podemos llegar a ese equilibrio de fuerzas en el aula?

RECONOCIMIENTOS

Este trabajo se desarrolla dentro del marco de proyecto investigativo “Los géneros discursivos en las interacciones cotidianas”, vinculado al semillero de investigación Hermeneia. Proyecto aprobado y financiado por el Centro de Investigación y Desarrollo Científico (CIDC) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. (2008). Análisis del discurso del aula: desde el enfoque comunicativo-interactivo de la argumentación. *Forma y Función*, 21, 13-34.
- Aristóteles (1988). *La Política*. España: Editorial Gredos S.A.
- Bajtín, M. (1989). *Estética de la creación literaria*. México: Siglo XXI Editores.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Caravedo, U. (2012). La buena Eris. Reflexiones en torno a la lógica agonial en Heráclito y Nietzsche. *Instantes y Azarés*, XIII(10), 37-54.
- Ciaspucio, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual. *Revista Signos*, 57, 31-48.
- Cicerón. (1997). *El orador*. Madrid: Alianza Editorial.
- Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. En: M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (ed.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 19-43). Madrid: Ed. Iberoamericana.
- García, M. (1995). El camino de la ética civil en Colombia. Balance y perspectivas. *Theologica Xaveriana*, 46, 283-316.
- González, F. (1995). *Los negroides. Ensayo sobre la Gran Colombia*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ed. Del Serbal.
- Hernández, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 2, 1-17.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, 13-37.
- Montoya, M. (2014). *El género discursivo epidíctico en el aula: el orgullo del maestro*. Tesis doctoral. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Mouffe, C. (2006). Democracia y pluralismo Agonístico. *Derecho y Humanidades*, 12, 17-27.
- Mouffe, C. (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. México: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Pilleux, M. (1994). Análisis del discurso. La interacción en la sala de clases (La “Escuela de Birmingham”). *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 20, 9-15.
- Salazar, I. (2014). *La alegría de enseñar. Una pedagogía poética*. Ibagué: Caza de Libros.
- Sinclair, J. y Coulthard, R. (1975). *Toward and analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Londres: Longman.
- Spengler, O. (2013). *Heraclito*. Sevilla: Ediciones Espuela de Plata.
- Van Dijk, T. (2002). Conocimiento, elaboración del discurso y educación. *Revista Escibania*, 8, 5-22.
- Vasco, C. (s.f.). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. Recuperado de: <http://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf>
- Villalta, M. (2009). Análisis de la conversación. El estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 221-238.



Pedagogías de la lengua



Prácticas de literacidad en la clase de biología en secundaria

Literacy practices in the middle school biology class

Diana Marcela Buitrago Díaz¹, Erika Alejandra Naranjo², Nubia Johana Cifuentes Baquero³,
Emilce Moreno Mosquera⁴

Para citar este artículo: Buitrago, D.M.; Naranjo, E.A.; Cifuentes, N.J. y Moreno, E. (2016). Prácticas de literacidad en la clase de biología en secundaria. *Enunciación*, 21(2), 272-287.

Recibido: 30-abril-2016 / **Aprobado:** 7-septiembre-2016

Resumen

En este artículo se analizan las prácticas de lectura y escritura de la clase de biología, en el grado séptimo de dos instituciones. El objetivo de esta investigación fue conocer cómo son las prácticas de literacidad en esta asignatura, y qué las distingue en relación al campo disciplinar, de ahí que este estudio se ubique en el marco de estudio de la literacidad disciplinar. Se trata de observar y analizar las prácticas de lectura y escritura escolares articuladas al mundo social, a partir de determinadas formas de actuar, sentir, creer y pensar. Se realizaron diez observaciones y se entrevistaron a las profesoras del área. A partir de ello, se identificaron las prácticas y los eventos letrados más comunes, los cuales fueron interpretados a través de las siguientes categorías: literacidad disciplinar, evento letrado, comunidad de discurso y dominio del área por parte del estudiante. De otro lado, se encontró, entre las concepciones de las profesoras acerca de la importancia de la lectura y la escritura, que dichas prácticas se asocian al uso de la lectura como recurso de investigación; al uso de la escritura como medio

de producción desde conceptos interiorizados y la enseñanza de la biología como una posibilidad de formar el pensamiento científico.

Palabras clave: lectura, escritura, conocimiento científico, enseñanza de la biología, escuela secundaria.

Abstract

This paper analyzes the reading and writing practices in the biology class of the seventh grade in two different institutions. The aim of this research is to know how literacy practices are on this subject, and what differences are between them in relation to the disciplinary field. Therefore, this study locates in the disciplinary literacy framework. In this article, the authors observe and analyze the school's reading and writing practices articulated in the social world beginning on certain ways of acting, feeling, believing and thinking. Ten observations were made and the teachers in the subject were interviewed. As result, the most common practices and literacy events were identified and interpreted by the following categories: disciplinary literacy, literacy

1 Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Correo electrónico: dmbuitrago@javeriana.edu.co

2 Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Correo electrónico: naranjo.e@javeriana.edu.co

3 Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Correo electrónico: n.cifuentes@javeriana.edu.co

4 Docente e investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Correo electrónico: moreno-e@javeriana.edu.co

event, discourse community, and the subject domain by the student. On the other hand, other finding is among the conceptions of the teacher about the importance of reading and writing that such practices are associated with the use of reading as a research resource; the use of writing as a meaning of

production from internalizing concepts and biology teaching as a possibility to way scientific thinking.

Keywords: reading, writing, scientific knowledge, biology teaching, middle school.

INTRODUCCIÓN

La literacidad, entendida como práctica social que se desarrolla en cualquier espacio o momento de la vida, refleja las costumbres, tradiciones o rutinas que se adoptan debido al contexto situacional. También es asumida como aquello que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, que involucra la lectura y la escritura como prácticas indispensables para la apropiación del conocimiento, así como del lenguaje específico; en el caso de la biología, la terminología científica, cuya interiorización debe ser de manera gradual teniendo en cuenta la edad y el grado escolar. De acuerdo con Moje (2007), la *literacidad disciplinar* tiene como premisa que el conocimiento de las disciplinas es siempre discursivo y mediado por textos; en esa medida, conviene examinar las formas orales y escritas de producir ese conocimiento en cada disciplina. En cada contexto se establecen relaciones entre los sujetos implicados que llevan a compartir formas características de hablar, actuar, evaluar, interpretar y usar el lenguaje escrito (Barton y Hamilton, 2000).

En especial se retoma la literacidad disciplinar debido a que el trabajo en ciencias, como construcción social, se distancia del conocimiento producido por otras disciplinas y por el conocimiento cotidiano. En la enseñanza de las ciencias se establecen relaciones conceptuales a partir de fenómenos asociados a la naturaleza y a los seres vivos; se busca el sentido de estos fenómenos a través de la observación, la formulación de preguntas, la argumentación y la explicación, además, se reconoce una terminología. Se trata de involucrar a los estudiantes en la generación de conocimiento, para

lo cual participan en prácticas epistémicas de la ciencia en las que proponen, justifican, evalúan y legitiman los contenidos en un determinado marco teórico disciplinar (Duschl y Osborne, 2002). De ahí la preocupación de diferentes investigadores en torno a las prácticas epistémicas de la ciencia y el papel de la lectura, la escritura, la oralidad y la argumentación en estas (Longino, 1990; Lemke, 1997; Jiménez y Sanmartí, 1997; Duschl, 2002; Márquez y Prat, 2005).

En el aula se abordan los hechos científicos con un carácter impersonal y funcionan como realidades aparentemente objetivas:

El conocimiento científico es aquel cuyas descripciones de fenómenos naturales, que la comunidad científica establece con un carácter impersonal y que opera como realidad por apoyarse en lo que se establece como “evidencia empírica” –a la que se le atribuye un carácter de objetividad–, es producido con una forma de aparente neutralidad, como independiente de los sujetos y de las condiciones sociales de producción y que, por tanto, se establece como verdad (Gilbert y Mulkay, 1984; Potter, 1996, como se citó en Candela, 2012, p.44).

En esa medida, en el lenguaje científico prevalecen los criterios racionales, la explicación y la argumentación. El abordaje de los fenómenos naturales implica verificarlos objetivamente, sin embargo, como lo plantea Candela (2012) la evidencia empírica no necesariamente es objetiva, puesto que:

Los sujetos interpretan la realidad a partir de las concepciones que tienen. En diversos estudios sobre la interacción discursiva en el aula se encuentra que “lo que se ve” para los docentes, frecuentemente no

“se ve” para los alumnos ya que ellos interpretan la realidad de una manera diferente. Sin embargo, también se observa que en clases de ciencias es permanente la alusión a la “evidencia empírica” como mecanismo de legitimación de la validez de una versión (pp.46-47).

Tomando como punto de partida la riqueza de las prácticas de literacidad de la clase de biología, en este estudio se abordó una perspectiva etnográfica para dar cuenta de las prácticas de lectura y escritura que caracterizan esta disciplina, en el grado seleccionado. De ahí que lectura y escritura se entiendan como prácticas sociales construidas por medio de códigos y actividades que a su vez son moldeadas por los lectores y los escritores en la relación con los textos. Las prácticas de literacidad cobran forma por “las reglas sociales que regulan el uso y la distribución de los textos, y prescriben quiénes pueden producirlos y quiénes tienen acceso a ellos” (Barton y Hamilton, 2000, p.8). El posicionamiento en esta perspectiva y en el ámbito de la literacidad como tal, supone la comprensión de los siguientes referentes conceptuales: i) evento letrado; ii) práctica

letrada; iii) la comunidad discursiva, y iv) las categorías planteadas por Hamilton (2000).

Los *eventos letrados* se entienden como aquellos episodios observables de lectura o escritura que se dan en escenarios de la vida o contextos sociales específicos. Barton y Hamilton (2000) explican que son actividades donde la literacidad cumple un papel fundamental, en la medida en que se emplean textos en diferentes tareas y se da lugar a conversaciones desde el contenido del texto trabajado. La práctica letrada se refiere a “la relación entre las actividades de lectura y escritura y las estructuras sociales, en las cuales se integran y toman forma” (Barton y Hamilton, 1998, p.6). Estas prácticas “involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales que son procesos internos del individuo y que no siempre son observables” (Zavala, 2008, p.28). De otro lado, se encuentran las categorías planteadas por Barton y Hamilton (2000) asociadas a elementos visibles y no visibles de las prácticas de lectura y escritura. En la tabla 1 se presentan los elementos implicados en el análisis de prácticas y eventos de literacidad.

Tabla 1. Elementos básicos para analizar prácticas y eventos de literacidad

	Elementos visibles en los eventos de literacidad	Elementos constitutivos (no visibles) de las prácticas de literacidad
Participantes	Las personas que se pueden ver interactuando con los textos escritos.	Los participantes ocultos –otras personas o grupos de personas involucrados en las relaciones sociales de producción, interpretación, circulación y regulación de los textos escritos–.
Escenario/contexto	Las circunstancias físicas inmediatas en las cuales se lleva a cabo la interacción.	El dominio de la práctica dentro del cual el evento se desarrolla y adquiere sentido y propósito social.
Artefactos	Las herramientas materiales y los accesorios involucrados en la interacción (incluidos los textos).	Todos los otros recursos que se integran a la práctica de la literacidad, incluidos los valores no materiales, los entendimientos (sobrentendidos), las formas de pensar y de sentir, las habilidades y los conocimientos.
Actividades	Las acciones llevadas a cabo por los participantes durante el evento de literacidad.	Rutinas y trayectorias estructuradas que facilitan o regulan las acciones. Las reglas de adecuación y elegibilidad –quién participa o no, quién puede o no participar en actividades particulares–.

Fuente: Barton y Hamilton (2000, p.16).

Se trata de las categorías asociadas a la descripción y análisis de elementos implicados en las prácticas de literacidad: participantes, escenario, artefactos, actividades, que posibilitan la comprensión de los modos en que los estudiantes acceden al conocimiento disciplinar y participan en prácticas de lectura y escritura. De igual modo, en la interacción entre los estudiantes y los profesores se promueve la generación de una comunidad discursiva, es decir, la asimilación y aculturación de las convenciones retóricas de los discursos en los cuales se involucra al estudiante; según Cassany (2008), esta comunidad es:

Un grupo humano que comparte unas prácticas comunicativas particulares, usando unos textos particulares, para conseguir unas finalidades específicas, entre autores y lectores que asumen roles predeterminados. A través de esas prácticas y de sus textos, los miembros de la comunidad llegan a compartir conocimientos específicos, unas habilidades cognitivas para procesarlos, unas actitudes y una determinada mirada sobre la realidad, que son exclusivas del grupo y que acaban constituyéndose como una marca de identidad frente a profesionales de otros ámbitos y frente a comunidades de otros ámbitos. Ser miembro de una comunidad implica conocer los mecanismos de producción, transmisión y recepción del conocimiento que manejan sus miembros; dominar los géneros discursivos con que se materializa la comunicación entre sí y la construcción de dicho conocimiento; poder (des)codificar los diferentes sistemas de representación del conocimiento empleados; asumir los roles, el estatus y la identidad que se adopta, además de haber adquirido los recursos lingüísticos específicos (terminología, fraseología, estructura del texto, etc.) (p.12).

Teniendo como marco lo anterior, la pregunta que guía esta investigación es: “¿Cómo son las prácticas de literacidad en la asignatura de biología en el grado séptimo en dos instituciones educativas?”. Esto supone analizar el uso de la lectura y la escritura en los contextos seleccionados, específicamente, el Colegio Colombo Español, de Barranquilla, y Liceo María Inmaculada, de Bogotá. Así mismo, implica identificar los eventos

letrados involucrados en la apropiación del lenguaje científico y cómo los textos contribuyen al aprendizaje del mismo. En esa medida, se busca analizar las prácticas de literacidad en la asignatura de biología en las instituciones mencionadas. A partir de lo cual se identifican prácticas comunes implicadas en la lectura y la escritura de los textos, así como, los eventos letrados extraídos a partir de la observación. El análisis también supone la reflexión sobre algunas implicaciones de la construcción de saberes en ciencias a partir de las observaciones y las entrevistas a las profesoras.

METODOLOGÍA

En concordancia con los objetivos de este estudio y con el marco de la literacidad, se adoptó un enfoque etnográfico, el cual posibilitó la observación y el registro de los eventos letrados y el acercamiento a las rutinas mediadas por los textos que dan sentido a las prácticas de literacidad. Para Goetz y LeCompte (1984) el objeto de la etnografía educativa es “aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (p.41). Esto supone que la observación de los eventos letrados conduce a una información mediada por prácticas sociales con participantes concretos.

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de información fueron los registros de observación, que permitieron dar cuenta de todo lo que sucedía en el aula, las transcripciones de la clase y las entrevistas a las docentes de las instituciones, a fin de conocer sus prácticas y concepciones en torno a la relevancia de la lectura y la escritura en su asignatura. Para la recolección de la información y la clasificación de los eventos letrados se tuvo en cuenta el registro empleado por Araceli de Tezanos (1998). Este registro de observación permite la identificación de los participantes y los aportes que cada uno de ellos hace al desarrollo de la clase. En adelante utilizaremos estas notaciones en la ejemplificación de los turnos.

M – Maestro.
 A° - Alumno.
 Aa - Alumna.
 Algs. A°s -Algunos alumnos.
 “ “ Registro textual.
 O - Observador.
 (..) Duda del hablante o no se entiende lo dicho.

A partir del trabajo de observación se tuvo en cuenta: i) la reflexión analítica de los datos, ii) la selección y reducción de los datos y iii) la organización y categorización de los datos. Según lo planteado por Hammersley y Atkinson (1994), “las necesidades del etnógrafo, por supuesto, a la hora de decidir qué códigos son relevantes para los temas del trabajo en cuestión y para el análisis preliminar que acompaña a la recogida de información, son prioritarias” (p. 217). Inicialmente se hizo una codificación de la información recopilada, de un lado las transcripciones de las clases observadas, de otro, las dos entrevistas realizadas con las profesoras. A partir de ello, se definieron las siguientes categorías para la parte de las observaciones: literacidad disciplinar, evento letrado, comunidad de discurso y dominio del área por parte del estudiante. En relación con las entrevistas, las categorías fueron: a) La utilización de la lectura como recurso de investigación; b) la utilización de la escritura como medio de producción desde conceptos interiorizados y c) la enseñanza de la biología como una posibilidad de formar el pensamiento científico. Este procedimiento deductivo en principio se realizó siguiendo a Krippendorff (1990), a partir de la identificación de los códigos se reconocieron categorías amplias de tipo analítico, de manera que puedan conectarse estas con los segmentos de datos textuales.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El aula como foco de análisis

Teniendo en cuenta lo observado en las clases de la asignatura de biología, se identificaron de modo

deductivo cuatro categorías, guiadas inicialmente por los planteamientos teóricos de algunos autores y luego complementadas con el trabajo de campo realizado, estas son: literacidad disciplinar, evento letrado, comunidad de discurso y dominio de la asignatura por parte del estudiante.

Literacidad disciplinar

Como ya se señaló, la lectura y la escritura forman parte de las tareas cotidianas en diferentes disciplinas, y son esenciales para la formación. Precisamente esta categoría se asocia con las prácticas de lectura y escritura que son propias de la asignatura observada. Algunas de ellas son: explicaciones apoyadas en imágenes, lectura en voz alta, explicación a partir de lo leído en el libro de texto, desarrollo de actividades para abordar el tema (completar taller), el dictado.

Debido a la complejidad de la materia, una de las estrategias más relevante fue la utilización de las imágenes como herramientas de refuerzo para lograr que los estudiantes pudieran interiorizar los conceptos trabajados en el aula; por otro lado, está la necesidad de los estudiantes de dibujar para entender o ubicarse en el tema, por ejemplo: “la nutrición del ser humano” (figura 1), o “la respiración en los animales” (figura 2). En el ejemplo que se cita a continuación, los estudiantes se encuentran abordando estos temas y preguntan:

Algs. A°s: ¿Cómo hacemos? ¿El dibujo primero y luego escribimos?

En los ejemplos que se citan a continuación, se muestran segmentos de cómo los estudiantes registran las explicaciones sobre los temas “la nutrición del ser humano” en la figura 1 y “la respiración en los animales” en la figura 2, en los cuales se puede ver la imagen con las denominaciones de las partes y el texto explicativo.

La mayoría de los estudiantes toman apuntes y afianzan la explicación de la profesora con la elaboración de dibujos que evidencian lo trabajado

dos movimientos ¿Cierto? ¿Para qué sirven esos dos movimientos? ¿Para (...)?

A°: Para bombear.

M: Para bombear la sangre, ok, recibir y bombear sangre, y así sucesivamente.

La figura 3 fue la que empleó la profesora en sus diapositivas.

En otra ocasión la profesora explicó las redes y cadenas tróficas, y para ello realizó un dictado, en el cual iba explicando; además dibujó una

pirámide alimenticia. La docente empleó las figuras 4 y 5 para ilustrar esos temas.

En los dos colegios observados se encontró que las profesoras algunas veces preparaban los temas a través de presentaciones en PowerPoint para mostrarles imágenes que aclararan y apoyaran las explicaciones verbales. La proyección de dibujos hizo que la comprensión de la clase se afianzara, dado que algunos estudiantes expresaron mayor entendimiento al observar imágenes que estimularan su proceso de aprendizaje. En concordancia con lo planteado por Barton y Hamilton (1998):

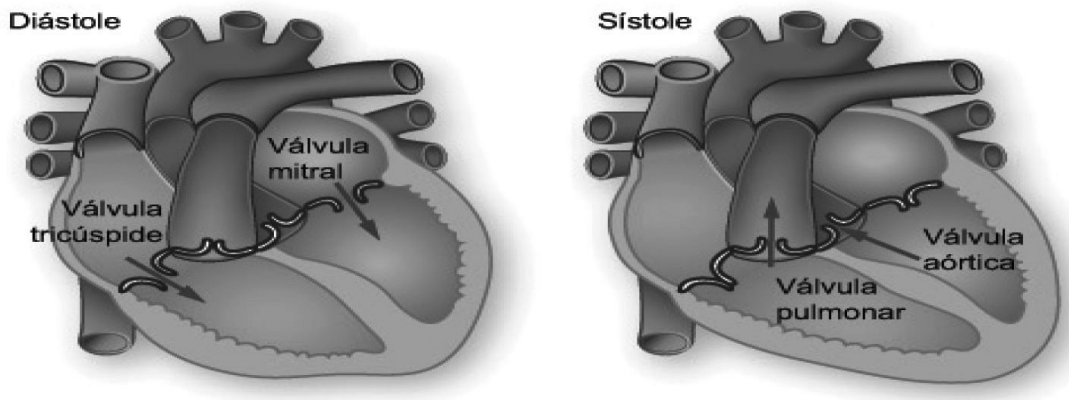


Figura 3. El latido cardiaco

Fuente: Texas Heart Institute (2015).

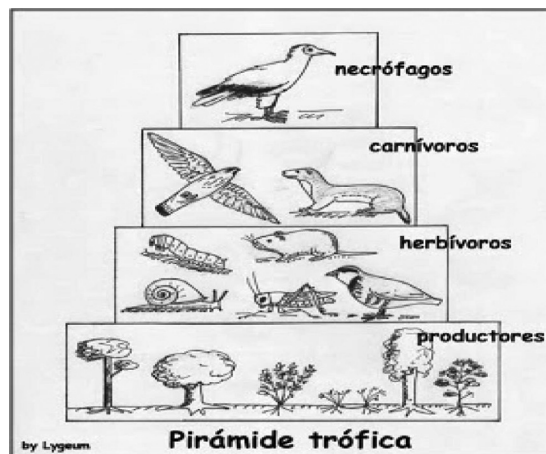


Figura 4. Pirámide trófica

Fuente: ¿Para qué futuro educamos? (2011).

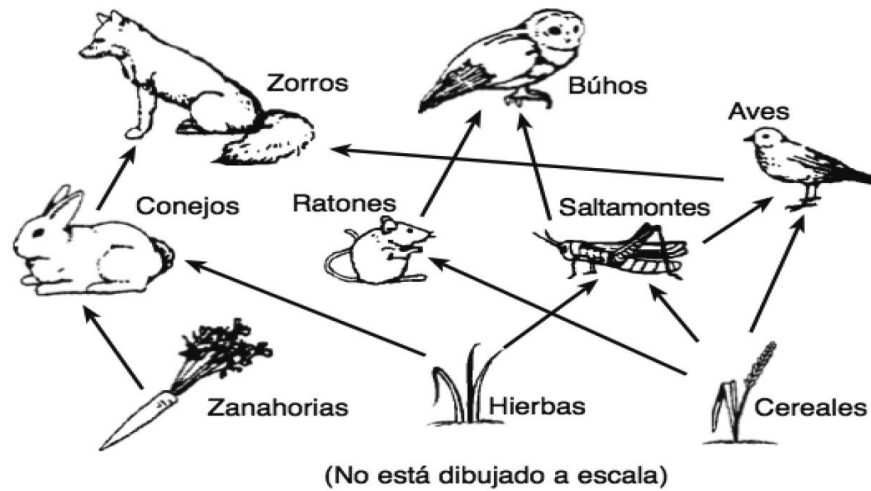


Figura 5. Dibujo para ejercitar sobre redes tróficas

Fuente: Ética y transformación del entorno (2015).

Las prácticas letradas implican la regulación social de los textos, es decir, quien tiene acceso a ellos y quien los puede producir. Los recursos a los cuales la gente tiene acceso pueden ser vistos en términos de destrezas técnicas y equipo, así como de sitios y apoyos para el aprendizaje que pueden tener base institucional o pueden ser informales (p. 126).

El uso del libro se hace evidente en una institución más que en la otra, sirve de pauta para desarrollar contenidos de manera ordenada y secuencial, es el apoyo para desarrollar tareas, resolución de talleres y guías propuestas por el docente. Estas acciones favorecen la relación del estudiante con el texto impreso.

Dentro de las prácticas de literacidad que se emplean en el aula de clase, se encuentra la lectura en voz alta, con el objetivo de que los estudiantes al escuchar a su compañero y seguir la lectura en el libro puedan comprender de una manera más efectiva las temáticas de la asignatura, pierdan el temor a ser escuchados, afiancen su personalidad y se estimule el debate participativo y crítico. El docente apela a estrategias que involucren a todos los estudiantes, como se ve en este segmento:

M: Entonces vamos a leer en voz alta, para que todos los escuchen.

Evento letrado

La segunda categoría corresponde a los eventos letrados, los cuales son visibles y se encuentran en las costumbres o prácticas cotidianas y están determinadas por el contacto entre los estudiantes y los profesores. Se trata de prácticas que estimulan la asimilación de hábitos o tradiciones personales en el contexto grupal y que son visibles a lo largo de la observación. Candela (1993) explica al respecto:

El conocimiento socialmente construido en el aula es, en ciertos momentos, un encuentro de argumentaciones como una forma de negociación y reconstrucción del conocimiento, mientras que se mantiene la comunicación. Las expresiones orales se toman entonces como significados construidos en un contexto de interacción, como productos de una confrontación en relación con otros y con una posición precisa en la conversación y no como evidencia de modelos cognitivos personales (p.33).

En la tabla 2 se presentan los eventos letrados que fueron más recurrentes en las dos instituciones, los cuales se definieron a partir de la observación.

A través de los textos los estudiantes reconocen y se aproximan a los temas. El abordaje de los contenidos en biología es una práctica epistémica de

Tabla 2. Eventos letrados dominantes por institución

Eventos de literacidad/instituciones	Eventos de literacidad	Contexto físico	Artefactos	Actividades visibles
Institución 1	Explicaciones a partir de consultas de los estudiantes.	El aula de clase, organizada algunas veces en mesa redonda. En pocas ocasiones en el laboratorio de ciencias.	El cuaderno y el libro de texto.	La profesora genera preguntas y discusión sobre los temas. A veces solicita lectura del tema consultado en enciclopedias, otras veces se apoya en el libro de texto.
	Dictado.	Aula de clase.	El cuaderno.	La profesora dicta el texto y va introduciendo preguntas, explicaciones, comentarios.
	Explicaciones a partir del libro de texto, materiales elaborados por la profesora, presentaciones PowerPoint o proyección de videos ilustrativos.	Aula de clase.	El libro de texto y el cuaderno.	La clase se construye a partir de lo consignado en el libro.
	Problematización de los temas a partir de las preguntas y las consultas realizadas por los estudiantes y la relación de los temas con la realidad de estos.	Aula de clase.	El cuaderno.	La formulación de preguntas y la discusión prevalecen.
	Exposiciones.	Aula de clase.	Carteleras, cuaderno.	Los estudiantes se ponen en situación, se documentan sobre un tema y explican.
Institución 2	Salidas de campo para observar el mundo natural.	Visita a granja.	El cuaderno	La clase se construye a partir de lo que observan en el entorno, algunas veces la explicación se apoya en una indagación previa por parte del estudiante.
	Explicaciones a partir del libro de texto, materiales elaborados por la profesora, presentaciones PowerPoint o proyección de videos ilustrativos.	Aula de clase.	El libro de texto y el cuaderno.	La clase se construye a partir de lo consignado en el libro.
	Dictado.	Aula de clase.	El cuaderno.	La profesora dicta el texto y va introduciendo preguntas, explicaciones, comentarios.
	Problematización de los temas a partir de las preguntas, las consultas realizadas por los estudiantes y la relación de los temas con la realidad de estos.	Aula de clase.	El cuaderno	La formulación de preguntas y la discusión prevalecen.

Fuente: elaboración propia

construcción de saberes, para lo cual se disponen en el aula diferentes estrategias y operaciones, como se describieron en la tabla 2. El trabajo de explicación y problematización de los temas se hace más evidente en unas clases; en otras, prevalece el dictado. En la observación fue importante analizar lo referido a la explicación, pues en los dos contextos se encontró la importancia de llevar a los estudiantes a hacer juicios y usar un lenguaje científico, como se muestra a continuación:

M: Ojo, pues, revisemos. Dos válvulas, ojo, una que se llama tricúspide, esta es la válvula tricúspide, esta es la válvula tricúspide; válvula bicúspide, son dos válvulas, válvula tricúspide y válvula bicúspide, son dos válvulas, ojo, si nosotros vamos ojo a recapitular las partes del corazón, recordemos cuál es cuál, cuál es la anatomía del corazón, el corazón tiene unas capas, son tres capas, cuáles son: tiene una capa externa, una capa media y una capa interna, tiene tres capas.

Algs. A°s: ¿La externa es para proteger el corazón?

M: Correcto, la externa es para proteger, la interna es para dar estructura y, pero, la media.

A°: ¿La exocardia, miocardio y mesocardio?

M: Correcto, son tres exocardio, miocardio, mesocardio, correcto muy bien. Pensemos en la válvula tricúspide ¿qué controla?

El metalenguaje empleado en ciencias se relaciona con construcciones epistémicas específicas, se trata de explicaciones, leyes, justificaciones (Penney, Norris, Phillips y Clark, 2003), de ahí la importancia de generar en clase discusiones, de posibilitar espacios para solicitar justificaciones y explicaciones. En estas aulas es muy frecuente el uso de las preguntas “¿Qué?”, “¿Por qué?”, “¿Para qué?”, “¿Cómo?”, las cuales son fundamentales en la construcción de argumentos en la clase.

Comunidad de discurso

El acceso a la comunidad de discurso se da a partir de las estrategias que emplea el docente; en ese sentido, su rol es indispensable, debido a que el dominio que este ejerce sobre la asignatura permite

promover la participación o, todo lo contrario, limitar el aprendizaje del estudiante. Al observar las dos instituciones educativas, se identificó que si las clases se vuelven monótonas, el estudiante se dispersa y no se interesa por aprender y participar, sin embargo, en las clases observadas prevaleció la explicación y la ejemplificación de los contenidos, de modo que el estudiante se involucraba a pensar y reflexionar lo que vive en su contexto social. Aquí se presenta un ejemplo de interacción entre docentes y estudiantes.

M: qué quiere decir esto aquí, este sufijo bio.

Algs. A°s: bio, bio, vida.

M: De vida ¿cierto?, entonces, cuando yo digo factores bióticos ¿me estoy refiriendo a qué?

Algs. A°s: a vida.

M: Pero vida ¿de quién?, ¿de los seres vivos? Entonces el ecosistema está conformado primeramente por los seres vivos, y por otro lado, por los factores a cuando yo veo que algo tiene una a- antes me está diciendo que no, que falta o sin.

“A°: Que no tiene vida”.

“M: entonces está conformado por los seres muertos pero (...) Vamos a utilizar vocabulario (...) seres inertes.

El aula se considera una comunidad de discurso que procura compartir un lenguaje, la profesora en el caso anterior va buscando significados con los estudiantes. Cada cultura tiene su propio lenguaje, Lemke (1997, p.12) explica que este “lenguaje no es solo vocabulario y gramática: es un sistema de recursos para construir significados”. A partir de la voz del estudiante y del profesor, se configuran subjetividades y se construyen saberes desde los conceptos previos que se tienen con respecto al tema o desde situaciones vividas, en otras palabras, también se apela al aprendizaje significativo que cada participante de esta comunidad pueda aportar en beneficio del grupo en general. Por ejemplo, en la regulación de las dinámicas del grupo se pueden encontrar elementos propios de cada comunidad en el caso que a continuación se

cita sobre recomendaciones para controlar los nervios al hacer exposiciones:

M: Calmen los nervios ¿no? Uno a veces se come un dulce antes de (...) relajados o uno opta por coger un palito como Derly, mueve el palito, lo que hace es señalar, con eso está suprimiendo nervios ¡listo! Técnicas para que ustedes trabajen sus exposiciones.

De otro lado, el trabajo en grupo o los talleres en pareja estimulan la apropiación del conocimiento a través de la interacción entre los estudiantes, además se refuerza el estudio de la terminología disciplinar, puesto que el contexto sociocultural y el lenguaje están supeditados a los espacios en donde se desarrollan. A través de la interacción se establecen patrones que conllevan a comprender las palabras o las relaciones entre los conceptos.

Dominio de la asignatura por parte del estudiante
Esta categoría corresponde a la incursión y afianzamiento en las prácticas por parte de los estudiantes, que se dan de modo gradual y que están enmarcadas en el grado seleccionado. Se trata del nivel de familiaridad con las rutinas de discusión, explicación, con la terminología, con los modos en que busca acceder a la información. Se observó que en las dos instituciones hay un dominio básico de terminología que han empezado a interiorizar desde el grado sexto. Los docentes usan un lenguaje científico que no es desconocido por los estudiantes. Además se notó que el dominio de la clase es subjetivo, depende del desempeño de cada estudiante, si bien es cierto que un grupo de estudiantes puede mostrar poco interés por la asignatura, también se encuentran casos en los que hay preocupación por buscar e indagar, por ejemplo, como estrategias se encontró que algunos tratan de tomar nota de todo lo que el docente explica, otros estudiantes hacen uso del celular para buscar en internet lo que el profesor está señalando y otros usan los apuntes de los compañeros.

A través de las estrategias planteadas por las docentes se plantean oportunidades para problematizar y que los estudiantes aprendan ciencia como una práctica (Pickering, 1995, p. 3). Es decir que se integren cuatro dimensiones del trabajo disciplinar:

- Dimensión conceptual. ¿Cómo teorías, principios, leyes, ideas son utilizados por los actores para razonar?
- Dimensión social. ¿Cómo los actores están de acuerdo con las normas y las rutinas implicadas en el desarrollo, la crítica y el uso de las ideas?
- Dimensión epistémica. Se trata de la base filosófica en la que los actores deciden lo que conocen y por ello están convencidos de lo que saben.
- Dimensión material. ¿Cómo los actores crean, adaptan y usan herramientas, tecnologías y otros recursos para apoyar el trabajo intelectual de la práctica?

Estas dimensiones están implicadas en la práctica, en la medida que involucran la construcción del conocimiento científico y el razonamiento como partes de una red más amplia que incluye el discurso científico, unas normas de participación en situaciones de aprendizaje de ciencias, así como aspectos sociales, políticos y culturales del contexto (Bazerman, 1988; Longino, 1990).

Así mismo, las dimensiones resultan fundamentales para entender que el acceso y el dominio de las prácticas y de las disciplinas están insertos en una red que configura las dinámicas que se plantean en el aula de ciencias, que no necesariamente siempre son visibles y que dependen de la participación de los actores implicados. Por ejemplo, resultó muy ilustrador en los dos casos observados la preocupación de las profesoras por que los estudiantes usaran un lenguaje claro, conciso y científico que demuestra la preparación del tema:

M: bueno, perdón, eh, tú (...) atentos. Atentos que el compañero va a participar con lo que le correspondió a él.

A°: Primero les voy a dar las primeras enfermedades y luego las voy a explicar una por una y les doy la definición, ah, y también (...). Bueno, el perfil lípido es muy importante que lo tengan en cuenta, porque cuando a uno se le pasa empezamos a tener enfermedades y si uno sobrepasa los 25 años empieza a contraer enfermedades circulatorias.

El dominio también se evidenció en las rutinas que pudieron ser observadas asociadas con la experimentación, la adquisición de conocimiento científico y la necesidad de comprobar las experiencias cotidianas con lo que se explica en el aula. Se encontraron experiencias en las cuales se animaba a los estudiantes a compartir y discutir sobre ideas científicas, más allá de repetir o reproducir afirmaciones o respuestas *correctas*. El dominio se evidenció en las pautas ofrecidas por las docentes para que definieran o resolvieran problemas científicos y los asociaran con su realidad. Se trató de un proceso de búsqueda, interrogación, indagación y discusión entre los participantes.

De otro lado, en la construcción de conocimiento científico y en el dominio, la utilización de herramientas tecnológicas además del pensamiento crítico estimula en los estudiantes la práctica de la lectura y la escritura, porque permiten analizar problemáticas desde la cotidianidad. Especialmente, esto se pudo encontrar en las presentaciones y en los videos que proyectaban las profesoras. Efectivamente el uso de las TIC, como lo señala Coll (2004) crea condiciones que pueden ser novedosas e interesantes para los estudiantes y que posibilitan ese dominio en los términos referidos anteriormente, dado que:

La novedad reside más bien en el hecho de que, a partir de la integración de los sistemas simbólicos clásicos (lengua oral, lengua escrita, lenguaje audiovisual, lenguaje gráfico, lenguaje numérico, etcétera), las TIC crean condiciones totalmente inéditas para operar con la información, representarla, procesarla, acceder a ella y transmitirla (p.12).

En ese sentido, a través del uso de las tecnologías se puede profundizar en los temas, la indagación de textos en cualquier formato (escrito, digital, audiovisual), generar mayor interés por la materia y fomentar prácticas de lectura y escritura asociadas con los intereses de los estudiantes y la asignatura.

¿Qué mostraron las entrevistas realizadas a las docentes?

A partir de lo indagado en las entrevistas, se pudieron identificar las siguientes categorías asociadas a las concepciones de las docentes, sobre la importancia de la lectura y la escritura en el desarrollo de su asignatura, así como de su uso: a) el uso de la lectura como recurso de investigación; b) el uso de la escritura como medio de producción desde conceptos interiorizados, y c) la enseñanza de la biología como una posibilidad de formar el pensamiento científico.

Con respecto al uso de la lectura como recurso de investigación, en las dos instituciones se promueve la indagación y lectura de textos para analizar temas científicos, se recurre a enciclopedias, al libro de texto de la asignatura, guías o escritos realizados por los docentes del área. Ante las dudas que surgían, los estudiantes buscaron la orientación del profesor, relejeron los textos varias veces, consultaron en el diccionario o en su celular el vocabulario desconocido. Sin embargo, los docentes de las instituciones manifestaron que uno de los obstáculos es el nivel de lectura. Al respecto, la profesora A expresó lo siguiente:

M: O sea, a veces no nos alcanza el tiempo para preparar la clase 90 minutos, son muy poco para que uno realmente logre interiorizar eso. Además, pues como que las necesidades de los estudiantes en este momento y de nuestros chicos no son esas, o sea ellos ven la lectura como una imposición como que lo tienen que hacer, o tienen que responder, mas no como que: "¡Oiga, ¿sí me va a servir para algo?!". Yo les digo a ellos: "Tómenlo no como un trabajo de clase, tómenlo para su vida eso les va a servir, eso les va a servir".

En cuanto a la escritura como medio de producción desde conceptos interiorizados, algunos estudiantes presentan problemas para crear escritos propios, dado que se les dificulta expresar las ideas en un texto largo o con lenguaje desconocido, y cuando necesitan hacer estos escritos se apoyan en los apuntes que tienen en sus cuadernos. Por lo general, se encontraron definiciones, registros de tareas copiadas de internet o de enciclopedias, y prácticas de escritura asociadas al dictado, pero no producciones que evidenciaran una reflexión sobre los procesos o fenómenos naturales analizados. En la escritura se incluyen también herramientas, como los mapas conceptuales, cuadros sinópticos, informes o resúmenes, frente a los cuales muchas veces los estudiantes no tienen clara la idea de cómo se realizan o se estructuran.

El vocabulario que se exigía en las producciones escritas es el que se había manejado en la clase, de manera que a partir de ese trabajo el estudiante se familiarizó con una terminología especializada: además los escritos estuvieron sujetos a normas lingüísticas, gramaticales y ortográficas para que el mensaje fuera comprensible.

Cuando se indagó por la relación entre la asignatura y la formación del pensamiento científico, la profesora A, respondió lo siguiente:

M: Sí, para mí sí (hay relación), y obvio tiene que ser desde el enfoque del maestro, si digamos yo vengo y coloco aquí que la ley de Mendel es eso y lo doy por sentado que así es, el chico se va a quedar con eso; pero si yo le digo: “no, esto es una teoría y hay otras teorías”, quizá, alguno, no todos se van a interesar por ir a buscar la otra teoría. Y para la siguiente clase me va a decir: “¡Profe, yo encontré que tal cosa también podría ser!”. Entonces sí, a mí parece que desde la biología sí se puede incentivar ese pensamiento.

Frente a la misma pregunta la otra profesora respondió:

M: Sí, porque ellos hacen análisis a partir de lo que se sabe. Digamos estamos manejando un tema

en específico “medio ambiente”, entonces analizan y como que interiorizan también frente a esa problemática y se les empieza a ver sus trabajos. En este momento yo estoy trabajando el medio ambiente, y por ejemplo, me entregaron las producciones que yo quedo a veces sorprendida, porque estos chicos uno cree que los chicos no escriben, que no van a leer y consultar y resulta que sí leyeron y consultaron. Y como que se abrió la posibilidad, oiga los chicos sí están produciendo, pero producen es como cuando uno ha permitido esa interacción, como que no una imposición.

Las respuestas de las profesoras evidencian que ellas consideran que a través de sus clases pueden promover el pensamiento científico, lo cual implica generar situaciones de aprendizaje que propicien: la formulación de preguntas, el reconocimiento de la relación entre teorías para explicar los fenómenos naturales, la importancia de propiciar la generación de hipótesis y predicciones, la importancia de que los estudiantes indaguen en fuentes a las que tengan acceso, el reconocimiento del valor de la lectura y la escritura en la construcción de saberes científicos y el valor de la interacción y el diálogo entre ellos. En efecto, el papel del profesor resulta fundamental, puesto que puede configurar situaciones de trabajo didáctico y pedagógico que garanticen la participación productiva de los estudiantes y fomenten procesos de razonamientos a partir de los fenómenos naturales estudiados. A través del lenguaje, el profesor puede generar una comunicación activa, compartir ideas y andamios de aprendizaje entre los estudiantes (Berland y Hammer, 2012; Polman, 2004).

CONCLUSIONES

Las prácticas de literacidad en diferentes escenarios están determinadas por unas herramientas que pueden ser estructurales, humanas, artefactos materiales o tecnológicos, las cuales, a su vez, contribuyen en su configuración, para este estudio fue importante analizar las prácticas mediadas por textos en la clase de biología. Especialmente se pudo ver la actividad lectora ligada a los textos que se usan en ciencias, los cuales generalmente

requieren de apoyos visuales. Leer en el escenario de la clase de biología se constituyó en una forma de acceder a la información, una actividad que cobró sentido gracias a las acciones de las profesoras, las estrategias y las tareas que les proponían a los estudiantes. Se reconoce que la dinámica y la interacción generada por ellas, se constituyen en un apoyo importante para potenciar un ambiente dialógico, en el cual prevalezca el interés por indagar y preguntar. Esto en concordancia con lo planteado por Candela (1999):

El discurso de los maestros y alumnos sobre la ciencia también incluye la organización social que se le da a ese discurso y los procedimientos por medio de los cuales se construye el conocimiento científico: el carácter impersonal que se atribuye a los hechos científicos, la necesidad de sustentarlos en “lo que se ve”, la estructura argumentativa con la que se justifica una versión frente a otras alternativas explicativas, la búsqueda de coherencia (para los participantes) entre interpretaciones de fenómenos similares en diferentes marcos o contextos (papel de las metáforas y analogías) o la búsqueda de consensos (p. 238).

El ingreso a una comunidad discursiva implica el dominio de habilidades comunicativas específicas, asumir roles y adquirir recursos lingüísticos como terminología especializada, en este caso resultó interesante ver cómo los estudiantes se aproximaban a temáticas que los llevaron a inquietarse por los órganos y los sistemas del cuerpo y su funcionamiento, por fenómenos naturales, la clasificación de los seres vivos y por enfermedades. Efectivamente, los estudiantes se acercan a la comprensión de los contenidos cuando interactúan en situaciones próximas a su realidad. Como lo plantea Sanmartí (2007) sobre los estudios que ha realizado con niños y niñas en primaria, y ha encontrado que “para explicar un fenómeno observado recurren constantemente a metáforas y analogías utilizando frases del tipo ‘es como’, ‘es como si’, ‘es igual que’, etc. Su capacidad de establecer relaciones es muy amplia en función de sus experiencias previas” (p. 3).

El dominio del lenguaje científico se logra, en parte, gracias al acompañamiento que el profesor hace a sus estudiantes sobre los conceptos o terminología desconocida. Se trata de un proceso progresivo en el cual estos se inician en la formación de su pensamiento científico desde sus propias experiencias, desde el estudio individual y grupal.

En los eventos letrados identificados en los contextos prevalece la exposición y la discusión de los temas, lo cual demanda una participación activa de los estudiantes, es decir que la voz de ellos se escuchó a través de actividades como las exposiciones, los resultados de búsquedas de información, la lectura en voz alta y las explicaciones espontáneas. Si bien se apoyan en prácticas de escritura, aún prevalece la transcripción y el dictado, no la reflexión sobre lo que escriben. En el caso de las instituciones analizadas para ampliar lo referido a las prácticas de escritura habría que poner en consideración las consignas de las profesoras, esto pensando en un futuro estudio.

En conclusión, la educación científica no debería enmarcarse en la memorización de patrones o en la repetición de procesos, los estudiantes deben ser parte de los procesos, deben estar preparados para que la ciencia apoye sus convicciones o inquietudes, no siempre definir que es ella quien tiene la última palabra. El dominio del lenguaje científico, tanto la producción escrita y la lectura se aprenden junto con el dominio de artefactos y mediaciones de diferente tipo (materiales, tecnológicos, experimentos, casos, problemas, etc.) que pueden acercar al estudiante a la problematización de fenómenos naturales. El acercamiento al estudio del aula puede brindar oportunidades para reconocer cómo se logran los dominios disciplinares, qué tipo de procesos “dialógicos de creación de conocimiento” (Duschl, 2008) se dan para involucrar a los estudiantes en prácticas epistémicas de enseñanza de la ciencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*. Londres: Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En: D. Barton, M.E. Hamilton y R. Ivanic *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context* (pp. 7-15). Londres: Routledge.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Berland, L.K. y Hammer, D. (2012). Framing for scientific argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(1), 68-94.
- Candela, A. (1993). *La construcción discursiva de la ciencia en el aula*. Investigaciones en la escuela. México D.F.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós.
- Candela, A. (2012). Un estudio etnográfico sobre la enseñanza de ciencias en las aulas de escuela primaria. En: A. Molina (comp.) *Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las ciencias naturales en América Latina* (pp. 39-62). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cassany, D. (2008). *Una metodología para trabajar con los géneros discursivos de cada disciplina o licenciatura*. Jornadas sobre Lenguajes de Especialidad y Terminología. Leioa: Instituto Universitario de Euskera, Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, 1-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Antropos.
- Duschl, R.A. y Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 38, 39-72.
- Duschl, R. (2008). Science education in three-part harmony: Balancing conceptual, epistemic, and social learning goals. *Review of Research in Education*, 32, 268-291.
- Ética y transformación del entorno (2015). *Redes tróficas*. Recuperado de: http://eticatransformacion.blogspot.com.co/2015_06_01_archive.html
- Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hamilton M. (2000). Expanding the New Literacy Studies: Using photographs to explore literacy as social practice. En: D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (pp. 16-34). Londres: Routledge.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Jiménez, M. y Sanmartí, N. (1997). ¿Qué ciencia enseñar: objetivos y contenidos en la educación secundaria? En L. del Carmen (coord.). *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria. Cuadernos de Formación del Profesorado*, 9. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona y Horsori Editorial.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lemke, J.L. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Longino, H.E. (1990). *Science as social knowledge: Values and objectivity in scientific inquiry*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- López-Bonilla, G. (2013) Prácticas disciplinares. Prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 383-412.
- Márquez, C. y Prat, A. (2005). Leer en clase de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 23(3), 431-440.
- Moje, E.B.; Stockdill, D.; Kim, K. y Kim, H. (2011). The role of text in disciplinary learning. En: M. Kamil, P.D. Pearson, P. Mosenthal, P. Afflerbach y E.B. Moje (eds.). *Handbook of Reading Research* (Vol. IV, pp. 453-486). Mahwah, NJ: Erlbaum/Taylor & Francis.

- Moje, E.B. (2007). Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A Review of the Literature on Disciplinary Literacy Teaching. *Review of Research in Education*, 31, 1-44.
- Moje, E. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96-107.
- ¿Para qué futuro educamos? (2011). *Ecosistema: pirámides, cadenas y redes tróficas*. Recuperado de: <http://paraquefuturoeducamos.blogspot.com.co/2011/10/ecosistema-piramides-cadenas-y-redes.html>
- Penney, K.; Norris, S.P.; Phillips, L.M. y Clark, G. (2003). The anatomy of junior high school science textbooks: An analysis of textual characteristics and a comparison to media reports of science. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 3, 415-436.
- Pickering, A. (1995). *The Mangle of Practice. Time, Agency, and Science*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polman, J.L. (2004). Dialogic activity structures for project-based learning environments. *Cognition and Instruction*, 22(4), 431-466.
- Sanmartí, N. (1997). Para aprender ciencias hace falta aprender a hablar sobre las experiencias y sobre las ideas. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 8, 27-40.
- Sanmartí, N. (2007). Hablar, leer y escribir para aprender ciencia. En: P. Fernández (coord.). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo* (pp. 103-127). Colección Aulas de Verano. Madrid: MEC.
- Texas Heart Institute (2015). *Heart Anatomy*. Recuperado de: http://www.texasheart.org/HIC/Anatomy_Esp/systole_sp.cfm
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En: D. Cassany (ed.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 25-35). Barcelona: Paidós.





La comunicación científica oral de los estudiantes de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

The oral scientific communication students of Veterinary Medicine of the Central University “Marta Abreu” of Las Villas

Darlén Méndez Lloret¹, Dalila Rodríguez González², Silvia Alonso Paz³,
María del Carmen Navarrete Reyes⁴

Para citar este artículo: Méndez, D.; Rodríguez, D.; Alonso, S. y Navarrete M. (2016). La comunicación científica oral de los estudiantes de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. *Enunciación*, 21(2), 288-295.

Recibido: 28-abril-2016 / **Aprobado:** 7-septiembre-2016

Resumen

El desarrollo de la comunicación científica es un elemento básico para todos los estudiantes universitarios en la actualidad, pues la dinámica de la sociedad requiere comunicar con coherencia y cohesión los resultados de la investigación. El objetivo del artículo es socializar la experiencia de cómo potenciar la comunicación científica oral en los estudiantes de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Para el desarrollo del trabajo se utilizaron métodos del nivel empírico como la observación y la revisión bibliográfica. Se realizó una prueba pedagógica de entrada a los estudiantes de primer y cuarto años que cursaban la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia en dicha universidad, en el curso académico 2013-2014; esta evidenció carencias en la comunicación científica oral de los estudiantes. Para erradicar los problemas detectados se elaboraron e implementaron acciones didácticas que perfeccionaran este tipo

de comunicación en los estudiantes muestreados. Actualmente los estudiantes valoran de manera positiva la importancia social y cultural que tiene en la actividad científico-investigativa la comunicación científica oral.

Palabras clave: comunicación, estudiante universitario, medicina veterinaria.

Abstract

Actually, the development of the scientific communication is a main element for all university students, the dynamics of the company needs to communicate the research findings with coherence and cohesion. The aim of this article is to socialize the experience of how promoting the oral scientific communication in the faculty of Veterinary Medicine of the Central University “Marta Abreu” of Las Villas. In the past, the observation and bibliographical review were used as empirical methods. One experiment

1 Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Correo electrónico: darlenm@uclv.edu.cu

2 Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Correo electrónico: dalila@uclv.edu.cu

3 Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Correo electrónico: silviaa@uclv.edu.cu

4 Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Correo electrónico: mcnavarr@uclv.edu.cu

was done with the first and four year students who belong to this faculty from this university, as a result the students lacks oral scientific communication. To mitigate the detected issues were made and implemented by didactic actions that were improved this kind of communication

in the sample students. Nowadays, the students have a good perception of the social and cultural importance that scientist performs in the oral scientific communication.

Keywords: communication, university students, veterinary medicine.

INTRODUCCIÓN

En la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas se ha implementado un grupo de acciones para la formación en comunicación científica de los universitarios, entre las más importantes se encuentran: la elaboración de un programa para el desarrollo de la comunicación científica escrita en profesionales de Agronomía; la realización de una tesis doctoral sobre la articulación de la enseñanza del idioma ruso con la física, la química y la matemática en el plano lexical; la realización de un trabajo investigativo sobre las marcas de conexión discursiva en los textos científicos, de forma conjunta con la Universidad Nacional de Catamarca (Argentina); la elaboración de indicadores para evaluar la producción científica escrita en la enseñanza posgraduada; la impartición de la asignatura “Taller de Comunicación Científica” en varias carreras; la investigación sobre juego de roles profesionales para desarrollar el discurso oral científico y la generalización del proyecto institucional: “Estrategia didáctica para potenciar en los profesionales e investigadores habilidades comunicativas para la comunicación científica”.

Existen referencias internacionales como Sánchez (1984); Molestina (1987,1988); Cassany, Luna y Sanz (1993); Van Dijk (1997); Gutiérrez (1998); Rizo (2006); entre otros; además autores nacionales como Mesa (2003), Roméu (2005, 2011); Navarrete, Morales y Rodríguez (2010); Méndez (2014), y Rodríguez (2014), cuyos resultados de investigación ofrecen importantes aportes metodológicos sobre la comunicación, la comunicación oral y la comunicación científica.

Los aportes de estos autores y las acciones antes mencionadas han contribuido positivamente desde la teoría y la práctica al desarrollo de las habilidades comunicativas para la comunicación científica en los universitarios; no obstante, los estudiantes universitarios aún tienen carencias en cuanto a la comunicación científica oral, una de las causas es la desatención a la temática, por lo cual se debe reconocer que se ha trabajado más la escritura científica.

En el mundo se le ha concedido prioridad al tratamiento de la comunicación científica fundamentalmente en los sistemas de enseñanza, pero en muchas ocasiones no ha surtido el efecto que se quiere. Desde los primeros niveles o grados de la enseñanza primaria y hasta la universitaria, los estudiantes necesitan desarrollar el habla, la escritura, la lectura, la audición y la interacción, como habilidades básicas del proceso comunicativo, así lograrían ser profesionales competentes en su lengua materna. Es importante que el estudiante utilice correctamente el lenguaje científico porque la producción de textos en el área de la ciencia requiere de procesos indispensables para el desarrollo de la comunidad científica y de la sociedad.

La comunicación científica es el proceso de transmisión y difusión del conocimiento, la forma a través de la que se incorporan al saber humano los resultados derivados de la actividad investigativa. Ello es trascendente por la falsación a la que obligatoriamente debe someterse todo nuevo conocimiento y por la naturaleza reproductible que tiene la ciencia. Lo primero tiene que ver con la ineludible licitación que debe tener el conocimiento generado por un investigador ante el gremio científico; lo segundo con la idea de que se genera ciencia a partir de ciencia (Villabolla, 2012, p. 111).

No se debe descuidar por parte de profesores y estudiantes universitarios el trabajo con la comunicación oral, que tan lacerada está en los tiempos actuales. Esta forma de comunicación es de gran importancia cuando se transmite información reciente que no se ha procesado o cuando los resultados científicos son novedosos y aún no se han escrito. El conocimiento científico se comunica de forma escrita y oral. La primera se realiza a través de artículos, ensayos, informes, etc., los que por su naturaleza son más perdurables. La segunda se desarrolla mediante conferencias, disertaciones, ponencias, pósteres, etc., ante un auditorio delimitado, por lo que su trascendencia es más efímera.

La comunicación científica es el proceso de interacción que se produce entre los individuos que conforman una comunidad científica, y que al estar dirigida a la producción y distribución de los conocimientos científicos debe compartir las características de la ciencia: objetividad, rigurosidad y sistematicidad, las que, mediante el lenguaje científico se plasman en el texto científico (Rodríguez, 2014, p. 15).

La comunicación oral en el contexto científico se trasmite por el canal de la oralidad y los elementos que lo conforman son: el canal auditivo, el contexto extralingüístico, la interacción, los códigos no verbales y los signos lingüísticos de manera sucesiva e inmediata.

La comunicación científica informal u oral es aquella que se realiza de manera verbal ante un auditorio al cual se exponen los resultados parciales o finales de una investigación, o se razona sobre un tema científico. Es una forma de transmitir la ciencia más efímera que la escrita por la finitud de la concurrencia y la fugacidad de sus efectos (Villabella, 2012, p. 146).

Los estudiantes de la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia, al igual que el resto de los estudiantes universitarios, exponen sus resultados científicos mediante la ponencia como

género más importante y más utilizado de la comunicación científica oral. Estos resultados no siempre son comunicados de manera coherente debido a las insuficiencias que poseen en este tipo de comunicación. En este reporte de caso los estudiantes universitarios muestreados elaboraron ponencias como género fundamental de la comunicación científica oral.

Todo médico veterinario presenta un diagnóstico de caso, explica la enfermedad que ataca al animal que esté analizando y ofrece el tratamiento correspondiente. Estas actividades son expuestas por ellos mediante trabajos de curso, trabajos de diploma, ponencias en eventos científicos estudiantiles; a través de ellas se deben comunicar los resultados científicos de manera lógica, fluida y exacta.

Por ello las autoras se acogen a la definición de que “la comunicación científica oral es la forma de la comunicación científica que emplean los miembros de una comunidad científica para socializar oralmente de manera exacta y fluida los resultados obtenidos en el proceso de investigación” (Méndez, 2014, p. 15).

Derivado de lo planteado en este artículo, se presenta el siguiente problema: ¿Cómo desarrollar la comunicación científica oral de los estudiantes de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas? Para resolver dicho interrogante se expresa el siguiente objetivo: elaborar acciones didácticas para la potenciación de la comunicación científica oral de los estudiantes de Medicina Veterinaria y Zootecnia de dicha institución.

MATERIALES Y MÉTODOS

En el curso académico 2013-2014 a los estudiantes de primer y cuarto años de la carrera Medicina Veterinaria y Zootecnia se les aplicó una prueba pedagógica de entrada con la finalidad de constatar las fortalezas y debilidades que tenían en cuanto a su lengua materna. Los resultados evidenciaron que los estudiantes presentaban

insuficiencias en cuanto a la comunicación científica oral, particularmente en la ponencia como género discursivo.

Después de analizar estos resultados se llegó a la conclusión de que los estudiantes necesitan indicadores para la evaluación de su comunicación científica oral. Una vía para el logro de la apropiación de estos conocimientos es mediante la asignatura de “Lengua Materna”.

Se adelantaron acciones didácticas a partir de las cuales se utilizaron métodos del nivel empírico como la observación y la revisión bibliográfica. Se utilizó la metodología cualitativa y se puso en práctica el diario de campo. La muestra escogida fue de 100 estudiantes de primer y cuarto años de la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Facultad de Ciencias Agropecuarias, lo que representó el 83,3 % del total de estudiantes de esos años. Se trabajó con una muestra intencional. Se observaron 3 actividades científicas donde participaron los estudiantes a lo largo del segundo semestre y se grabaron las exposiciones de los mismos.

La elaboración de indicadores para la evaluación de la comunicación científica oral de los estudiantes de Medicina Veterinaria y Zootecnia fue una de las herramientas didácticas que se desarrollaron. En el ámbito internacional no existe una definición oficial sobre el término *indicador*. Sí hay diversos conceptos y definiciones con respecto al tema.

Según Beltrán (s.f., p. 1) un indicador es “la relación entre las variables cuantitativas o cualitativas, que permite observar la situación y las tendencias de cambio generadas en el objeto o fenómeno observado, respecto de objetivos y metas previstas e influencias esperadas”.

Las autoras se acogen a este criterio porque el estudiante de Medicina Veterinaria y Zootecnia debe estar en la capacidad de transformar su comunicación científica oral, debe comparar su situación actual con los resultados que desea alcanzar y debe discernir entre el retroceso y el avance con respecto al tema.

A continuación se enuncian los indicadores elaborados para la evaluación de la comunicación científica oral. Estos se relacionan con las operaciones cognitivas del proceso de oralidad: planificación, producción y corrección.

I. Indicadores (etapa de planificación)

- Estado de la presentación.
- Medio audiovisual.
- Estructura de la presentación.
- Plan de la presentación.

II. Indicadores (etapa de producción)

- Lenguaje verbal.
- Lenguaje no verbal.
- Terminología científico-técnica.
- Vocabulario.
- Imagen auditiva.
- Idioma.
- Morfosintaxis.
- Conducción y/o interacción.
- Coherencia y cohesión de las ideas.
- Comprensión por parte del auditorio.
- Resumen y repetición de ideas importantes.
- Edición.

III. Indicadores (etapa de corrección)

- Autocorrección y/o corrección de la coherencia y cohesión de las ideas.
- Generación de nuevas ideas.
- Eliminación o agregación de ideas.
- Comparación de las nuevas ideas con las anteriores.
- Reformulación de ideas.
- Constatación del registro adecuado.
- Autocorrección y/o corrección de la terminología científica adecuada.
- Cumplimiento del plan de la presentación.
- Cumplimiento de la estructura de la presentación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La profesora de la asignatura “Lengua Materna” participó en tres actividades científicas en las cuales los estudiantes expusieron los resultados de investigaciones que realizaban, luego de observar estas actividades, teniendo en cuenta las etapas y los indicadores elaborados, se muestran las siguientes regularidades:

En la primera actividad científica la etapa de planificación se vio afectada porque la mayoría de los estudiantes carecían de un buen estado de la presentación, no tenían definido el medio audiovisual que utilizarían, la estructura de la presentación estaba incompleta, al igual que el plan de la presentación. En cuanto a la etapa de producción, la mayoría de los estudiantes no le dio el uso adecuado al lenguaje verbal y al lenguaje no verbal; la terminología científico-técnica y el vocabulario no fueron correctos; la imagen auditiva no fue utilizada adecuadamente así como el idioma y la morfosintaxis; la conducción o interacción, la coherencia y cohesión de las ideas, el resumen y repetición de ideas importantes no fueron efectivos por parte de la mayoría de los estudiantes, y por ende la comprensión por parte del auditorio y la edición no fueron las mejores. En la etapa de corrección estos estudiantes no lograron: la autocorrección o corrección de la coherencia y cohesión de las ideas, la generación de nuevas ideas, la eliminación o agregación de ideas, la comparación de las nuevas ideas con las anteriores, la reformulación de ideas, la constatación del registro adecuado, la autocorrección o corrección de la terminología científica adecuada; el cumplimiento del plan de la presentación y el de su estructura. En resumen, la evaluación dada al 90 % de los estudiantes fue de mal; el 10 % de los estudiantes fue evaluado de regular.

Se comenzó a estudiar por parte de los estudiantes y a explicar por parte de la profesora los indicadores con el fin de lograr el perfeccionamiento en la comunicación científica oral, los

estudiantes comenzaron a apropiarse del contenido y a aplicarlo con vistas a realizar exposiciones científicas coherentes, fluidas, exactas y cohesionadas, mediante la ponencia como género discursivo más importante.

En la segunda actividad científica se demostró el progreso de los estudiantes en comparación con la primera actividad, pues los resultados mejoraron considerablemente. Durante las clases de “Lengua Materna” se efectuaron talleres para potenciar espacios de debate en los cuales los estudiantes comprendieron mejor los ejemplos que se seleccionaron de la práctica, estos enriquecieron la experiencia vivida.

En la etapa de planificación, los indicadores más afectados fueron el medio audiovisual y la estructura de la presentación. En la etapa de producción los más perjudicados fueron la terminología científico-técnica y el vocabulario, la morfosintaxis, la conducción o interacción, la coherencia y cohesión de las ideas, la comprensión por parte del auditorio. En la etapa de corrección los estudiantes no lograron la autocorrección o corrección de la coherencia y cohesión de las ideas, la constatación del registro adecuado, la autocorrección o corrección de la terminología científica adecuada y el cumplimiento de la estructura de la presentación. En resumen, la evaluación dada al 80 % de los estudiantes fue de regular; el 20 % de los estudiantes fue bien evaluado.

En la tercera actividad científica, el indicador más afectado de la etapa de planificación fue el medio audiovisual. En la producción, los indicadores más bajos fueron la terminología científico-técnica y el vocabulario. En la etapa de corrección, los indicadores más afectados fueron la autocorrección o corrección de la coherencia y cohesión de las ideas, y la autocorrección o corrección de la terminología científica. En resumen, la evaluación dada al 90 % de los estudiantes fue buena, y solo el 10 % obtuvo evaluación regular. Ninguno recibió una mala evaluación.

La aplicación web para potenciar este tipo de comunicación fue otra acción didáctica adelantada. Su objetivo estuvo enfocado en el desarrollo de la producción de textos científicos orales con calidad mediante la ponencia. Para el diseño e implementación de esta aplicación se seleccionaron como lenguajes de programación el JavaScript y el CSS, como servidor Web el Apache y como sistema gestor de bases de datos el MySQL. Se utilizó el CMS Joomla como ambiente de desarrollo y se incluyeron módulos para soportar las funcionalidades como: carga y descarga de archivos y ejercicios para desarrollar la habilidad de expresión oral. La aplicación web estuvo al alcance de los estudiantes de Medicina Veterinaria y Zootecnia, en la intranet de la Universidad Central “Marta Abreu”, de Las

Villas. La aplicación web fue utilizada por todos los estudiantes muestreados, y tuvo gran aceptación. En la figura 1 se muestra la interfaz de la aplicación web elaborada.

CONCLUSIONES

Se llevaron a cabo acciones didácticas para la potenciación de la comunicación científica oral de los estudiantes universitarios; ellos deben continuar trabajando con los indicadores más afectados: el medio audiovisual, la terminología científico-técnica, el vocabulario, la autocorrección o corrección de la coherencia y cohesión de las ideas, y la autocorrección o corrección de la terminología científica.



Figura 1. Aplicación web de comunicación científica oral

Fuente: Informe en opción al Premio CITMA Nacional del proyecto Estrategia linguodidáctica para potenciar en los profesionales la comunicación científica (2014).

La implementación de acciones didácticas permitió el progreso de este tipo de comunicación tan vulnerada en la actualidad; de esta manera, todo estudiante puede utilizarlas para potenciar habilidades en la comunicación científica oral mediante la ponencia. Esto le permite conocer su estado actual y cómo llegar a lo deseado.

El colectivo pedagógico de los dos años muestreados transmitió juicios a favor del desempeño de las acciones didácticas adelantadas, porque constituyen aportes enriquecedores al modelo del profesional de la carrera.

RECONOCIMIENTOS

Resultado del proyecto institucional “Formación en comunicación científica de los universitarios”, perteneciente a la Universidad Central “Marta Abreu”, de Las Villas.

Resultado parcial de la tesis doctoral “Estrategia didáctica para desarrollar la comunicación científica oral de los estudiantes de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán, J. (s.f.). *Indicadores de gestión*. Recuperado de <http://www.iue.edu.co/documents/emp/comoGestionar.pdf>.
- Campos, R. (2000). *La comunicación científica: ¿Arte o ciencia?* Granada: Art, Pharmaceutica.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1993). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Gutiérrez, B. (1998). *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Barcelona: Editorial Península.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1996). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de CV.
- Horacio, M. (2006). *Dimensión ética de la comunicación científica y tecnológica*. Ciudad de Buenos Aires: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.
- Méndez, D. (2014). *Informe en opción al Premio CITMA Nacional del proyecto Estrategia lingüodidáctica para potenciar en los profesionales la comunicación científica*. Santa Clara: Editorial Feijóo.
- Mesa, M. (2003). *Propuestas de programas de comunicación científica escrita para profesores de Agronomía*. Tesis en opción al título de Máster en Educación. Santa Clara, VC, Cuba: Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Molestina, C. et al. (1987). *Fundamentos de comunicación científica y redacción técnica*. Montevideo: Programa Cooperativo de Investigación Agrícola del Cono Sur. IICA-CIDIA.
- Molestina, C. (1988). El método científico y el proceso de la comunicación. En: *Fundamentos de la comunicación científica y redacción técnica*. San José: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. Recuperado de: <http://repiica.iica.int/docs/B2298e/B2298e.pdf>.
- Navarrete, M.; Morales, J. y Rodríguez, D. (2010). La evaluación de la comunicación científica escrita desde una perspectiva didáctica en la enseñanza posgraduada. *Enunciación*, 15, 95-104.
- Rizo, M. (2006). *Interacción y comunicación. Exploración teórica-conceptual del concepto de interacción*. Recuperado de: www.monografias.com
- Rodríguez, D. (2014). *Informe en opción al Premio CITMA Nacional del proyecto Estrategia lingüodidáctica para potenciar en los profesionales la comunicación científica*. Santa Clara: Editorial Feijóo.
- Roméu, A. (2005). *El procesamiento de la información científica técnica y la producción de textos científicos como problema interdisciplinario*. Ciudad de La Habana: IPLAC. Recuperado de <http://biblioteca.uniss.edu.cu/sites/default/files/CD/pedagogia/cursos/pdfp2005/Curso65.pdf>
- Roméu, A. (2011) La redacción de textos científicos. *Revista Referencia Pedagógica*. Ciudad de La Habana: Editorial CUJAE. Recuperado de: <http://cujae.edu.cu/publicaciones/referencia/No4/seccion10.htm>
- Sánchez, R. (1984). *La edición del texto oral*. En: *AISO. Actas I* (pp. 69-77). Madrid: Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/01/aiso_1_007.pdf.

Stuart, C. (1990). *Técnicas básicas para hablar en público*. Madrid: Ediciones Deusto.

Torrent, M. (2004). La oralidad ¿Se enseña a hablar y a escuchar en la escuela? *Revista Intertexto*, 3(5). Recuperado de: <http://www.sagrado.edu.ar/def/revista-intertexto>.

Van Dijk, T. (1997). *La ciencia del texto*. Madrid: Editorial Paidós. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf>

Villabella, C. (2012). *Investigación y comunicación científica en la ciencia jurídica*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.



Lenguaje,
medios audiovisuales
y tecnología



Iniciativa ciudadana “#Noen3caínes”. Análisis del discurso de un acontecimiento

Citizens' initiative “#Noen3caínes”. Discourse analysis of an event

Luis Eduardo Ospina Raigosa¹

Para citar este artículo: Ospina, L.E. (2016). Iniciativa ciudadana “#Noen3caínes”. Análisis del discurso de un acontecimiento. *Enunciación*, 21(2) 297-312.

Recibido: 28-abril-2016 / **Aprobado:** 11-octubre-2016

Resumen

En este artículo se realiza un estudio crítico del discurso (ECD) de un fragmento del video *Narconovelas-Movimiento ciudadano #Noen3caínes* (García y Cartagena, 2013) que da cuenta de la iniciativa ciudadana #Noen3caínes. En esta, los ciudadanos interpelan al medio de comunicación, lo que constituye en una respuesta social. Como objetivo general se va a interpretar la respuesta social denominada Noen3caínes, a partir de los significados que se proponen en el video de análisis. Noen3Caínes tuvo efectos concretos en la pauta de la telerie *Tres Caínes* del Canal RCN en Colombia. Al menos 13 marcas retiraron su publicidad gracias a la presión ciudadana desde internet, porque consideraron que su imagen no era afín con esa propuesta televisiva, asunto que no tiene precedente en la historia de los medios en Colombia.

Palabras clave: comunicación, discurso, movimientos ciudadanos, publicidad en televisión, redes sociales, telerie.

Abstract

The article performs a Critical Study of the Discourse of a fragment of the video “Narconovelas-Movimiento ciudadano #noen3caines” (Garcia y Cartagena, 2013) which gives an account of the citizens' initiative Noen3caínes. In this initiative citizens question the media, and what it constitutes as a social response. The general objective is to interpret the social response called Noen3Caínes, from the meanings that are proposed in the video analysis. Noen3Caínes had concrete effects on the advertisement of the TV series of RCN in Colombia “Tres Caínes”. At least 13 brands withdrew their advertising thanks to public pressure from the Internet because they considered that his image was not akin to that proposal on television, a matter which has no precedent in the history of the media in Colombia.

Keywords: citizen movements, communication, discourse, social media, TV series, TV advertising.

¹ Candidato a Magíster en Comunicación y Medios. Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: leospinar@unal.edu.co

INTRODUCCIÓN

La teleserie *Tres Caínes*, emitida en Colombia por el canal privado de televisión RCN, recibió críticas de diversos sectores sociales, por la manera como representó el accionar paramilitar en el conflicto armado. El programa mezclaba hechos reales con ficción y se basaba en la vida de los paramilitares Carlos Castaño, Vicente Castaño y Fidel Castaño. A modo de sinopsis, hay que indicar que inicia mostrando a los Castaño Gil como una familia de ganaderos que juran vengarse el día en que su padre es secuestrado y asesinado por la guerrilla de las FARC. A medida que transcurren los 80 episodios, arman y consolidan un ejército paramilitar. Este último es uno de los actores que ha contribuido a la grave situación de violencia que ha vivido Colombia. Han logrado imponerse, con el apoyo de sectores de la sociedad y del Estado (López, 2010), en zonas del país mediante amenazas, asesinatos, masacres, torturas y desplazamiento forzado (CNRR, 2013).

La producción televisiva *Tres Caínes* situó a los paramilitares como protagonistas y propuso una narración caracterizada, porque: marginaba la presencia de los sujetos victimizados (Valencia, 2013); llevaba al grado de ficción el accionar paramilitar como una venganza personal entre actores del conflicto, y desconocía la operación de apropiación ilegal del territorio (Zélik, 2015). Representó de forma estereotipada grupos sociales como los universitarios (Castaño, 2013) y utilizó la violencia constante como objeto recurrente en la trama, como otras tantas producciones televisivas en Colombia (véase Quiñones, 2009).

Esas posiciones que planteaba la teleserie levantaron críticas en varios sentidos. También generaron discusiones respecto a la manera como se cuentan hechos recientes de la historia colombiana. La teleserie se emitió entre el 4 de marzo y el 18 de junio de 2013. Durante ese tiempo, diversos grupos sociales se expresaron en contra. La Universidad de Antioquia (Consejo Académico, 2013), la Diócesis de Quibdó (2013) y Colombianos y

Colombianas por la Paz (Cuartas, 2013) emitieron comunicados cuestionándola. El Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice) realizó un plantón frente al Canal RCN (Tercer Canal, 2013). Además, medios de comunicación como Semana TV, Cablednoticias, Deutsche Welle y Canal Capital realizaron debates televisados sobre la teleserie. Por último, el periódico *El Tiempo*, la Universidad Externado de Colombia y la Autoridad Nacional de Televisión (ANTV), realizaron un foro abordando este fenómeno (ANTV, 2013).

Desde que inició la teleserie, surgió un movimiento en redes sociales abierto a cualquier usuario de internet, llamado “Noen3caínes”. Los artífices de esta iniciativa utilizaron la etiqueta #Noen3caínes en diversas redes digitales. La acción principal de este movimiento consistía en interpelar a las empresas que pautaban en aquella producción televisiva para que reflexionaran sobre sus valores de marca en relación con los contenidos presentados por esta. El procedimiento consistía en poner contenidos (fotos, frases, preguntas) en los perfiles y muros de las empresas anunciantes para que estas vieran que muchos de sus consumidores no estaban de acuerdo con el vínculo entre la marca y la teleserie.

El propósito de la iniciativa radicaba en comunicarles a las empresas anunciantes que contenidos violentos no representaban los valores que tales marcas decían tener. Esta campaña logró sintonizarse a un conjunto de participantes de 13.800 perfiles (solo en Facebook) (Naranjo, 2013) y desmontar un porcentaje importante de la pauta que tenía la teleserie. De acuerdo con datos de varios portales (Corporación Nuevo Arco Iris, 2013; Ayala, 2013; Radio Santafé, 2013; Siglo Data MMI, 2013; Ortiz, 2013), marcas como Nestlé, Falabella, Grupo Éxito, Carrefour, Nivea, Arroz Diana, GlaxoSmithKline (Dolex, Sensodine, Corega), Auteco, Ésika, Efecty, Winnie, entre otras, decidieron no seguir pautando en la teleserie.

El presente artículo tiene como propósito interpretar la respuesta social denominada #Noen3caínes, mediante el análisis de un fragmento del

video titulado *Narconovelas-Movimiento ciudadano #Noen3caínes* (García y Cartagena, 2013). Este corpus de análisis es una entrada a los hechos que sucedieron como respuesta a la teleserie, lo cual permite responder al objetivo del estudio. El video objeto de análisis tiene relevancia analítica por las siguientes razones: a) es producido por los actores participantes, asunto que le da una relevancia social (López, 2001, p. 132); b) expresa su capacidad para utilizar los recursos semióticos y tecnológicos disponibles para la comunicación con otros (Kress, 2000); c) en la pesquisa realizada no se encontró otro material que recogiera cifras y explicara detalles de la iniciativa en redes sociales.

LA RESPUESTA SOCIAL EN LOS ESTUDIOS CRÍTICOS DEL DISCURSO

Se partió de la categoría propuesta por Braga (2006), quien plantea que existen unos dispositivos de respuesta social que interpelan las producciones mediáticas. El mismo autor también se propone investigar las maneras colectivas y organizadas que tienen las sociedades para interpelar la acción de los medios de comunicación. Pensar en ello es detenerse sobre múltiples mecanismos sociales para actuar sobre los medios de comunicación. Son “*todos os processos organizados da sociedade sobre a mídia e seus produtos, e os modos como estes se articulam com a produção e a recepção eventualmente tensionando-as*” (Braga, 2006, p. 33) [“*Son todos los procesos organizados de la sociedad sobre sus medios de comunicación y sus producciones y los modos como estos se articulan con la producción y la recepción y sus posibles tensiones*”] (traducción propia).

El concepto de *respuesta social* se utiliza exclusivamente para dar cuenta de la tensión entre medios de comunicación y grupos sociales. Esto quiere decir que está dirigida hacia los productos y los discursos de los medios de comunicación y no de otras instituciones sociales que pueden ejercer dominación desde el discurso (Estado, escuela, Iglesia). La potencia del concepto de respuesta

social reside en su dimensión de ser discurso contestatario frente a los medios de comunicación.

El discurso se constituye como un elemento importante de la respuesta social. Por tal motivo se entiende la respuesta social como un conjunto de acciones complejas que tienen un alcance discursivo. El discurso es un fenómeno práctico, social y cultural, donde los usuarios del lenguaje realizan actos sociales y participan en la integración social enmarcada en contextos sociales y culturales (Van Dijk, 2001, p. 21). Todos los actos comunicativos son del orden de la interacción entre actores. Según Van Dijk (2001), “la actividad discursiva se vuelve socialmente real si tiene consecuencias sociales reales” (p. 30).

La respuesta social se ubica, entonces, como una acción discursiva, no solo por su capacidad de interpelar a los medios de comunicación desde una forma de protesta —mediante una campaña web—, sino por desplegar las capacidades de expresión de un grupo social y emitir un contenido audiovisual a través de la plataforma YouTube. En este artículo, el discurso se entiende como conocimientos construidos socialmente que permiten dar cuenta de la realidad. De acuerdo con Pardo Abril (2012), los discursos se inscriben en formas materiales concretas mediante las cuales circulan. “Así, el discurso desarrolla su potencial de comunicación en toda la comunidad” (p. 23).

El enfoque intelectual de los estudios críticos del discurso (ECD)² propone un conjunto de referencias para comprender la realidad desde el desarrollo del concepto de discurso. Los estudios en este campo parten de que la realidad social y cultural tiene una faceta discursiva que le da significado. Este consenso ha permitido centrar el interés en el discurso como generador y transformador de la realidad.

Los ECD son un enfoque interdisciplinar que surge de las Ciencias Sociales y Humanas. Apropió

2 A partir de 2010, los diferentes enfoques académicos que compartían el campo de los estudios del discurso desde una perspectiva crítica (ACD), se empezaron a denominar estudios críticos del discurso (ECD).

elementos de varias disciplinas para constituirse como una herramienta epistémica que interprete los problemas sociales y culturales. “Mediante la apropiación de diferentes metodologías de investigación y de distintos posicionamientos teóricos, los estudios del discurso han posicionado los principios de la complejidad, la diversidad y el diálogo, como criterios de validación del conocimiento científico” (Pardo, 2011, p. 44). Un consenso de los ECD plantea que las prácticas de comunicación producen universos simbólicos que inciden en la comprensión de la realidad social. Así, la comunicación, los medios masivos, las relaciones de poder, etc., son procesos correlacionados con el discurso donde se expresan deseos, intereses y estrategias de los grupos sociales que entran en interacción.

La estrategia de legitimación

La legitimación es una de las estrategias discursivas que resultan más afines a los discursos de respuesta social. Por provenir de grupos sociales que han sufrido procesos de exclusión simbólica, esta forma de legitimación sirve al propósito de expresar la concepción de mundo de los discursos que han sido in-visibilizados. En el caso de la respuesta social, el discurso propuesto impide cimentar formas de pensamiento de los grupos dominantes. Esta investigación pretende reconocer y dimensionar estos discursos, pues según Berger y Luckmann (2003):

Cuando grupos que habitan los universos poseen versiones diferentes o divergentes del mismo, estas versiones y grupos quedan estereotipadas o marginadas al estar al margen de las realidades impuestas o establecidas de las cuales subyacían. Este tipo de versiones se convierten en alternativas de esos sistemas universales compartidos (p. 131).

La legitimación es el acto de conceder aceptabilidad a los actores sociales dentro de un orden específico, en este sentido la respuesta social propone una línea de pensamiento que va en contra de los significados imperantes. La iniciativa

ciudadana les plantea unos interrogantes a sectores de la sociedad y propicia una reflexión en torno a la representación del conflicto armado en televisión.

Un acontecimiento generado desde la Web

La iniciativa #Noen3caínes se entiende como una respuesta social en la red, que no se limita al cerco de polaridades al que se reducen varios grupos y sectores sociales al hablar del conflicto armado colombiano (el tema de la teleserie), sino que anuncia, en acuerdo con Lazzarato (2006), que algo ha sido creado en el orden de lo posible, es decir, un acontecimiento que no comporta una solución al problema, sino la apertura de posibles; expresa nuevas posibilidades de interpelación y de comprensión, nuevas posibilidades de ser y de vivenciar.

En los movimientos sociales actuales, las lógicas de agrupación se ven transformadas. Lazzarato (2003, 2006, 2007) asegura que las nuevas agrupaciones sociales se relacionan por afectos y afinidades, así como por relaciones cooperativas. “Pequeñas y grandes invenciones de nuevos mecanismos de hacer y decir la política, practicados por una multiplicidad de sujetos, más o menos anónimos, en mutación” (Lazzarato, 2006, p. 45). El concepto de acontecimiento se refiere a la acción política de una multiplicidad de subjetividades en mutación. En #Noen3caínes, el acontecimiento se generó por la generación de prácticas colectivas en la web.

METODOLOGÍA

Este estudio es de corte cualitativo. El interés por comprender –y no solamente describir o cuantificar el fenómeno– mediante un proceso de interpretación denota este carácter. Por efectos de espacio, analiza dos fragmentos (0:12-0:41) (2:39-3:26), del video *Narconovelas-Movimiento ciudadano #Noen3caínes* (García y Cartagena, 2013) disponible en YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=YAFW9qDxJlc>).

Las Ciencias Sociales y Humanas aportan una base conceptual para comprender el fenómeno estudiado. La posición epistemológica se enfoca desde el paradigma interpretativo, con un acento en la necesidad de comprender el significado de las acciones sociales en el mundo de la vida desde la perspectiva de sus participantes. En este paradigma, “el lenguaje es entendido como un recurso y como una creación, es una forma de reproducción y producción del mundo social” (Vasilachis de Gialdino, 1992, p. 153).

Se apoya en la hermenéutica para la captación y reconstrucción del significado mediante técnicas interpretativas que permiten describir, descifrar, analizar e interpretar el significado del discurso estudiado. “La hermenéutica puede comprenderse como un método para aprehender y producir relaciones significativas” (Meyer, 2003, p. 38).

El acento crítico se expresa al investigar un caso donde se lleva a cabo la reproducción y el abuso de poder desde el discurso mediático, y además se hace énfasis en las posibilidades de respuesta que asumen quienes son despojados de recursos simbólicos y materiales. En otras palabras, se dimensiona una iniciativa ciudadana, donde un grupo social responde frente a un contenido mediático: la producción televisiva *Tres Caínes*.

Este ECD busca descifrar los recursos discursivos que el corpus tiene como expresión del fenómeno estudiado. Estos recursos permiten entender las maneras en que los agentes apropian objetos simbólicos para la construcción de significado. Los recursos muestran “el conjunto de elementos sígnicos interrelacionados que son desplegados en los procesos de producción y comprensión discursiva” (Pardo, 2012, p. 120).

Luego de descifrar los recursos se determinan las estrategias discursivas utilizadas en el corpus y en un proceso inferencial se relacionan con el marco sociohistórico. El proceso inferencial se hace para trascender la dinámica

comunicativa del *corpus* y generar niveles de comprensión sobre las prácticas sociales que constituyeron el fenómeno estudiado.

La técnica aplicada es estadístico-descriptiva articulada al análisis multivariado; se focaliza en la descripción de los recursos. Esta técnica se ejecutó con ayuda del programa *NVivo* que permite al investigador describir los temas más recurrentes en los enunciados del corpus, a través de determinar las frecuencias y recurrencias lingüísticas en ellos.

El procedimiento se realiza en tres momentos que van desde la descripción del corpus, hasta el análisis y la interpretación. En ese tránsito se pone en relación las unidades discursivas principales, los recursos discursivos que utilizan y mediante inferencias se propone una manera de entender los alcances políticos y sociales de esas expresiones discursivas.

Los tres momentos son: a) descripción del video objeto de análisis: en este momento se da cuenta de las partes en que se estructura el video, y se describen los elementos gráficos y verbales presentes en el corpus. b) Reconocimiento del tejido semiótico: inicia reconociendo las voces discursivas. “Esta categoría permite identificar el papel del actor social en la construcción y comprensión discursiva, sus roles, sus puntos de vista, la coherencia discursiva y el conjunto de recursos que apropia para expresarse” (Pardo, 2012, p. 121). c) Del discurso a las estructuras socioculturales: en este tercer momento se pretende generar explicaciones que trasciendan la dinámica comunicativa del corpus y su materialidad, para dar cuenta de un conjunto de relaciones que se establecen entre lo que se propone discursivamente y las realidades culturales y políticas en las que inciden los discursos. El discurso se entiende como acto de comunicación intersubjetivo que tiene implicaciones sobre la realidad sociocultural. La interpretación de estas consecuencias se realiza mediante las inferencias entre las unidades discursivas y su contextualización sociohistórica.

ANÁLISIS DEL VIDEO “NARCONOVELAS-MOVIMIENTO CIUDADANO #NOEN3CAÍNES”

El video es publicado 12 de junio de 2013, por el usuario de YouTube Camilo García. En los créditos finales aparecen como realizadores Camilo García y Ana Cartagena que son participantes de la iniciativa ciudadana, pero no fueron los artífices de esta. El video se divide en dos grandes partes: la primera, la constituye una animación que utiliza recursos gráficos como fotografías, frases, enunciados y piezas publicitarias de la iniciativa; la segunda, la constituyen dos voces: la de Federico García, profesor de la Universidad Javeriana, que da su punto de vista sobre los problemas de orden histórico y narrativo que tiene la teleserie *Tres Caínes*, la otra voz, la de Daniel Naranjo, uno de los artífices de la iniciativa. Sobre esta voz se concentrará el análisis, pues explica y justifica la manera en que operó #Noen3caínes y permite comprender las lógicas del movimiento ciudadano desde uno de sus creadores.

El video inicia con una animación donde se ve un televisor de perilla en el centro del plano y dos sillones dispuestos a uno y otro lado del televisor. Luego de realizar un *zoom* sobre la pantalla del televisor, donde se presentan una plantilla prediseñada que utiliza un recurso gráfico para ir enunciando, paso a paso, una serie de frases que explican cómo fue la trayectoria del movimiento ciudadano:

→ **Boicot. Movimiento cívico hace un llamado a la coherencia de imagen de marca**

- Los 3 caínes
- Reacción en las redes sociales
- Nace movimiento cívico
- Boicot pauta publicitaria
- Reacción de los anunciantes
- Gran impacto en la comunicación pública
- ¿Existen otras posibilidades para contar esta clase de historias? [Intervalo temporal: 0:12-0:41]. (García y Cartagena, 2013).

Para efectos de este análisis interesa profundizar en el primer enunciado que engloba elementos generales de lo que fue la iniciativa y se relaciona directamente con la voz de Daniel Naranjo, uno de los artífices de la respuesta social. Los creadores del video utilizan el término *boicot* para denominar esta iniciativa. Un boicot consiste en negarse a realizar una relación comercial de compra o de venta con un individuo o empresa que es considerado –por los participantes del boicot– como ejecutor de algo moralmente reprochable. El boicot es considerado una táctica de consumo ético. De acuerdo con Monroe Friedman (citado por De Miguel Beriain, 2013), el boicot es un “intento de una o más partes de obtener ciertos objetivos urgiendo a los consumidores individuales a evitar que compren algunos artículos en el mercado” (p. 29).

Aunque los iniciadores de la campaña (Daniel Naranjo, Andrés Ochoa, Juan Felipe Builes y Marcela Trujillo) no hayan denominado la iniciativa como *boicot*, los autores del video (Camilo García y Ana Cartagena) apropiaron este término para nombrar el movimiento. Cabe resaltar un elemento de la respuesta social en la web, que consiste en la participación de actores que se apropian de la causa y que utilizan sus capacidades expresivas (realizar el video y denominar el movimiento *boicot*) para contribuir al propósito de la iniciativa. El video en su conjunto y la unidad léxica *boicot* en particular son una lectura hecha por los usuarios que se sumaron a la iniciativa lo que muestra unos participantes que se apropian de la respuesta social y le dan su propio significado y expresión.

Usar el concepto *boicot* para referirse a la acción implica posicionar de forma diferente a los actores que participan en ella. Ya no son consumidores pasivos sino que son actores con la capacidad de boicotear un producto televisivo. El boicot es una acción de carácter colectivo, lo que implica que ya no hay actores atomizados sino agrupados actuando en conjunto por una causa común bajo referentes éticos, sobre todo porque el boicot se propone como una táctica de consumo de este carácter.

En términos socioculturales, la práctica de generar contenidos (como el video) y de denominar la respuesta social de cierta manera (*boicot*), expresa formas de vinculación en la Web que están en torno a valores de orden cultural y de modos de vida, desligándose de los intereses sectoriales. “En oposición a modos de organización y comunicación verticales, burocráticos y rígidos, de ahí que se privilegie la adopción de un tejido organizacional y comunicativo en red” (Rueda, 2008, p. 14). El hecho de que todos los que apoyan la iniciativa se vinculen de la misma manera (como activistas) rompe con las lógicas jerárquicas y establece unas prácticas de participación que los propone como generadores de nuevos contenidos y como enunciadores de lo que significa el movimiento.

A partir del minuto 2:38 el video incorpora un registro audiovisual externo que fue grabado en el foro “La responsabilidad de los medios de comunicación frente a la memoria histórica y las víctimas del conflicto”. Específicamente un fragmento del panel “Medios y redes sociales, dos puntos de vista” (ANTV, 2013). Este foro fue organizado por la ANTV, la Casa Editorial El Tiempo y la Universidad Externado de Colombia³.

En la figura 1 se relaciona la imagen de Daniel Naranjo, con la transcripción de lo que va enunciando en el video objeto de análisis. Cabe indicar que los creadores del video objeto de análisis editaron la intervención en el foro. Por ello, al rodar el video entre el minuto 2:38 y 3:51 se ven unos leves saltos que permiten determinar dónde ha sido editado. En YouTube se puede acceder al contenido del panel completo (ANTV, 2013).

En el momento de la realización del foro, algunos anunciantes ya habían retirado su pauta publicitaria de la teleserie por sugerencia de la iniciativa ciudadana #Noen3caínes. Ante estos hechos, el moderador del foro y Tulio Ángel, representante de Asomedios, plantean si esa acción se considera un acto de censura.

La voz de Daniel Naranjo responde a la acusación de censura mediante el uso de diversos recursos como la argumentación y la autorización y algunas figuras retóricas como la metonimia y la antítesis. En ese testimonio se construye una estrategia de legitimación para defender la validez de la iniciativa #Noen3caínes. En la figura 1 se aprecia la transcripción, con un fotograma del momento en que enuncia su voz.

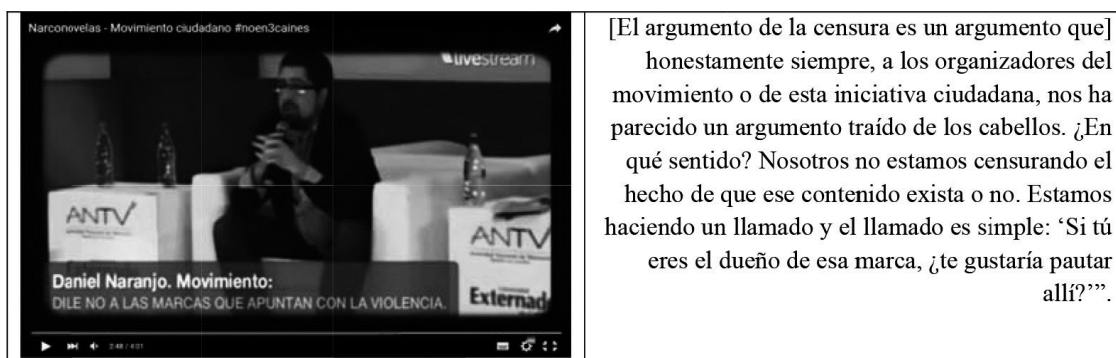


Figura 1. Daniel Naranjo A. Video *Narconovelas-Movimiento ciudadano #Noen3caínes*

Fuente: García y Cartagena (2013; intervalo temporal: 2:38-3:02).

3 Es necesario mencionar algunos aspectos del panel “Medios y redes sociales, dos puntos de vista” para contextualizar el escenario donde se enunció el testimonio de Daniel Naranjo que se incorpora al video analizado. El panel propone dos discursos opuestos respecto al papel que desempeñan las redes sociales como punto de encuentro para organizar ciudadanos frente a los contenidos que les ofrece la televisión. Es conducido por un moderador que propone algunas preguntas para que sean abordadas por los dos actores en el debate: Tulio Ángel (Asomedios) y Daniel Naranjo (#Noen3caínes).

En el enunciado inicial “[El argumento de la censura es un argumento que] honestamente siempre, a los organizadores del movimiento o de esta iniciativa ciudadana, nos ha parecido un argumento traído de los cabellos” (García y Cartagena, 2013; intervalo temporal: 2:38-2:47), la voz de Naranjo hace una atribución a la unidad “argumento de la censura” indicando que le parece “traído de los cabellos”. Esta atribución resulta muy importante a efectos de no equiparar la respuesta social de la iniciativa ciudadana con la censura y tematizar sus propios puntos de vista.

La metonimia “argumento traído de los cabellos” se propone mostrar que el concepto al que se hace referencia (censura) no se ajusta a la realidad de lo sucedido. En otras palabras, es una idea “descabellada”. La metonimia es una figura retórica que utiliza una entidad para referirse a otra (Lakoff y Johnson, 2004, p. 74). En este caso, es una metonimia de la parte por el todo, “la parte del todo que escogemos determina en qué aspecto del todo nos centramos” (p. 74).

De acuerdo con Pardo (p. 176) las metonimias son uno de los elementos lingüísticos ejecutados para llevar a cabo la estrategia de legitimación en el discurso. Si la parte de la metonimia son *los cabellos*, el todo lo constituye *la cabeza*, entendiendo que la cabeza se asocia con los procesos intelectivos. Así, se indica que el concepto al que se refiere (la censura) está por fuera de la cabeza, es decir que no tiene un carácter racional. La censura entonces es traída de fuera del pensamiento, externo a la cabeza, ubicado en un lugar (los cabellos) donde no existe ningún proceso intelectual.

En un sentido amplio, censurar consiste en intervenir de forma directa la pieza comunicativa para transformarla o impedir que circule. Para García Morales (2013) hay un concepto clásico de censura definido como: “[...] cualquier medida limitativa de elaboración o difusión de una obra que consista en el sometimiento a un previo examen por un poder público y cuya finalidad sea enjuiciar la obra con arreglo a unos valores abstractos y restrictivos de la libertad” (p. 246). En el escenario

sociopolítico, la censura es un acto jurídico administrativo del que solo hacen uso actores ampliamente legitimados con facultades de justicia. Cuando se ejecuta desde el Estado, se hace mediante comisiones de control o consejo de expertos y sobre la base del poder estatal para proteger el bienestar de los ciudadanos.

Bajo estos parámetros, el concepto de censura queda sin soporte, toda vez que no se ha intervenido, en forma o contenido, la teleserie *Tres Caínes*. Las características para el ejercicio de censura están bastante restringidas y se delegan exclusivamente a las instituciones de poder. Los grupos sociales que respondieron frente a la teleserie no poseen las facultades, las herramientas y la legitimidad para ejercer un acto de censura, por tanto es un concepto que no permite comprender lo que significó el fenómeno de la respuesta social frente a la teleserie en cuestión.

Luego de la metonimia, la voz testimonial orienta los significados para realizar una precisión de lo que significa la *iniciativa ciudadana*. Inicia usando una estrategia interrogativa que da paso al recurso de la argumentación “¿En qué sentido? Nosotros no estamos censurando el hecho de que ese contenido exista o no. Estamos haciendo un llamado, y el llamado es simple: ‘Si tú eres el dueño de esa marca, ¿te gustaría pautar allí?’” (García y Cartagena, 2013; intervalo temporal: 2:48-3:01). Con ello se aclara que no se está impidiendo la circulación de un contenido, sino que se está llamando a la coherencia de marca.

Para consolidar la estrategia de legitimación, la voz de Naranjo apropia el recurso de la argumentación y el uso de figuras retóricas para construirlo. Inicia con la palabra “Nosotros”, que es el pronombre en primera persona del plural, y que evoca la presencia de multitudes y refuerza el carácter plural de la acción de respuesta social. Se expresa la enunciación de una multitud.

La frase “Nosotros no estamos censurando el hecho de que ese contenido exista o no. Estamos haciendo un llamado, y el llamado es simple: ‘Si tú eres el dueño de esa marca, ¿te gustaría pautar

allí?” (García y Cartagena, 2013; intervalo temporal: 2:48-3:01), presenta un argumento de definición a partir de la figura retórica de la antítesis. En este caso se define lo que no es el movimiento ciudadano #Noen3caínes (“No estamos censurando”), para luego explicitar lo que significa y con ello cumplir su propósito de legitimación.

La antítesis es una figura retórica que consiste en contraponer dos expresiones que expresan ideas de significado opuesto (Mortara, 1991). Aquí se contraponen “censura” con “llamado”. En este sentido, la voz desarrolla una cadena de argumentos por contraste. El argumento se distancia de un concepto (censura) y parte de ese contraste para definirse. Se utiliza una reiteración (“Estamos haciendo un llamado y el llamado es simple”) para focalizar sobre la unidad léxica “llamado”, que define la acción discursiva fundamental del movimiento ciudadano: “llamado a las marcas”.

Esta forma de tematizar indica que, desde la voz de Daniel Naranjo, se le está dando prioridad a ciertos temas en detrimento de otros. Como se puede apreciar en la figura 2 (producida por NVivo⁴), el término censura no aparece, por el contrario se hace referencia a la acción principal de la iniciativa ciudadana “un llamado” y al actor que se convocó a ese llamado (las marcas). Esta forma de tematizar prioriza los intereses principales del discurso de Naranjo y anuncia las unidades léxicas desde donde se va a construir la estrategia de legitimación.

La figura 2 es el resultado del análisis estadístico textual que se realizó con el programa NVivo al corpus. A la izquierda se ilustran las palabras que tienen mayor frecuencia en el discurso de Naranjo. A la derecha se muestra la correlación de la palabra “coherencia” con las oraciones que están antes y después en dos momentos del discurso.

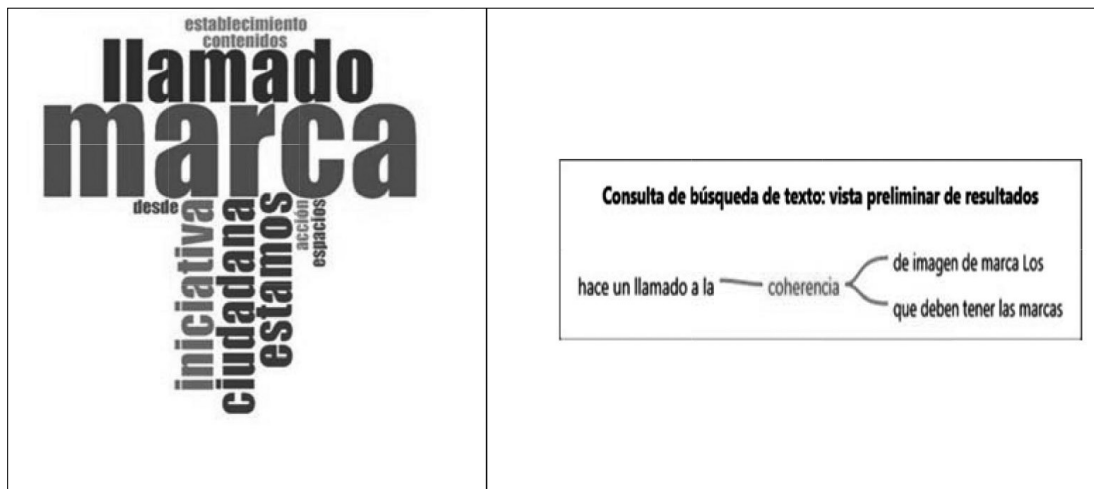


Figura 2. Palabras más frecuentes/correlación de la palabra “coherencia” en el corpus.

Fuente: producido por NVivo.

4 NVivo es un programa que ayuda a organizar, describir y encontrar perspectivas en datos no estructurados. Sus aplicaciones principales hacen posible la marcación del corpus para facilitar el análisis y crear nodos que permiten relacionar las distintas unidades de análisis. También se puede segmentar en la línea del tiempo los videos y audios para su interpretación detallada. Más información en: <http://www.qsrinternational.com/nvivo-spanish>

Hacer un llamado a la coherencia de marca es intervenir en una situación sociopolítica convocando a unos actores (los anunciantes) y designando a otros para enfrentarlos (el Canal RCN). En este caso las empresas anunciantes tienen una filiación con los ciudadanos/consumidores que interpelan. Esta relación es dada por los mecanismos de consumo. Hacer un llamado a que un actor social como las empresas anunciantes sean coherentes configura un nuevo espacio sociopolítico convocando a otros actores en el circuito comunicacional de la televisión en el que tradicionalmente se engloban canales de televisión y ciudadanos. Cuando Naranjo pregunta “si tú eres el dueño de esa marca, ¿te gustaría pautar allí?” (García y Cartagena, 2013) está interpelando a un interlocutor diferente y lo está convocando a tomar una posición.

Las implicaciones políticas de este acto fueron contundentes en el sentido que 13 marcas tomaron una decisión en favor de la iniciativa y retiraron sus anuncios de la teleserie *Tres Caínes*. De este análisis se permite inferir que el acto de interpelar a los anunciantes y la acción de retiro por gran parte de ellos indica que los medios de comunicación son actores articulados a un circuito de producción. Obligar a tomar una postura coherente a otro de los actores de ese circuito (los anunciantes) desestabiliza las lógicas de acción de los medios de comunicación.

En la figura 3 se observa la continuación de la voz testimonial. En este caso realiza un desarrollo al modo de proceder de la iniciativa ciudadana y continúa con la argumentación por contraste frente a la acusación de la censura.

Los argumentos por contraste se convierten en una manera de proponer el discurso. En el discurso se representan dos polos de la situación donde uno de ellos se propone como negativo (la censura) y el otro como positivo (llamado a la coherencia de marca). Se deriva un interés por explicitar, cada vez con más elementos positivos, la acción del movimiento cívico y con ello alcanzar legitimidad entre los interlocutores. En el fragmento:

No estamos diciendo: “¡Retiren la pauta!”. Porque es que eso no es lo que... No, no, no, no, stop. El llamado es este: “Si tú fueras el dueño de esa marca, si tú eres el encargado de esa marca, si tú has trabajado durante años por tratar de construir una imagen de marca... (García y Cartagena, 2013; intervalo temporal: 3:03-3:19).

Se continúa con la estrategia de legitimación. En este caso, la voz de Naranjo formula una expresión contrastiva con la frase “No estamos diciendo: ‘¡Retiren la pauta!’. Porque es que eso no es lo que...’. No, no, no, no, stop”. Inicia con una exageración (que se marca además porque sube el tono de su voz) donde propone expresar que el llamado a la

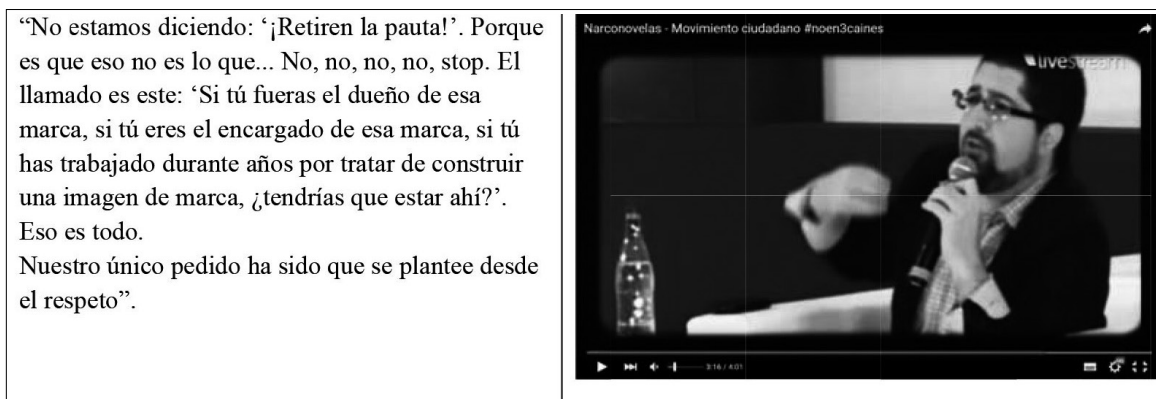


Figura 3. Daniel Naranjo B. Video *Narconovelas - Movimiento ciudadano #Noen3caínes*

Fuente: García y Cartagena (2013; intervalo temporal: 3:03-3:26).

coherencia no es un acto de exigencia. La exclamación usada sirve al propósito de exagerar la voz para simular lo que significa una exigencia. Por ello, a renglón seguido, usa una reiteración (“no, no, no stop”) para indicar que no existe tal exigencia, que la iniciativa #Noen3caínes opera de otra manera diferente a exigir.

Lo que se construye con este contraste (primero exagerando y luego reiterando la negación) es un proceso de persuasión apelando al valor de la coherencia que deberían tener las marcas y la posibilidad de llamado del que pueden hacer uso los ciudadanos. La legitimación se constituye como una forma de aprobación moral en la realización de acciones por parte de un grupo social (Martín Rojo y Van Dijk, 1998). Como se ha mostrado la argumentación por contraste permite distanciarse de una acción moralmente reprochable (la censura) y desarrollar un argumento de definición articulado a un valor aceptado: la coherencia.

Esta cadena de argumentos por contraste y el uso de figuras retóricas como la metonimia, la exageración y la reiteración sirven al propósito de referenciar que las acciones del movimiento ciudadano #Noen3caínes se ajustan al orden sociopolítico, que están dentro del sistema legal y que obedecen a orientaciones de orden moral. En este sentido el discurso construye una estrategia de legitimación.

Según L. Martín Rojo y T. van Dijk (1998), “la legitimación es más necesaria en el contexto de las acciones controvertidas, las acusaciones, dudas, crítica o conflictos sobre las relaciones entre grupos, dominación y liderazgo” (p. 10). La serie de acciones que emergieron en este fenómeno –la respuesta social de un movimiento ciudadano, la toma de decisión de los anunciantes, otras respuestas sociales como el plantón y los comunicados– dejaron ver nuevas posibilidades de acción de respuesta contra los medios, aspecto que altera la relación de dominación discursiva que los grandes medios de comunicación ejecutan a amplios sectores de la población colombiana. Esta alteración se configura como un fenómeno controvertido donde se enuncian discursos en busca de legitimidad.

El discurso legitimador que apropió el testimonio de Daniel Naranjo se organiza mediante el contraste y la explicación de las acciones del movimiento #Noen3caínes. Este discurso desemboca en una conclusión de tipo ético: es legítimo que los ciudadanos pidan coherencia a los anunciantes por el lugar donde pautan. Se procura una aceptabilidad social, moral y política del movimiento ciudadano desde el discurso.

Esta estrategia de legitimación discursiva se ejecutó cuando muchos anunciantes se habían retirado, en este sentido se convierte en una respuesta a las críticas explícitas que la denominaban como censura. La argumentación por contraste sirve al propósito de expresar que la iniciativa ciudadana #Noen3caínes es una acción válida. Esta función sociocognitiva fortalece el conjunto de participantes de la iniciativa y legitima ese colectivo frente a grupos externos.

Daniel Naranjo tiene un rol de ciudadano (televidente/consumidor), pero además es uno de los creadores de la iniciativa. Esta faceta de artífice hace que sea un hablante legítimo para hablar de la iniciativa ciudadana #Noen3caínes. Los argumentos por contraste que enuncia Naranjo sirven al propósito de exponer las acciones del movimiento como causas fiables. Para Martín-Rojo y Van Dijk (1998) hay tres condiciones que caracterizan los discursos legitimados:

Los discursos se consideran legitimados cuando se cumplen las tres condiciones siguientes: (i) la fuente del discurso (el hablante, la institución a la que representa, etc.) tiene que estar legitimada; (ii) la representación de los acontecimientos que se realiza a través del discurso debe considerarse verídica y fiable; (iii) tanto las formas lingüísticas (registros, dialectos, etc.) como discursivas (géneros, estrategias discursivas) deben considerarse socialmente apropiadas, autorizadas o “políticamente correctas” (p. 45).

La voz de Naranjo –y de los partícipes de la iniciativa–, se caracterizó por enunciarse desde un lenguaje formal y sin expresiones de exigencia o de violencia. Cuando Naranjo expresa: “Nuestro único pedido ha sido que se plantee desde el respeto” (García y Cartagena, 2013; intervalo temporal: 3:22-3:26)

(figura 3), se está indicando que el colectivo actúa de manera respetuosa frente a los otros actores sociales y de una manera “políticamente correcta”. Con ello, el discurso de la iniciativa ciudadana #Noen3caínes cumple con las tres condiciones para convertirse en un discurso legitimado.

La pregunta “¿tendrías que estar ahí?”, dirigida hacia las empresas anunciantes fue la ruta escogida del movimiento ciudadano #Noen3caínes. En principio es una apuesta a lo impredecible. Sus alcances y resultados no están predeterminados, por ello es un ejemplo expedito de lo que significa un acontecimiento. El acento de la campaña web, con todas sus capacidades expresivas y los rasgos de horizontalidad y participación de los que se hablaron páginas atrás, son evidencia de que este discurso de respuesta social se originó abierto al devenir de los acontecimientos, puesto que convocó a interlocutores de muchos órdenes que se adherieron de forma activa y libre.

La respuesta social de los usuarios que se vincularon a la campaña, así como de las 13 marcas que dejaron de pautar en la teleserie demuestra la capacidad de este discurso. Todo discurso de respuesta social interpela a varios actores sociales y genera ecos en los interlocutores apelados. “Implica una comprensión,

una respuesta-reacción, una capacidad de respuesta activa, una toma de posición, un punto de vista, una evaluación de respuesta y la suscita más allá de lo que su mismo autor pudiera desear” (Lazzarato, 2007, p. 38).

De acuerdo con el análisis, la acción discursiva que recoge la esencia del movimiento #Noen3caínes es “hacer un llamado a la coherencia de marca”. Cuando se le asigna un carácter creativo a la acción discursiva “hacer un llamado” se está reconociendo su potencial de transformación del mundo. Se le está comprendiendo como un acontecimiento que abre un orden de posibilidades de ser y de existir (Lazzarato, 2007). Esta acción discursiva presenta nuevas rutas de acción para que grupos sociales expresen sus desacuerdos frente a los contenidos mediáticos que circulan en la televisión colombiana. “El acontecimiento da a ver lo que una época tiene de intolerable, pero también hace emerger nuevas posibilidades de vida” (Lazzarato, 2006, p. 36).

El hecho de que 13 marcas se retiraran de la teleserie da cuenta de que esta respuesta social movilizaba desde la web alcanzó resultados concretos. En la figura 4 se pueden leer dos comunicados de retiro de parte de los anunciantes.

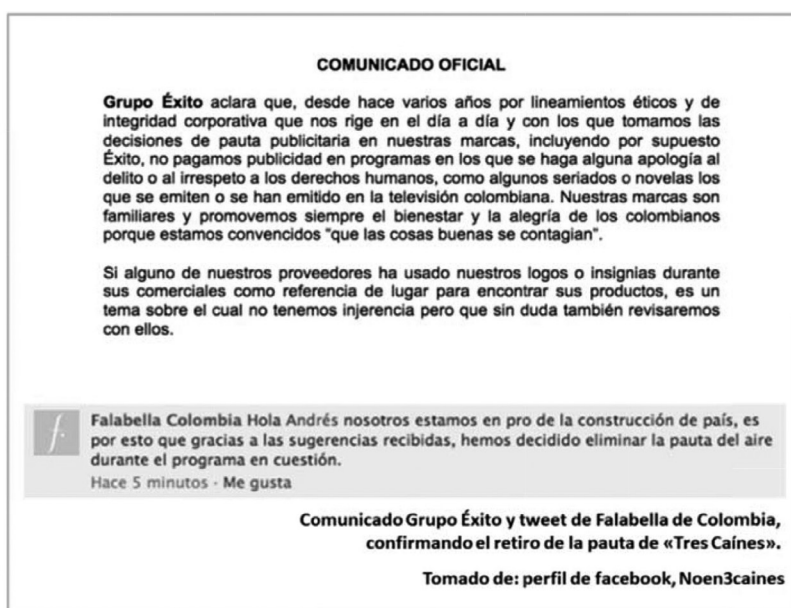


Figura 4. Retiro de anunciantes

Fuente: perfil de Facebook, #Noen3caínes (<https://es-es.facebook.com/Noen3caines-490599870999308/>)

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Analizar el discurso de las respuestas sociales permite entender el acontecimiento desde su dimensión discursiva. En este fenómeno, el discurso es el componente central que estructura la iniciativa ciudadana. Los ECD son un enfoque intelectual que se articula de manera natural con el concepto de respuesta social. Proceder de forma sistemática sobre los corpus hace posible la comprensión de los discursos de respuesta social, dando cuenta de sus capacidades expresivas y de sus significados, vinculados a sus contextos sociohistóricos.

Además de los aportes teórico-epistémicos de los ECD, resulta de gran importancia enfatizar en el propósito ético político que propende por la generación de alternativas que contrarresten las formas de dominación del discurso masivo. De acuerdo con Van Dijk, las perspectivas críticas del discurso están para “solidarizarse con aquellos que han sufrido de dominación discursiva” (2004, p. 8). Lo que pone en sintonía el presente estudio con los horizontes éticos de los ECD.

Cuando se focaliza sobre actores invisibilizados se quiere escuchar las otras versiones de mundos posibles. Es una apuesta por poner lenguajes comunes con otros reconocibles, lo que se convierte en el primer paso del diálogo. El concepto de *respuesta social* parte del reconocimiento de las facultades de los grupos sociales para manifestarse frente a lo que los afecta.

Las formas de manifestación evidencian las capacidades expresivas de los grupos sociales que materializan, en un soporte tecnológico, sus puntos de vista y con ello exponen nuevos horizontes de comprensión que respondan a la complejidad de la realidad social. Así, las respuestas sociales son posibilidad frente a un problema de la comunicación contemporánea: las maneras de participación para la creación de discursos masivos que contengan visiones plurales y voces múltiples. En otras palabras, el acontecimiento aquí

problematizado pone en evidencia el carácter excluyente del discurso mediático colombiano.

La fuerza sociocomunicativa de la respuesta social radica en su carácter múltiple. La multitud “brinda la posibilidad de que, sin dejar de ser diferentes, descubramos lo común que nos permite comunicarnos y actuar juntos. La multitud también puede ser concebida como una red abierta y expansiva” (Negri y Hardt, 2004, p. 18). #Noen3caínes es un buen ejemplo de multitud. Son un conjunto de participantes con identidades diferentes que actuaron de manera organizada y en red.

Los participantes de la iniciativa tienen la posibilidad de cuestionar la coherencia de las empresas anunciantes por la identificación entre consumidor/marca. Este vínculo garantiza que sea de interés para las empresas anunciantes mantener una coherencia de imagen frente a sus potenciales compradores. El vínculo mercantil genera la toma de posición de parte de los anunciantes. El interés principal de los anunciantes no radica en distanciarse de discursos televisivos violentos. Más bien, se centra en crear o mantener el vínculo de identificación entre sus productos y los potenciales consumidores que les solicitaban coherencia.

El actor social “Movimiento cívico” plantea acciones con propósitos de circulación desde una esfera pública inmaterial como internet. El llamado de coherencia a las marcas es un acto que se construye públicamente desde redes digitales, lo que garantiza la toma de posición de los anunciantes. En esta nueva esfera pública “se matiza la centralidad del espacio público urbano de interacción cara a cara, así como la llamada esfera pública, y se promueve una nueva provista por una inmaterialidad de las redes electrónicas” (Rueda, 2008, p. 14). La eficacia de las acciones discursivas de #Noen3caínes para transformar el escenario sociopolítico consistió en agrupar en una esfera inmaterial (como Twitter y Facebook) a una multiplicidad de personas con un descontento común por una propuesta televisiva.

RECONOCIMIENTOS

Este documento forma parte de la tesis titulada: “Discursos de respuesta social frente a la teleserie *Tres Caínes*”, para optar por el título de Magíster en Comunicación y Medios de la Universidad Nacional de Colombia. La directora de la tesis es la Dra. Neyla Pardo. Este documento constituye uno de los compromisos contractuales en el marco de la convocatoria Colciencias 645 de 2014 que financia esta tesis de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Autoridad Nacional de Televisión (ANTV) (junio de 2013). *La responsabilidad de los medios de comunicación frente a la memoria histórica y las víctimas del conflicto*. Panel Medios y Redes Sociales, Dos Puntos de Vista. [Archivo de video]. Recuperado en marzo de 2016 de: <https://www.YouTube.com/watch?v=G941J8HCeRM>
- Ayala O., G. (19 de marzo de 2013). Tres Caínes, de RCN, pierde anunciantes. *La otra tribuna*. Recuperado de: <http://laotratribuna1.blogspot.com.co/2013/03/tres-caines-de-rcn-pierde-anunciantes.html>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Recuperado de: <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Braga, J.L. (2006). *A sociedade enfrenta suamidia: dispositivos sociais de crítica midiática*. Sao Paulo: Pauluscomunicação.
- Castaño M., G. (2013). La feria de los estereotipos. *Alma Máter*. Recuperado de: <http://almamater.udea.edu.co/periodico/sc-ana619-02.htm>
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) (2013) ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, Departamento para la Prosperidad Social (DPS). Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/bastaya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2015.pdf>
- Consejo Académico de la Universidad de Antioquia (8 de marzo del 2013). *Pronunciamiento: programa “Tres Caínes” y su alusión a la UdeA*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado en noviembre de 2015 de: <http://upublicaresiste.blogspot.com.co/2013/03/pronunciamiento-programa-tres-caines-y.html>
- Corporación Nuevo Arco Iris (21 de marzo de 2013). *La batalla contra los Tres Caínes*. Recuperado de: <http://www.arcoiris.com.co/2013/03/la-batalla-contra-los-tres-caines/>
- Cuartas, G. (2013). Carta abierta contra la serie Los Tres Caínes. *Kienyke.com*. Recuperado en noviembre de 2015 de: <http://www.kienyke.com/noticias/la-carta-de-gloria-cuartas/>
- De Miguel de Beriain, I. (2013). Recuperando el control sobre la economía: el consumo como herramienta de poder. *Revista Dilemata*, 5(13), 1-32. Barcelona: Editorial Board. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4494890>
- Diócesis de Quibdó (2013). *Comunicado de la Diócesis de Quibdó. Los “Tres Caínes” en Bojayá*. Quibdó. Recuperado en noviembre de 2015 de: <http://bojayaunadecada.org/2013/06/29/la-diocesis-de-quibdo-se-pronuncia-sobre-tergiversaciones-de-la-serie-de-tv-los-tres-caines/>
- Ortiz F., J.D. (16 de marzo de 2013). Manifestación ciudadana hace que Auteco retire la pauta en Tres Caínes. *Elcolombiano.com*. Recuperado de: http://www.elcolombiano.com/tres_caines_auteco_retira_su_pauta_por_presiones_en_manifestaciones_ciudadanas-AEEC_233726
- García, C. y Cartagena, A. (junio de 2013). *Narconovelas-Movimiento ciudadano #Noen3caínes*. [Archivo de video]. Recuperado en marzo de 2016 de: <https://www.YouTube.com/watch?v=YAFW9qDxJlc>
- García M., M. (2013). La prohibición de la censura en la era digital. *Revista Teoría y Realidad Constitucional*, 31, 237-276. Madrid: UNED. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:TeoriayRealidadConstitucional-2013-31-6030&dsID=Documento.pdf>

- Guerra, C. (8 de abril de 2013). “Capítulo 1: El Salado”. Periódico El Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12731830>
- Kress, G. (2000). *Multimodality*. En: B. Cope y M. Kalantzis (Eds.). *Multiliteracies: Learning and the desing of social futures* (pp. 182-202). Londres: Routledge.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2004). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Teorema. Recuperado de: <https://linguisticaunlp.files.wordpress.com/2012/11/lakoff-y-johnson.pdf>
- Lazarato, M. (2003). *Lucha, acontecimiento, media*. Recuperado de: http://www.republicart.net/disc/representations/lazarato01_es.pdf
- Lazarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños. Recuperado de: <http://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/actividades/porunapoliticamenor.pdf>
- Lazarato, M. (2007). *La filosofía de la diferencia y el pensamiento menor*. Bogotá: Universidad Central, IESCO.
- López, C. (2010). *Y refundaron la patria. De cómo mafiosos y políticos reconfiguraron el Estado colombiano*. Bogotá: Random House Mondadori. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/folios/article/view/12771/11700>
- López H., A. (2001). La selección de documentos audiovisuales. *Revista Documentación de las Ciencias de la Información*, 24, 127-149. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/viewFile/DCIN0101110127A/19517>
- Martín R., L. y Van Dijk, T. (1998). Había un problema y se ha solucionado. La legitimación de la expulsión de inmigrantes en el discurso parlamentario español. En: L. Martín y R. Whittaker. *Poder-decir o el poder de los discursos* (pp. 1-71). Madrid: Arrecife. Recuperado de: https://www.academia.edu/541657/_Hab%C3%ADa_un_problema_y_se_ha_solucionado._La_legitimaci%C3%B3n_de_la_expulsi%C3%B3n_de_inmigrantes_ilegales_en_el_discurso_parlamentario_esp%C3%B1ol_
- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En: R. Wodack y M. Meyer (comp.). *Métodos de análisis crítico de discurso* (pp. 35-59). Barcelona: Gedisa. Recuperado en marzo de 2016 de: <http://analisisdeprensa.cl/web/wp-content/uploads/2015/04/Libro-Wodak-Metodos-de-Analisis-Critico-del-Discurso-Wodak-y-Meyer.pdf>
- Mortara, 1991. *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra. Recuperado de: <https://drive.google.com/folder-view?id=0B-GPqM-CVAWSajRHQmJMZnkyd-WM&usp=sharing>
- Naranjo, D. (2013). *Noen3caínes*. [Actualización de Facebook]. Recuperado en marzo de 2016 de: <https://www.facebook.com/Noen3caines-490599870999308/timeline>
- Negri, A. y Hardt, M. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Pardo, N. (2007). *Cómo hacer un análisis crítico de discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (IECO), Universidad Nacional de Colombia.
- Pardo A., N. (2011). Aproximación al estado del arte de los estudios críticos del discurso. En: J. Ruiz Celis. *Aproximaciones interdisciplinarias al estado de los estudios del discurso* (pp. 19-50). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pardo A., N. (2012). *Discurso en la web, pobreza en YouTube*. Bogotá: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (IECO), Universidad Nacional de Colombia.
- Quiñones, B. (2009). *Violencia y ficción televisiva: el acontecimiento de los noventa: imaginarios de la representación mediática de la violencia colombiana, series de ficción televisiva de los noventa (1989-1999)*. Bogotá: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (IECO), Universidad Nacional de Colombia.
- Radio Santafé (marzo de 2013). *Los “Tres Caínes” se queda sin pauta por su contenido*. Recuperado de: <http://www.radiosantafe.com/2013/03/20/los-tres-caines-se-quedan-sin-pautas-por-su-contenido/>
- Rueda, R. (abril de 2008). Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y colectivos en red. *Revista Nómadas*, 1(28), 8-20. Bogotá: Universidad Central.

- Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n28/n28a2>
- Siglo Data MMI (22 de marzo de 2013). *Los Tres Caínes y la pauta publicitaria*. Recuperado de: <http://colombia.mmi-e.com/blog/los-tres-ca%C3%ADnes-y-la-pauta-publicitaria>
- Tercer Canal (marzo de 2013). *Plantón No más Tres Caínes*. [Archivo de video]. Recuperado en marzo de 2016 de: <https://www.YouTube.com/watch?v=jB-a1p3NqI8>
- Valencia, C. (8 de abril de 2013). “Capítulo uno: El Salado”. *El Tiempo*. Recuperado de: <http://www.el-tiempo.com/archivo/documento/CMS-12731830>
- Van Dijk, T. (2001). El discurso como interacción en la sociedad. En: *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (pp. 19-66). Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (17 de febrero de 2004). *Discurso y dominación*. Lección inaugural de la Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20dominaci%F3n.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Recuperado de: <http://seminariodesafios sociales.uba.ar/files/2014/09/Vasilachis-I-at-al.-M%C3%A9todos-cualitativos-I.pdf>
- Zélik, R. (2015). *Paramilitarismo. Violencia y transformación social, política y económica en Colombia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Fescol, Goethe Institut. Recuperado de: http://justiciaypazcolombia.com/IMG/pdf/paramilitarismo_en_colombia.pdf



Autor invitado



La lectura: puerta de entrada a los bosques narrativos

The Reading: Entrance to the Fictional Woods

Diógenes Fajardo Valenzuela¹

Para citar este artículo: Fajardo, D. (2016). La lectura: puerta de entrada a los bosques narrativos. *Enunciación*, 21(2), 314-329.

Resumen

Los grandes escritores siempre han reconocido la importancia de la lectura como punto de partida de sus exitosas carreras literarias. El objetivo de este artículo es, por un lado, justificar el acercamiento de los niños a la literatura como parte fundamental de una educación para la aceptación del otro con tolerancia y respeto a sus creencias y narrativas; y por otro, analizar el proceso de lectura, entendida como puerta de entrada a los bosques narrativos en donde debemos participar activamente. La lectura de solo imágenes se inicia desde el vientre materno. Luego se combina con la palabra, de suerte que tenemos libros ilustrados y los llamados libros-álbum, para finalmente llegar al libro conformado tan solo por el texto escrito. La invitación, realizada con la ayuda de Umberto Eco, es la de llevar al niño a bosques narrativos donde pueda jugar a ser copartícipe en la creación de la historia como también a perderse en ella.

Palabras clave: lectura, educación, literatura infantil, clásicos, libro-álbum, lectura literaria.

Muy sintomáticamente, dos grandes escritores en alguna época también grandes amigos, y ambos galardonados con el Premio Nobel de Literatura, al narrar sus vidas han hecho un agradecido reconocimiento a quienes los iniciaron en el trabajo de “deletrear los enredos de enredos de los enredos”, según la fórmula poética de César Vallejo (1985, p. 24). El primero de ellos, García Márquez (1981), cuenta:

Una de las personas inolvidables en mi vida es la profesora que me enseñó a leer a los cinco años. Era una moza bonita y sabia que no pretendía saber más de lo que podía, y era tan joven que con el tiempo acabó por ser más joven que yo. Fue ella quien nos leía en clase los primeros poemas que me pudrieron el seso para siempre.

El segundo, como ya podrán haberlo previsto, es el autor de la encomiada obra *La ciudad y los perros*. Vargas Llosa comenzó su discurso de aceptación del Nobel con esta evocación:

Aprendí a leer a los cinco años, en la clase del hermano Justiniano, en el Colegio de la Salle, en Cochabamba, Bolivia. Es la cosa más importante que me ha pasado en la vida. Casi setenta años después recuerdo con nitidez, cómo esa magia, traducir las palabras de los libros en imágenes, enriqueció mi vida, rompiendo las barreras del tiempo y el espacio (p. 1).

¹ Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: dfajardov@gmail.com

En estos dos testimonios eximios podemos ver un reconocimiento a todos los maestros que se dedican al mágico juego de crear mundos deslumbrantes con palabras e imágenes en esos primeros años tan importantes para sensibilizar a los niños, de suerte que estos puedan apreciar la belleza de la naturaleza y despertar su curiosidad que los mueve a descubrir los secretos de la vida.

En mi experiencia, debo confesar que también soy deudor de aquel maestro de escuela primaria que una mañana de clase capturó toda mi atención con su relato oral, sin ninguna ayuda audiovisual, y sin que yo recuerde mención alguna a la procedencia del cuento. Logró que mi imaginación fuera construyendo paso a paso la historia de un pobre jorobado que *muere*, a causa de una espina de pescado. Y como es necesario echarle la culpa al vecino, comienzan las sucesivas peripecias para deshacerse del muertico. La conclusión no puede ser menos dramática: el muerto revive y se evita así el castigo de quienes se creían culpables de su deceso. No puedo precisar si fue la gran habilidad narrativa oral del maestro, o la concatenación de la trama lo que hizo que las imágenes construidas a partir de las palabras del relato se fijaran hondamente en mi memoria. Ello me permitió, muchos años más tarde, descubrir –asombrado– que el maestro había cautivado mi atención con la “Historia del Alfayate y el jorobado y el médico judío y el Mubashir y el cristiano corredor de comercio”, que se narra en las noches 25, 26 y 27 del libro *Las mil y una noches*. Quizá este maestro, cuyo nombre se borró de mi memoria, haya sido en cierta forma el responsable de que me preocupara más por una educación humanística que por una educación orientada hacia el beneficio económico.

Precisamente, la reconocida filósofa norteamericana, Martha C. Nussbaum, en su discurso de aceptación del doctorado *honoris causa* que le otorgó la Universidad de Antioquia, a finales de 2015, ha vuelto a insistir en la importancia de prestar mayor atención a la teleología de la educación. Desde el título de su intervención, “Educación para el lucro, educación para la libertad”, Nussbaum (2015) plantea la disyuntiva ante la cual se encuentra la democracia en estos tiempos de profunda “crisis mundial de la educación”. Señala que fundamentalmente hay dos tipos de educación si atendemos a su finalidad: el primero, busca sencilla y llanamente la obtención del mayor lucro posible e insta a los países a “fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas” (2013, p. 20). El segundo tipo persigue una educación para la libertad en donde se fomenten las habilidades que permitan capacitar al estudiante para “pensar de manera crítica” y, así, “trascender las lealtades locales y acercarse a los problemas mundiales como un ‘ciudadano del mundo’; capaz de imaginar comprensivamente la situación del otro” (2015). Congruentemente, la lectura crítica implica la disposición de entender la otredad, de estar dispuestos al cambio, procurando librarnos de prejuicios y dogmas que impiden otro acercamiento a la realidad.

Hasta aquí podríamos simplemente deducir que se trata del planteamiento académico de una norteamericana crítica de su propio sistema educativo. Pero hay dos puntos que quisiera resaltar de su análisis ante el hecho de que “en casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades” (Nussbaum, 2013, p. 20). El primero responde la pregunta: ¿Desde cuándo debe acercarse el estudiante a este universo que los mismos gobiernos quieren proscribir? La respuesta de psicólogos y educadores es casi unánime: desde la más tierna edad. Por tanto, debe formar parte del currículo apenas los infantes ingresan al sistema educativo. La segunda: ¿Cómo se logra una educación para la libertad que promueva valores como la tolerancia, el respecto a las creencias y formas de vida de los otros? La respuesta llana y precisa de Nussbaum no deja dudas: “[...] por medio de la enseñanza de la literatura y las artes” (2015), incluyendo, por supuesto aquellas obras de la más alta calidad, que algunos consideran deben reservarse para una selecta minoría.

En consecuencia, si queremos hacer resistencia a la tendencia mundial de suprimir las humanidades y las artes de los programas educativos, debemos argüir en pro de su permanencia en los planes de estudio en todos los niveles. E insistir que, como lo plantea nítidamente Ana María Machado (1994), leer es parte ya de esa resistencia. Si en verdad las humanidades cumplen su misión, deben formar nuevos ciudadanos capaces de

[...] aprender a ver a otro ser humano no como una cosa sino como una persona completa. Por supuesto que este no es un logro automático: debe ser promovido por una educación que refine la capacidad de pensar acerca de lo que puede ser la vida interna de otro, y también para entender por qué no es posible captar plenamente ese mundo interior, por qué una persona es siempre hasta cierto punto un enigma para el otro. (Nussbaum, 2015).

También el filósofo francés Gilles Lipovetsky (2016) sostiene que la educación tiene un papel fundamental en la conformación de una nueva ciudadanía en la actualidad. Recomienda ofrecer a niños y jóvenes una educación digna que “incluya otras perspectivas diferentes a las de ganar dinero y consumir”. Y en contracorriente con quienes están recomendando la exclusión de las humanidades del sistema educativo formal, constata que en nuestros días “la educación artística es insuficiente”. Dice:

[...] hemos considerado que la educación artística es lo último: primero las matemáticas, las ciencias, un poquito de arte, ahí salpicado... Y creo que es un error. Es un error porque el hombre del mañana tendrá cada vez más aspiraciones estéticas: el amor por la belleza y la necesidad de expresarse.

Según Yolanda Reyes (2007),

[...] en esa arista que mezcla lo universal con lo particular y que nos permite reconocernos, diferenciarnos y construirnos mediante el diálogo con las páginas de la cultura, se encuentra la justificación profunda para incluir la formación literaria en la canasta familiar de nuestros niños, como alternativa de nutrición emocional y cognitiva y como equipaje básico para habitar mundos posibles, a la medida de cada ser humano (p. 13).

Y aquí llegamos al objetivo de esta ponencia: justificar el acercamiento de los niños a la literatura con el fin de que tengan una relación diferente con el mundo. El conocimiento de otras formas de ser, pensar y sentir permitirá una mejor comprensión y aceptación de las diferencias. El enigma que cada ser encierra en sí mismo no podrá develarse, así sea parcialmente, sino con la ayuda de la imaginación narrativa. Y a este reino solamente podemos acceder por medio de la lectura de textos narrativos. Umberto Eco (1997) nos invita a pasear por el bosque narrativo, metáfora útil “no solo para los cuentos de hadas, sino para todo texto narrativo. Hay bosques como Dublín, donde, en lugar de Caperucita Roja podemos encontrarnos con Molly Bloom, o como Casablanca, donde nos encontramos con Ilse Lund o Rick Blaine” (p. 14).

Quisiera detenerme aquí para llamar la atención sobre la forma en que el autor italiano ha dado un giro de tuerca y nos lleva de la literatura infantil al mundo de la imaginación narrativa del adulto. En realidad, se trata de diversos receptores, pero de una misma naturaleza literaria. Me explico: no existe en verdad una literatura infantil, ni una literatura adulta, ni una literatura femenina, ni una literatura masculina. Existe simplemente la literatura con una orientación hacia los infantes, los mayores, las mujeres o los hombres. El destinatario es un criterio muy usado para emplear esas diversas categorías. Porque como lo demuestra Wolfgang Iser en *The Act of Reading*, todo texto implica una relación dialéctica entre el texto, el lector y su interacción (1980, p. x). Es más, el mismo texto estructura un *lector implícito* que de ninguna manera debe

confundirse con el lector real. Por su parte, Eco habla del lector modelo, entendido como “un lector-tipo que el texto no solo prevé como colaborador sino que incluso intenta crear” (1997, p. 17). También el autor italiano enfatiza que “el lector modelo de una historia no es el lector empírico”².

Por otra parte, según lo señalara Roland Barthes (1978), las etiquetas como literatura infantil, juvenil, femenina, etc., básicamente sirven para facilitar el consumo. Es el mercado el que fomenta esa división de la literatura de acuerdo con los clientes potenciales. Por ello, Machado confiesa: “Yo no escribo para niños. Los editores, sí, publican mis libros para niños, les ponen ilustraciones, tipografías grandes” (1998, p. 32). Pero, en verdad, la naturaleza literaria es la que permite que un texto narrativo supuestamente perteneciente al mundo infantil sea tan provechosamente visitado por otra clase de públicos muy diversos. *El principito*, de Antoine de Saint Exupéry, es un buen paradigma de esta posibilidad. Eco (1997) nos proporciona otro ejemplo: *Las aventuras de Pinocho*. Según su lectura, el íncipit del cuento de Pinocho es muy complejo porque por una parte parece estar dirigido a *mis pequeños lectores*. Pero por la otra,

[...] ese principio es un guiño para lectores adultos. ¿Es posible que el cuento también sea para ellos? ¿Y que ellos deban leerlo de manera diferente, pero para entender los significados alegóricos del cuento deban fingir que son niños? [...]. Quizá Collodi quería hacer un doble juego, y sobre esta sospecha se basa gran parte de la fascinación de este pequeño gran libro. (p. 18).

Esta hipótesis de Eco supone un gran cambio también, pues en cierto sentido es preciso desacralizar la literatura para bajarla de su pedestal de algo serio, orientado solo a un público adulto y situarla en un plano de comunicación en donde los participantes (autores y receptores) hacen un uso singular del lenguaje en el contexto de una cultura. Por motivos prácticos, al igual que el semiólogo italiano, me limitaré a la narrativa, lo cual no quiere decir que los demás géneros no formen parte de ese mundo del arte creado mediante las palabras o que no pueden ofrecerse a los niños. “‘No hay nada importante en la vida que no pueda hablarse con un niño’ [...], el paso del tiempo, la imaginación, las posibilidades del lenguaje” (Ortiz, 2016)³.

Si, según lo postula Borges (1974), “el hecho estético está en relación con la inminencia de una revelación que no se produce” (p. 635), es función del maestro aproximarse a la forma de leer del niño, a la manera en que entienden lo que leen, a la preocupación por la respuesta estética de su parte. Responder a la pregunta: ¿Cómo leen los niños la literatura infantil?, es enfrentarnos a una realidad mucho más compleja,

[...] puesto que estas obras no solo hacen uso de recursos verbales, sino muchas veces utilizan recursos visuales –ilustraciones– o recursos sonoros –audio libros o libros didácticos–. En estos libros la historia ya no se cuenta únicamente por medio del texto escrito, sino que se utilizan otras herramientas que también “cuentan”. (Escobar, 2011, p. 50).

Los niños leen con una mayor apertura hacia los mundos posibles, con la imaginación como guía, sin preocuparse por establecer límites entre la ficción y la realidad. ¡Que de eso se preocupen los adultos y los

2 El lector empírico somos nosotros, ustedes, yo, cualquier otro, cuando leemos un texto. El lector empírico puede leer de muchas maneras, y no existe ninguna ley que le imponga cómo leer, porque a menudo usa el texto como un recipiente para sus propias pasiones, que pueden proceder del exterior del texto, o este mismo se las puede excitar de manera casual” (Eco, 1997, p. 16).

3 Este poeta español escribió *Lecciones de poesía para niños y niñas inquietos* con la finalidad de iniciarlos en ese mundo maravilloso y así poder leer con gusto unos poemas. Mediante el humor se burla de quienes piensan que “la poesía infantil es rimar gatito con perrito o quesito con ratoncito. Ni los niños son tontos ni la poesía es una tontada” (2016, p. 22).

profesores de literatura! El llamado “pacto ficcional con el autor, lo que Coleridge llamaba ‘la suspensión de la incredulidad’, no requiere de un mayor esfuerzo de parte de los niños lectores. Ellos están siempre dispuestos a aceptar que ‘lo que se les cuenta es una historia imaginaria’” (Eco, 1997, p. 85), y por tanto, si es verdad o no, les es completamente irrelevante. ¿Qué importa si no es verdadero sino ficticio si lo realmente importante es que puedan reír y disfrutar la historia? He aquí el secreto de la fascinación de la ficción narrativa.

La ficción tiene la misma función que el juego [...] jugando el niño aprende a vivir porque simula situaciones en las que podría hallarse adulto. Y nosotros adultos, a través de la ficción narrativa, adiestramos nuestra capacidad de dar orden tanto a la experiencia del presente como a la del pasado. (Eco, 1997, p. 145).

Por otra parte, es importante precisar que por texto narrativo no debemos entender solamente un texto escrito. De hecho, Eco –al explicar el título de su libro– introduce de paso un texto narrativo no escrito sino desplegado en su lenguaje cinematográfico al mencionar que en la película *Casablanca* podremos encontrar un texto narrativo que nos cuenta la historia de amor protagonizada por los actores Ingrid Bergman y Humphrey Bogart. Y no hay que olvidar que

[...] esa criatura que, agazapada en el vientre, escucha furtivamente las conversaciones de su madre, y en particular, la música de su voz que le llega, en estricto sentido literal, desde las entrañas, está inmersa desde entonces en la experiencia del lenguaje. (Reyes, 2007, p. 27).

Desde el punto de vista del destinatario es preciso aceptar que toda ficción narrativa exige una activa participación ya que “todo texto es una máquina perezosa que le pide al lector que le haga parte de su trabajo”. La literatura puede verse “como la forma de develar los huecos que deja el autor para que el lector los llene”, de forma que venga a “participar en la construcción de sentido” (Chambers, 2008, pp. 81-82). Esto implica que “el lector está siempre, y no solo como componente del acto de contar historias, sino también como componente de las historias mismas.” (Eco, 1997, pp. 9, 11). Por el acto de leer, se participa en el proceso de creación de las obras. En realidad no leemos un libro, sino que lo creamos con cada lectora que hacemos de él. Como lo afirma Borges:

[...] para el mismo lector el mismo libro cambia, cabe agregar, ya que cambiamos, ya que somos [...] el río de Heráclito, quien dijo que el hombre de ayer no es el hombre de hoy y el de hoy no será el de mañana. Cambiamos incesantemente y es dable afirmar que cada lectura de un libro, que cada relectura, cada recuerdo de esa relectura, renuevan el texto. También el texto es el cambiante río de Heráclito (p. 102).

Se comprende, así, que “cada ente literario esté condenado a una vida eterna, siempre nueva y siempre naciente, mientras viva la humanidad” (Reyes, 1962, p. 85). Para realizar este trabajo de coautoría y de incesante creación, el lector se enfrenta siempre a una nueva historia con lo que el autor de *El nombre de la rosa* denomina *enciclopedia personal*, conformada por todas las lecturas previas del sujeto lector. Con todo lo leído antes, llega a poner a funcionar esa máquina perezosa para obligarla a generar nuevos sentidos con cada lectura, con la multiplicidad de lecturas que imágenes y textos nos proponen como un desafío para construir, para crear el reino de la posibilidad.

LECTURA DE IMÁGENES

Sin duda, este acercamiento a un lector-autor nos conduce a la consideración de la lectura como complejo proceso que implica variadas faces y una participación muy dinámica del sujeto-lector. La primera barrera que habría que superar es esa noción de lectura como un sencillo desciframiento de signos alfabéticos para conformar voces o palabras. Frente a esta convencional concepción mecanicista de la lectura, es preciso contraponer otra centrada en la comprensión de imágenes complejas de orden literal, pero también visual, metafórico, emocional.

Si aceptamos esta última forma de concebir la lectura, podemos concordar que su ejercicio se inicia desde la primera infancia (desde la etapa intrauterina hasta los seis años) y que paradójicamente, el infante, el que no habla, sí lee todo el contexto que lo rodea, en especial su relación con la madre, pues construye significados con muchos lenguajes que le permiten su desarrollo infantil. En este contexto,

[...] las primeras relaciones entre el bebé y su madre cobran crucial importancia como la matriz o el “nido” de todo acto de lectura, desde el más sencillo hasta el más sofisticado, pues, en el fondo, la “interpretación” no es más que ese juego de dos o más sujetos que se transforman mutuamente en el proceso de negociar sentidos. (Reyes, 2007, p. 25).

Ahora bien, el infante no solo percibe desde el útero ruidos y sonidos, sino que comienza a procesar sonidos lingüísticos asociados a la voz de la madre y a la lengua en que esta le hable. Y como esencialmente capta ritmos de ese lenguaje, patrones de entonación, características acentuales, etc., es preciso admitir que comienza así su acercamiento a la función estética del lenguaje.

El énfasis en el ritmo y la prosodia y la carga melódica que imprime la voz adulta al dirigirse a los bebés demuestra que portamos, como equipaje evolutivo de la especie, una cadencia que trasciende el uso utilitario del lenguaje y que, más allá del significado literal de las palabras, transmite una experiencia estética. (Reyes, 2007, p. 28).

Para el infante, es todavía mucho más intensa esa experiencia de que el lenguaje en sí mismo es un fenómeno estético⁴. Imaginemos un caso en el que los padres no le hablan a su bebé, ni le cantan siquiera “Los pollitos”, no lo curan mágicamente con el “Sana que sana...”, ni le cuentan la historia de “La pobre viejecita”. El resultado es completamente previsible: ese niño comienza a manifestar retrasos en su desarrollo sensorial, musical, verbal; le hacen falta las lecturas de la primera infancia.

Al contrario, si esos primeros maestros, los padres, se preocupan por el acercamiento del infante a ese mundo enigmático del lenguaje, lo prepararán para que se convierta en un experto lector de imágenes. El verdadero alistamiento para la lectura se inicia allí, en el ambiente que desde su concepción comienza a rodear al infante. Sin duda, cada generación viene marcada por énfasis en tal o cual lectura, dependiendo del auge y desarrollo tecnológico que se tengan en cada época. Así, por ejemplo, mi generación fue mucho más entrenada para las imágenes auditivas, gracias a la radio. Cuando niños escuchamos las lágrimas sensibleras de las madres que experimentaban verdaderas catarsis escuchando la radionovela cubana *El derecho de nacer*, de Félix B. Caignet. Mario Vargas Llosa (1981) recoge literariamente este periodo de auténtica pasión radioteatral en la obra *La tía Julia y el escribidor*. La abuelita responde la pregunta de su

4 “Si la literatura es expresión, la literatura está hecha de palabras y el lenguaje es también un fenómeno estético” (Borges, 1980, p. 102).

nieto, Marito, sobre la razón de esa predilección explicándole que “es una cosa más viva, oír hablar a los personajes, es más real [...]. Y además, a mis años se portan mejor los oídos que la vista” (p. 113). En oposición a esa vieja generación, los nacidos con el nuevo milenio crecen en una cultura mucho más visual que antes, lo cual les brinda un esmerado entrenamiento en la lectura de imágenes visuales. Muchos de ellos inician su adicción a la televisión en brazos de las madres que los arrullan con las imágenes del programa –por desgracia casi siempre insulsas telenovelas– que ellas no se pierden porque, además de la distracción, les permiten soñar y vivir las cosas imposibles de la vida real. No es de extrañar, entonces, que años más tarde se conviertan en fanáticos seguidores de los libros de cómics o historietas. Grandes y chicos disfrutaban de personajes provenientes del mundo de las historietas animados como los superhéroes de Marvel Comics a nivel popular (Spider-Man, Capitán América, Iron Man etc.), o las Aventuras de Tintín, o de Uzumaki Naruto. En otra dimensión estética, apreciarán *El viaje de Chijiro* (2001), de Hayao Miyazaki, o *La tumba de las luciérnagas* (1988), de Isao Takahata, obras divulgadas bajo el formato del *manga* o del *anime*⁵.

LECTURA MIXTA: IMÁGENES Y TEXTO

Una segunda etapa en el proceso de lectura se desarrolla cuando los niños, en el intervalo de los 3 a los 6 años, comienzan a familiarizarse con libros que combinan las imágenes visuales con algunas palabras escritas. Cuando se traza la historia de estos libros, se anota que *Orbis Sensualium Pictus* u *Orbis Pictus* del monje checo Jan Amos Komenski, debe ser considerado como el primer libro ilustrado para niños. Con Comenio, nombre latinizado de Komenski, la educación tuvo a un gran orientador pues centró todo el proceso en los dos sujetos fundamentales: el niño y el maestro. Su preocupación mayor fue la de lograr que la educación respondiera a los interrogantes que planteaban las relaciones más significativas entre: el ser humano y el mundo que lo rodea, el individuo y la sociedad, la educación general y las didácticas particulares. Sus ideas encarnaron en propuestas novedosas para hacer germinar las potencialidades del niño en todos sus niveles. Los maestros conocen el gran aporte que Comenio realizó a la educación por medio de la divulgación de sus ideas pedagógicas orientadas a lograr la enseñanza de todo para todos, sin distinción de clases sociales ni de géneros. Desde la aparición de su obra, *El mundo pintado*, los niños comenzaron a familiarizarse con dos códigos diferentes: el pictórico y el lingüístico. Y si bien en algunos casos se trata de dos códigos disfrazados que en realidad obedecen a uno solo, poco a poco, tanto autores como lectores se hicieron más conscientes de que no se trataba tan solo de repetir la misma historia bajo los dos códigos, sino de lograr una autonomía que luego hiciera posible un diálogo entre ellos para construir significados en forma compartida.

Para comprender mejor este proceso evolutivo, Marantz (2005) propone que lo imaginemos como una línea

[...] que en cada uno de sus extremos tiene una novela típica, es decir un libro cuyas páginas están exclusivamente llenos de palabras impresas. Al otro extremo de esta línea imaginaria, hay un libro totalmente carente de texto, uno que transmite su mensaje (generalmente un cuento) utilizando solo imágenes. En el medio de la línea hay volúmenes que contienen una sola ilustración (en la portada), algunos que emplean viñetas al principio o al

5 *Manga* es el término en japonés para designar las historietas y el estilo del dibujo que las acompaña. Junto con la tradición norteamericana y la francobelga, se constituye como un referente obligado al hablar de la industria editorial de las historietas en el mundo. *Anime* es la adaptación japonesa de la palabra *animación* y se usa hoy en Occidente precisamente para referirse al trabajo de animación hecho en Japón. El *anime* se dirige a todos los públicos desde el infantil hasta el adulto y abarca una gran variedad de temas y de géneros.

final de cada capítulo, otros que tienen imágenes ocasionales a página completa... y unos pocos que insertan una gran variedad de ilustraciones a lo largo del libro (p. 17).

Si Comenio es el creador del libro ilustrado, Randolph Caldecott es el verdadero padre del llamado *libro-álbum*, pues en sus obras

[...] hay una yuxtaposición de palabras e imágenes, algo que jamás había sucedido. Lo que no está en el texto está en las imágenes y viceversa, es un efecto recíproco que va y viene en ambas direcciones, en suma es la invención del libro-álbum. (Green, 2005, p. 23).

Este nuevo género se diferencia claramente del libro de cuentos conformado solo por un código lingüístico o del libro ilustrado que tiene ya una larga tradición –aún vigente– y a la cual se han vinculado artistas famosos como Gustave Doré, Henri Matisse, Salvador Dalí, Pablo Picasso, Joan Miró, Frank Moser, Fritz Eichenbert, entre otros. Lo que descubre Caldecott, con obras como *The Diverting History of John Gilpin*, *Hey Diddle Diddle* o *The Queen of Hearts*, es que se pueden crear libros en donde las ilustraciones no sirven solo para ampliar lo que dicen las palabras sino que también requiere de esas imágenes “para esclarecer el texto e, incluso a veces, para tomar su lugar. En un libro-álbum tanto las palabras como las imágenes son leídas. Y naturalmente este enfoque conlleva a usar menos palabras, o a no usarlas del todo” (Shulevitz, 2005, p. 10).

Según Marantz, este nuevo género del libro-álbum se caracteriza por: a) su concepción como unidad interdependiente, de forma tal que no se puede entender el texto sin las ilustraciones ni estas sin aquel; b) su naturaleza narrativa, en donde el cuenta-cuentos es reemplazado por el ilustrador y “las imágenes se convierten simbólicamente en la voz que comunica ciertas cualidades especiales del significado que el lenguaje con frecuencia no puede transmitir”; c) la confluencia de dos formas artísticas: la visual y la literaria, y finalmente, e) su carácter artesanal en donde se resalta más el *cómo* se comunica el autor que el *qué* comunica (Shulevitz, 2005, pp. 19 y 20). Teresa Colomber (2005) llama la atención sobre el arte combinatoria que singulariza al libro álbum así como la posibilidad de tener un destinatario de muy variados intereses:

Lo que caracteriza a los álbumes es que utilizan dos códigos –la imagen y el texto– para contar su historia. Este recurso puede utilizarse con propósitos distintos, y la obra resultante puede dirigirse a lectores de diferentes edades. Pero sin duda, uno de los grandes campos de aplicación de este género ha sido la creación de libros para primeros lectores (p. 41).

El trabajo iniciado por Caldecott pronto tuvo eco en artistas contemporáneos que compartían su interés por comunicar historias primordialmente por medio de la ilustración. Al conocer el trabajo realizado por Caldecott en el libro *Old Christmas*, de Washington Irving, publicado en 1875, el ya afamado escultor de madera Edmund Evans consideró que “Randolph Caldecott era la persona indicada para hacer los novedosos libros-juguete que tanto había soñado” (Green, 2005, p. 23). El trabajo conjunto que realizaron se concretó en 1878 con la publicación de los primeros volúmenes de rimas y canciones de preescolar que inmediatamente tuvieron una gran acogida en el público lector. Y así se inició una época dorada de obras fascinantes para los extasiados ojos de niños y adultos que siempre encontraban algo nuevo y humorístico en sus libros-álbum. Como es de suponerse, la invención del libro-álbum no significó la inmediata desaparición de los libros ilustrados, pero sí se convirtieron en punto de referencia que permite apreciar la evolución que se estaba dando. Quizá uno de los casos más notorios sea el de Beatrix Potter. La historia

de *El conejo Pedro* comenzó con ilustraciones en blanco y negro, pero muy pronto se reeditaron con imágenes a todo color.

Los dibujos de Potter enriquecen la anécdota, pero *El conejo Pedro* puede ser perfectamente comprendido sin ellos. La historia en su totalidad está contenida en las palabras, que no solo aportan la información necesaria, sino que también engloban las ilustraciones. (Shulevitz, 2005, p. 10).

Este proceso continúa aún en nuestros días y por ello quizá sea significativo que actualmente se ofrezca en el programa de escrituras creativas de la Universidad Nacional la posibilidad de conocer y producir un libro-álbum. Y a juzgar por los trabajos presentados no es nada fácil manejar ese doble código característico de un artefacto que supone, por consiguiente, dos miradas: la del artista plástico y la del artista de la palabra. Pero cuando se logra la confluencia de estas dos formas artísticas no hay duda alguna de la riqueza que representa el libro-álbum para niños y adultos.

LECTURA DE TEXTO

Muchos sistemas educativos priorizan la lectura de texto escrito y marginan los libros con imágenes. Creo que se debe llegar al texto pero no omitir la lectura de las solas imágenes o de estas acompañadas en algún porcentaje de texto. Si gradualmente pasamos del reino de la imagen al dominio de las palabras llegaremos al más sombroso de los inventos del hombre. Borges (1998) dice que todos los demás inventos son extensiones del cuerpo. Pero la invención del libro permite “una extensión de la memoria y de la imaginación” (p. 9). El lector de un texto configurado tan solo con palabras, obliga al lector a emplear mucho más su imaginación, puesto que debe ir conformando personajes, escenarios, acciones que comienzan a desfilar en su mente a medida que avanzan las páginas y se enfrenta al hecho estético. Por medio de su imaginación, cada lector *va ilustrando* el texto que lee y se convierte así en creador de una obra que jamás puede ser igual a la de ningún otro lector. Ni siquiera será igual si realiza una relectura porque recordemos que “cada vez que leemos un libro, el libro ha cambiado, la connotación de las palabras es otra. Además los libros están cargados de pasado” (Borges, 1998, p. 22).

Si aceptamos lo expuesto anteriormente sobre el complejo proceso de la lectura que conlleva un dinamismo tal que convierte a los lectores en autores que con cada lectura vuelven a crear los textos, tenemos que concluir que una de las principales funciones de la escuela es la formación de lectores capacitados y dispuestos a perderse en los bosques narrativos. Pensando con el deseo, los maestros quisieran que ese arduo proceso de la lectura se iniciase desde el hogar. Pero la cruda realidad es que no siempre reciben a los niños con esa preparación, con ese camino andado, por muchos motivos: falta de educación de los mismos padres, condiciones socioeconómicas muy difíciles, falta de acompañamiento al infante en su labor de descubrir el mundo. En reiteradas ocasiones, por el contrario, el maestro tiene que confrontar conductas nocivas que el infante ha aprendido en su hogar. No hay que olvidar, por ejemplo, que la violencia de género o la semilla del fanatismo se siembran siempre en ese contexto de lo familiar, lo íntimo, lo doméstico.

Y no queda más remedio que suplir la carencia o reiniciar procesos de formación que implican gradualidad según edad, atención al contexto sociocultural y a intereses individuales. En todo caso, el maestro debe tener en mente que, en cuanto a la lectura, debe tratar de propiciar

[...] la oportunidad de un primer encuentro [con el libro], con la esperanza de que este pueda ser seductor, atractivo y tentador. Y que pueda redundar en la construcción de un recuerdo, aunque vago, que perdure toda la vida. Y más aún, esperar que ese encuentro equivalga a una invitación para la posterior exploración de un territorio muy rico, cuando el lector ya lea por su propia cuenta. (Machado, 2004, p. 19).

Además de esto, el lector se debe aventurar por los bosques narrativos sin la guía del maestro.

Para conseguir que este encuentro sea eficaz y duradero, es preciso que la escuela deje de ser sinónimo de disciplina y aburrimiento. Todo lo contrario, el niño debe experimentar que el tiempo en la escuela es de juego creativo, de retos a su imaginación de alegría por los logros alcanzados. Es preciso “partir de la confianza de las posibilidades imaginativas de los niños, en sus capacidades para manejar lo novedoso, para construir y pensar mundos posibles” (Castrillón, 2010, p. 27). Según, Lezama Lima (1969), “solo lo difícil es estimulante” (p. 9). Por ello hay que no caer en la tentación del facilismo del *consumo esclavizante* propuesto por la industria del entretenimiento en donde la lectura es vista “como un medio más de esparcimiento y de recreación intrascendente”. Por el contrario, se debe ofrecer a los estudiantes obras en “las cuales se pueda observar la forma en que el autor desafía al lector, lo estimula, lo reta y lo impulsa en su crecimiento como lector y como ser humano” (Castrillón, 2010, p. 27). Hay ciertas características en los niños que resultan extrañas para los adultos. Por ejemplo, el que no se cansen de oír o de leer la misma historia en repetidas ocasiones. Y no dos o tres veces nada más. El adulto es quien se cansa con la repetición, no los niños. A ellos lo que les importa es que la historia sea bien contada. Quizá experimentan algo semejante a los griegos que aunque sabían ya el desenlace de la tragedia querían a volver a padecer su efecto catártico. Quizá también esa reiteración obedezca a la necesidad de memorizar lo escuchado porque, como bien lo expone Walter Ong (1987), “las sociedades orales deben dedicar gran energía a repetir una y otra vez lo que se ha aprendido arduamente a través de los siglos” (p. 47). Muy bien captó esta características de los niños la escritora brasileña Clarice Lispector (2011): “Los niños no leen de una sola vez: los niños aprenden de memoria y, aun sabiendo de memoria, releen con mucho de excitación de la primera vez” (p. 322). Otro ejemplo de la singularidad de los niños puede encontrarse en lo rigurosos que llegan a convertirse en el manejo de ciertas fórmulas para iniciar o acabar los cuentos o para el manejo de los tiempos verbales en sus juegos. “*Había una vez un rey...*” o “*Juguemos a que yo era el rey y tú la reina*”.

Llegamos, así, a la lectura de textos literarios en propiedad. Machado (2004) sintetiza muy bien cómo debe ser el acercamiento del niño a estos libros: ante todo un rotundo no a la obligación de leer; en segundo lugar, propiciar un acercamiento a obras de calidad, entiéndase obras clásicas que jamás pasan de moda. En tercer lugar, creer que se puede fomentar el gusto por la lectura por medio de un sistema “que obliga a leer solo para hacer un examen es una forma de inocularle a cualquier el horror de los libros”. En cuarto y último lugar, señala que “el primer contacto con un clásico en la infancia o en la adolescencia no tiene que ser con el original. Lo ideal sería tenerlo con una adaptación atractiva y bien hecha” (pp. 23-24).

Es preciso insistir en que la lectura no debe ser obligatoria. Hay que motivar la lectura no imponerla. Si lo hacemos es la mejor forma de conseguir que los estudiantes se vacunen en contra de la lectura. Para Borges (1980), “la idea de la lectura obligatoria es una idea absurda: tanto valdría hablar de felicidad obligatoria” (p. 107). Por fortuna en el archivo de la producción literaria de todos los tiempos, hay bastante de dónde escoger y, por tanto, de permitir que el mismo estudiante sea quien elija lo que le gustaría leer, bajo la guía del maestro. Para alimentar su espíritu, debe escoger entre lo mejor que se le presenta en la mesa, no de que tenga la oportunidad de quedarse con la basura. El arte de elegir es un aprendizaje que

se inicia desde el momento en que la madre, en alguna ocasión, le pide al hijo que le diga qué texto quiere que ella le relea. Pero, en definitiva, por muy valiosa que sea una obra, no se puede obligar su lectura. *La Comedia*, de Dante, es un tesoro, pero es completamente admisible que alguien considere que este libro no le comunica nada. En estos casos, Borges (1980) aconseja: “Déjenlo de lado, que la literatura es bastante rica para ofrecerles algún autor digno de su atención, o indigno hoy de su atención y que leerán mañana” (p. 107).

La segunda recomendación de Machado es acercar al niño a los clásicos, “esos libros eternos que no pasan de moda”. No hay razón para privar a los niños de tesoros de la humanidad que designamos con el nombre de *clásicos* so pretexto de que son difíciles o de que el autor no pensó en los infantes como su destinatario. De todos es conocido el planteamiento de Italo Calvino (1993) sobre el *Por qué leer los clásicos*. Ellos son los que nos permiten “entender quiénes somos y adónde hemos llegado” (p. 19). Es comprensible que cada persona tenga una noción diferente de lo que entiende por *clásico*. Pero es muy reconfortante comprobar que hay un sustrato común, compartido por los mejores autores, en la definición de los clásicos. Podría expresarse, según Steiner, que un clásico “nos interroga cada vez que lo abordamos... ¿Has comprendido? ¿Has re-imaginado con seriedad, estás preparado para abordar las cuestiones, las potencialidades del ser transformado y enriquecido que he planteado?” (1998, p. 32). Calvino (1993) expresa algo similar al afirmar que “un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir” (p. 15). Y Borges (1974) asegura que clásico es el libro que se lee “como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término” (p. 773). El acercamiento de los niños y a los jóvenes a los clásicos constituye una riqueza porque “le dan una fuerza a la experiencia futura, proporcionando modelos, contenidos, términos de comparación, esquemas de clasificación, escalas de valores, paradigmas de belleza” (Calvino, 1993, p. 14).

La última observación de Ana María Machado tiene que ver con la forma de acercar a los niños a las obras clásicas. Permítanme aquí narrar una anécdota personal al respecto. Tuve en alguna ocasión una alumna de literatura que tomó conmigo un seminario sobre *Don Quijote* ofrecido aquí en la Universidad Distrital. Como era de esperarse, este curso tenía como objetivo la lectura de la obra magna de la lengua española. Y las reuniones del seminario debían facilitar esa lectura, complementar los hallazgos de sentido hechos por los estudiantes, responder algunas de sus dudas. Pero, empleando la expresión de antaño, para mal de mis pecados, al cabo de algunos años y por esa red infinita de causalidades que desconocemos y que llamamos azar, me enteré de que esa alumna del seminario, convertida en profesora de un prestigioso colegio bogotano, había mandado a leer *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, en su versión original a los alumnos del cuarto grado de primaria. Creo que en aquella ocasión no tuvimos a mano la orientación que da la autora brasileña para evitar experiencias nefastas como la anterior:

El primer contacto con un clásico, en la infancia o en la adolescencia, no tiene que ser a través del original. Lo ideal sería tenerlo con una adaptación atractiva y bien hecha. Incluso podría aceptarse que navegar por los clásicos no significa leer los libros. El cine también nos ha dado buenas películas inspiradas en ellos, en versiones más o menos fieles, que no pueden ser descartadas como una posibilidad de contacto con ese tesoro. (Machado, 2004, pp. 24 y 98).

Por supuesto que se puede acercar al niño a la obra cumbre de la lengua castellana pero atendiendo a un proceso de lectura y a una verdadera iniciación para sentir con el corazón, para percibir la belleza que a cada instante nos rodea. La vida me dio la oportunidad de tener un público cautivo con el cual

experimentar que sí es posible el acercamiento provechoso a las historias del famoso hidalgo manchego a una temprana edad: mis nietos. Y cómo poderles comunicar el deleite que experimentaron escuchando, por ejemplo, la que sucedió una tenebrosa noche en que el mismo intrépido caballero tuvo algo de miedo; ni qué decir de Sancho Panza que a causa de su profundo temor y espanto, le dio por hacer allí lo que “otro no pudiera hacer por él”, ocasionando un gran disgusto a Don Quijote quien vio en ello que “la mucha conversación que tengo contigo ha engendrado este menosprecio” (De Cervantes, 2005, DQ, I, Cap. XX, pp. 185-186). Y ¿cómo no disfrutar de la aparición de Dorotea y la invitación que le hacen para que represente el papel de princesa Micomicona (el solo nombre despierta la risa de los infantes) después de conocer la treta que el cura y el barbero habían ingeniado para sacar a Don Quijote de Sierra Morena? Allí los niños disfrutaban al imaginar al cura travestido como primer candidato para representar a Micomicona y al barbero con barba postiza, ante la inminencia de que se le caiga y quede al desnudo su verdadera identidad.

Para lograr un acertado acercamiento a los clásicos de la literatura, como *Don Quijote de la Mancha*, es preciso tener mucha claridad sobre cuál debe ser la función de los padres y de los maestros. Creo que en esencia deben fomentar lo que Bajtín (1981) llamó *la imaginación dialógica*. Esta implica que el maestro no sea simplemente un interlocutor o transmisor del sentido de los textos, sino alguien que “entienda que los estudiantes pueden ayudar a construir el conocimiento desde su saber y desde sus intereses” (López, 2013, p. 17). Quizá este hecho es que ha llevado a plantear que “el gran reto para los que ejercemos la docencia en el campo de la literatura [es] enseñar la necesidad de la literatura, no la literatura como un cúmulo de observaciones” (Jurado, 2004, p. 274). Con mucha razón Yolanda Reyes (2013) nos dice: “[...] necesitamos la literatura porque la experiencia de los demás nos ayuda a entender cómo lo hicieron otros, para emprender la antigua tarea del ‘conócete a ti mismo’ y ‘conoce a los demás’ y para abrir las puertas del reino de la posibilidad” (p. 68).

El papel del maestro en este proceso es decisivo “no como el que enseña (algo tan difícil hoy y tan imposible, insistamos), sino como quien está dispuesto a interactuar con el estudiante a partir de sus dilemas y de sus búsquedas, y también como provocador para la búsqueda” (Jurado, 2004, p. 273). La función del maestro debe ser la de enseñar a aprender, alejado de la fiel ortodoxia y mucho más cercano al campo de la heterodoxia. La literatura siempre enseña que la realidad es mucho más compleja que lo que a primera vista parece y que cuanto más se aferra alguien a su verdad, más provoca la risa de Dios “porque el hombre piensa y la verdad se le escapa. Porque cuanto más piensan los hombres más lejano está el pensamiento de uno del pensamiento de los otros” (Kundera, 1987, p. 172). Si el maestro enseña a dudar de las certezas, logrará desarrollar “la capacidad del alumno para vivir la experiencia de la obra literaria, para reconocer y valorar su propia evocación personal como producto de su actividad creativa, para reflexionar sobre la obra y para analizar críticamente su reacción emocional ante la misma” (Dubois, 2001, p. 25).

Conocer mundos imaginados al alcance de nuestros ojos es la magia de la literatura. Y hacer que los estudiantes aprendan a disfrutar de esa posibilidad es el reto del maestro de literatura. Su oficio privilegiado es, básicamente, leer. Y si ve en la lectura una forma de felicidad, podrá decir con el autor de *El jardín de los senderos que se bifurcan*: “Que otros se jacten de las páginas que han escrito / a mí me enorgullecen las que he leído” (Borges, 1974, p. 1016). La finalidad de sus lecturas debe ser compartirlas con los estudiantes. Debe tomar un libro y conseguir que sus estudiantes lo perciban como un objeto mágico, como una lámpara de Aladino, que de pronto nos revela un mundo lleno de misterios por descubrir, de viajes por realizar, de respuestas enigmáticas para nuestra triste condición mortal. Esa aventura se inicia desde el momento en que el estudiante toma en sus manos el libro y se encuentra con el arte de la cubierta que lo

invita a irse de paseo por el bosque narrativo con el fin de ver paisajes interesantes, encontrarse con seres desconocidos, plantearse preguntas que resuelvan sus dudas⁶

En este momento el maestro debe ser “una voz que cuenta, una mano que inventa palacios y arquitecturas imposibles; alguien que abre puertas prohibidas y que traza caminos entre el alma de los libros y el alma de los lectores” (Reyes, 2013, p. 69). Por último, es preciso señalar que para lograr el acercamiento a la lectura y a la literatura, el maestro debe desplegar una inmensa creatividad para la planeación y realización de los talleres de lectura alrededor de un texto determinado. Y aquí es de suma importancia la formación recibida en la educación superior para que potencien sus capacidades para el acercamiento a un texto. Los maestros deben ser verdaderos actores: con formación en la modulación de la voz para la caracterización de personajes, con la capacidad de crear expectativas, de explicar el vocabulario desconocido, de motivar la participación del auditorio por medio de preguntas sobre lo leído e, incluso, deben ser excelentes guías en procesos artísticos como dibujo, pintura, figuras en papel, etc., con los cuales se puede culminar el proceso de lectura y el acercamiento a la literatura. Y en todo este proceso no hay modelos a seguir sino creatividad a desarrollar.

Ahora bien, ¿qué respuesta debemos buscar con el acercamiento a las obras de literatura? La misma que quería Lezama (1979) de parte de un escritor admirado:

Que se apodere de ese reto y disuelva la resistencia. Que destruya el lenguaje y que cree el lenguaje. Que durante el día no tenga pasado y por la noche sea milenario. Que le guste la granada que nunca ha probado, y que le guste la guayaba que prueba todos los días. Que se acerque a las cosas por apetito y que se aleje por repugnancia (p. 20).

Lo verdaderamente esencial es que el estudiante, con base en la lectura de los textos, pueda soñar y ser leal a sus sueños, para que en definitiva “vean en la literatura una forma de felicidad” (Borges, 1980, p. 108).

Para terminar esta ponencia quiero acudir a la novela *Auto de Fe* del nobel de literatura Elias Canetti. Se inicia con este espléndido diálogo entre un niño y un adulto que no me canso de releer:

- ¿Qué haces aquí muchacho?
- Nada.
- Entonces, ¿por qué te quedas ahí parado?
- Porque...
- ¿Sabes leer?
- Pues sí.
- ¿Cuántos años tienes?
- Nueve cumplidos.
- ¿Qué preferirías: un chocolate o un libro?

6 Megan Lambert (2010) resalta la importancia de los paratextos, particularmente de la cubierta del libro, sobre todo en el caso de que la ilustración que allí se emplee no se repita en el libro. Y sugiere que se dé el tiempo y el espacio necesarios para que el estudiante reflexione sobre lo que va encontrando (p. 39). En el caso de la novela, la portada es normalmente parte de la decoración; en el libro-álbum, con frecuencia es parte integral de la narrativa: “If the cover of a novel serves as a decoration and can at best contribute to the general first impact, the cover of a picturebook is often an integral part of the narrative, especially when the cover picture does not repeat any of the pictures inside the book” (p. 36).

- Un libro.
 –¿De veras? Estupendo. ¿Así que por eso estás aquí?
 –Sí.
 –¿Por qué no me lo dijiste antes?
 –Mi papá me regaña.
 –Ajá. ¿Cómo se llama tu padre?
 –Franz Metzger
 –¿Te gustaría viajar a otro país?
 –Sí, a la India. Hay muchos tigres.
 –¿Y adónde más?
 –A la China. Hay una muralla enorme.
 –¿Te gustaría escalarla?
 –Es demasiado ancha y alta. Nadie puede escalarla. Por eso la construyeron.
 –¡Cuánto sabes! Se ve que has leído mucho.
 –Sí, leo siempre. Papá me quita los libros. Quisiera ir a una escuela china. Tienes que aprender cuarenta mil letras. Todas no caben en un libro. (Canetti, 1982, pp. 9-10).

Efectivamente, como lectores tenemos que quedar admirados de este ejemplar lector, que antes de ir a la escuela da un paseo por los escaparates de las librerías y que dice preferir un libro en vez de una deliciosa golosina. Allí, precisamente, es donde encuentra a Peter Kien, su interlocutor en este diálogo inicial, y a quien –a diferencia de su madre– considera como un profesor de verdad “porque tiene una biblioteca”. Para este niño de 9 años, la lectura lejos de ser un fardo pesado, una obligación, es una magnífica oportunidad de escapar del ambiente opresor, representado aquí por su propio padre, para buscar un reino de la libertad en donde puede imaginar muchos mundos reales e imaginarios dotados de extraordinaria riqueza cultural. Este niño por la lectura ha logrado convertirse, desde su más tierna edad, en un verdadero ciudadano del mundo y está ya preparado para aceptar que hay otras culturas, otras creencias, otras formas de ser humano, diferentes a las de su entorno inmediato. Encarnar a este imaginario crítico lector modelo en nuestras aulas es el desafío que debe aceptar el maestro, la maestra, de infancia y primeros años de escuela; además debe siempre recordar que, según el magisterio de García Márquez (1981), “un buen curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Edición de Michael Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Barthes, R. (1978). Análisis textual de un cuento de Edgar Poe. En: *Lingüística y Literatura*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Borges, J.L. (1974). *Obras completas: 1923-1972*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Borges, J.L. (1980). *Siete noches*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Borges, J.L. (1998). *Borges oral*. Madrid: Alianza Editorial.
- Calvino, I. (1993). *Por qué leer los clásicos*. México: Tusquets Editores.
- Canetti, E. (1982). *Auto de fe*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.
- Castrillón, S. (2010). *Una mirada*. Bogotá: Asolectura.

- Colomber, T. (2005). El álbum y el texto. En: C. Pifano (ed.). *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 40-45). Caracas: Banco del Libro.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones: escritos sobre la lectura y los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Cervantes, M. (2005). *Don Quijote de la Mancha*. Edición del Cuarto Centenario. Bogotá: Real Academia Española/Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Dubois, M.E. (2001). Lectura, literatura, educación. En: *Memorias VI Foro Educativo Distrital. Pedagogías de la Lectura y Escritura* (pp. 20-26). Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Eco, U. (1997). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- Escobar M., D. (2011). Posiciones y posibilidades en torno a aquello que se conoce como literatura infantil. En: C.E. Acosta (ed.). *Pensar la literatura infantil: Interpretación a varias voces* (pp. 31-56). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- García Márquez, G. (27 de enero de 1981). "La poesía al alcance de los niños". *El País*. Cali. Consultado en línea en http://elpais.com/diario/1981/01/27/opinion/349398006_850215.html (fecha consulta 15 de abril 2016)
- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. Bogotá: Norma.
- García Montero, L. (2016). *Lecciones de poesía para niños y niñas inquietos*. Madrid: Visor.
- Greene, E. (2005). Los libros-álbum de Randolph Caldecott: la invención de un género. En: C. Pifano (ed.). *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 22-29). Caracas: Banco del Libro.
- Iser, W. (1980). *The Act of Reading: a Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Jurado Valencia, F. (2004). Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 6, 269-296.
- Kundera, M. (1987). *El arte de la novela*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Lambert, M. (2010). Gutter Talk and more. Picturebooks, Paratexts, Illustration and Design at Storytime. *Children and Libraries. The Journal of the Association for Library Service to Children*, 210, 36-46.
- Las mil y una noches* (1961). México: Aguilar.
- Lezama Lima, J. (1969). *La expresión americana*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Lezama Lima, J. (1979). *Esfera imagen*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Lipovetsky, G. (27 de marzo de 2016). "Hoy nadie cree que la política pueda cambiar el mundo". Entrevista. *El Tiempo*, p. 3.
- Lispector, C. (2011). *Revelación de un mundo*. Trad. Amalia Sato. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- López, Y. (2013). El placer de la lectura y la escritura en la escuela. En: *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela* (pp. 15-26). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Machado, A.M. (1998). *Buenas palabras, malas palabras*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Machado, A.M. (2004). *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Marantz, K. (2005). Con estas luces. En: C. Pifano (ed.). *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 14-21). Caracas: Banco del Libro.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Bogotá.
- Nussbaum, M. (2013). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2015). *Educación para el lucro, educación para la libertad*. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/campanas/nussbaum-medellin>.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

-
- Ortiz, M.P. (6 de mayo de 2016). Luis García Montero, poemas de carne y hueso. Entrevista a Luis García Montero. *ElTiempo.com*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/entretenimiento/musica-y-libros/entrevista-con-el-poeta-espanol-luis-garcia-montero/16584706>.
- Reyes, A. (1962). *Obras Completas de Alfonso Reyes*. Vol. XIV. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Reyes, Y. (2013). La sustancia oculta de los cuentos. En: *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela* (pp. 63-70). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Shulevitz, U. (2005). ¿Qué es un libro-álbum? En: C. Pifano (ed.). *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 8-13). Caracas: Banco del Libro.
- Steiner, George. *Errata: El examen de una vida*. 1998. Madrid: Siruela.
- Vallejo, C. (1985). *Trilce*. Bogotá: Oveja Negra.
- Vargas Llosa, M. (1981). *La tía Julia y el escribidor*. Barcelona: Seix Barral.
- Vargas Llosa, M. (2010). *Elogio de la lectura y la ficción*. Recuperado el 3 de mayo de 2015 de: http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2010/vargas_llosa-lecture_sp.html



Guía para autores

La revista *Enunciación* tiene como objetivo la socialización de productos de investigación en el campo de las ciencias del lenguaje, con el fin de contribuir a su consolidación y posicionamiento en la comunidad académica y de difundir los resultados a docentes, investigadores, estudiantes de ciencias del lenguaje, literatura y pedagogía. La convocatoria para la publicación de artículos es permanente y está dirigida a investigadores de postgrado y miembros de grupos de investigación. La revista se publica semestralmente y acepta contribuciones en inglés.

Para publicar en *Enunciación* se deben cumplir los lineamientos que se describirán a continuación, y el Comité Editorial, basado en los conceptos de los pares evaluadores y en el cumplimiento de dichos lineamientos, decide la publicación del documento.

Los artículos aceptados por *Enunciación* son los que avala Publindex. En adición, deben exhibir coherencia conceptual, profundidad en el tratamiento del problema, estar escritos en un estilo claro, ágil y estructurado según la naturaleza del texto. Los artículos presentados deben ser **originales** y estar asociados a investigaciones en curso o terminadas.

1. Tipos de artículos derivados de investigación

1. *Artículos de investigación científica y de desarrollo tecnológico*: documentos que presentan de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica y/o desarrollo tecnológico. Los procesos de los que se derivan están explícitamente señalados en el documento publicado, así como el nombre de sus autores y su afiliación institucional. La estructura generalmente utilizada consta de introducción, metodología, resultados, conclusiones.
2. *Artículos de reflexión*: documentos que corresponden a resultados de estudios realizados por el (los) autor(es) sobre un problema teórico o práctico, y, al igual que los anteriores, satisfacen las normas de certificación sobre la originalidad y calidad por árbitros anónimos calificados. Presentan resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
3. *Artículos de revisión*: estudios hechos el (los) autor(es) con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, en los que se señalan las perspectivas de su desarrollo y de evolución futura. Estos artículos los realizan quienes han logrado tener una mirada de conjunto del dominio y están caracterizados por una amplia revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
4. *Artículos cortos*: documentos breves que presentan resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
5. *Reportes de caso*: documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas, consideradas en un caso específico. Incluyen una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
6. *Revisión del tema*: documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema particular.

Los siguientes tipos de documentos forman parte de la revista, serán convocados y evaluados por el comité Editorial:

1. *Autor Invitado*: documentos ya publicados por autores de reconocida trayectoria, producción, y temática son clave para la revista, se encuentran en otro idioma o no son de fácil acceso.
2. *Traducción*: documento de interés en la temática de la revista.
3. *Reseña*: documentos sobre reseñas de libros o de eventos.

2. Temática

Se reciben contribuciones académicas e investigativas en los siguientes campos temáticos:

1. Literatura y otros lenguajes.
2. Lenguaje, sociedad y escuela.
3. Pedagogías de la lengua.
4. Lenguaje y conflicto.
5. Lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías.

3. Aspectos formales para la presentación de artículos

Se recomienda el envío del documento en formato Word, sin embargo, para aquellos que utilicen editores de texto libres, se aceptan los formatos de libre office y open office. Por favor no enviar artículos en PDF. Se sugiere utilizar el modelo IMRC (Introducción, Metodología, Resultados, Conclusión) para su presentación, seguido de los reconocimientos, la bibliografía y los anexos, si tiene lugar. Las figuras (tablas y gráficas) deben presentarse en alta resolución en el cuerpo del texto y, adicionalmente, en archivo aparte, de manera organizada. La redacción del documento debe seguir las **normas APA, sexta edición**.

1. La extensión máxima de los artículos debe ser de 8000 palabras, y la mínima de 4000

(para los artículos de investigación, reflexión y revisión; y de 3000 a 3500 palabras para artículos cortos); formato carta; fuente *Times New Roman* de 12 puntos; interlineado 1.5 (excluyendo figuras y tablas); márgenes de 3 cm. Identificar el tipo de artículo (revisión, reflexión, investigación, cortos o de caso) y la línea temática a la que aplica (Literatura y otros lenguajes; Lenguaje, sociedad y escuela; Pedagogías de la lengua; Lenguaje y conflicto; Lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías).

2. El título debe ser breve, claro y reflejar la macroestructura del artículo. Debe tener máximo 12 palabras. Se presenta en español e inglés.
3. Los artículos deben contener la identificación del (de los) autor(es) en nota a pie de página con la siguiente información: nombres y apellidos del (de los) autor(es), último título académico, cargo actual, filiación institucional y correo electrónico institucional.
4. El resumen debe tener una extensión máxima de 250 palabras, tanto en español como en inglés, redactarse según la estructura del documento y presentarse en español e inglés. Debe incluir claramente el problema de investigación, la metodología empleada y los resultados obtenidos.
5. Las palabras clave deben ser entre tres y siete en español e inglés; se sugiere consultar para su selección el Tesaurus de la Unesco, (<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>), e ITESO, (<http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesauro/thes.aspx?term=Literatura>). No se admiten palabras clave que no figuren en los anteriores tesauros.
6. Los artículos deben contener: introducción (se expone el problema, el objetivo y el estado actual del tema escogido), metodología (presenta los materiales y métodos utilizados en la investigación), resultados y discusión de resultados (deben orientarse hacia una discusión donde se examinan e interpretan),

conclusiones (se relaciona y analiza lo expuesto en la introducción y resultados), reconocimientos (presenta información relacionada con el proyecto de investigación de la que se deriva el artículo y la entidad financiadora), bibliografía (conjunto de referencias bibliográficas utilizadas en el documento, ordenada alfabéticamente).

7. Las referencias deben ir citadas dentro del texto con el formato apellido, año y página (Ibáñez, 2012, p. 23), y su referencia bibliográfica deberá especificarse al final del artículo. Si son más de dos obras del (de la) mismo(a) autor(a), del mismo año: (Ibáñez, 1998a, 1998b).
8. Las notas deben ir a pie de página, registrando su numeración en el cuerpo de los artículos.
9. La norma bibliográfica APA, sexta edición debe elaborarse en orden alfabético; he aquí algunos ejemplos:

- *Cuando se refiere a libros:*

Eco, U. (1987). *Lector in fábula*. Barcelona: Editorial Lumen. Segunda edición.

- *Cuando se refiere a artículos de publicaciones se deben incluir:*

Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, 13-37.

- *Cuando se trata de un capítulo de libro:*

León, J. A. y Escudero, I. (2000). La influencia del género del texto en el procesamiento de inferencias elaborativas. En: J. A. León (ed.). *La comprensión del discurso escrito a través de las inferencias: claves para su investigación* (pp. 45-62). Barcelona: Paidós.

- *Cuando el autor es una institución:*

MEN (2006). *Plan sectorial 2006-2010: Revolución Educativa*. Bogotá.

Si el documento citado fue consultado o extraído de internet, se debe citar la referencia de donde fue tomado agregando *Recuperado de* y el hipervínculo.

Las ilustraciones, dibujos, fotografías, etc., deben llamarse figuras y tablas se conservan bajo el nombre tabla. Todas las imágenes van numeradas en orden de aparición en el texto, deben contar con una leyenda explicativa breve. Esta no se debe incluir dentro de la gráfica o imagen; debe estar como texto independiente.

Las ilustraciones deberán llevar pie de foto, indicando si es de propiedad del autor o citando la fuente; por ejemplo: "Fuente: Martínez (2005).", "Fuente: elaboración propia.", "Fuente: adaptado de Martínez (2010)." además de las tablas y/o gráficas que pueda contener el artículo deben tener un título y procedencia.

Las imágenes en color deben enviarse en archivos de alta calidad (no menor a 300 dpi). Los dibujos o esquemas deberán ir en original.

Para el uso de las siglas por primera vez en el documento, se debe hacerse explícito su nombre completo y seguido la sigla entre paréntesis, ejemplo, Universidad Abierta y a Distancia (UNAD).

4. Evaluación de artículos

Todos los artículos serán sometidos a detección de plagio por medio del *software Turnitin Detector*. Si el resultado es alto, el artículo no comenzará proceso de evaluación y el autor será notificado y tendrá acceso al resultado de análisis de la herramienta.

Los manuscritos no comenzarán proceso editorial, o serán devueltos a sus autores para modificaciones si:

- El tema no corresponde al campo temático de la revista.
- No emplea el tipo de referencia y citación American Psychological Association (APA)
- No se envía el escrito en el soporte requerido (formato Microsoft Word).
- El (los) autor(es) han publicado en el último año en la revista *Enunciación*.
- No envía el formato de autorización y garantía de primera publicación, disponible en la plataforma OJS.
- No cumple con las normas para los autores.

El proceso de evaluación comienza con la revisión de los lineamientos y de su pertinencia temática por parte del Comité Editorial. Si el documento cumple, se envía a evaluación por pares:

- Los documentos seleccionados se enviarán a dos evaluadores para su revisión doblemente ciega.
- En caso de conflicto en la evaluación, se designará un tercer evaluador.
- Desde la aceptación, los evaluadores cuentan con veinte (20) días hábiles para emitir su concepto.
- Terminado este tiempo, el evaluador envía su concepto al equipo editorial. El par académico puede aprobar, sugerir modificaciones o rechazar.
- El asistente editorial se encarga de informar al (a los) autor(es) las notificaciones realizadas por el evaluador, y ellos deberán en un tiempo establecido por el equipo editorial ajustar el manuscrito.

Por último, una vez contrastados los cambios por el Comité Editorial, el artículo es aprobado para publicación y el (los) autor(es) será(n) notificado (s).

Author guidelines

The journal's aim is to socialize research products in the field of language sciences, in order to contribute to its consolidation and positioning in the academic community, and to disseminate the results to teachers, researchers, students of language sciences, literature and pedagogy. Call for papers are PERMANENT, and are aimed at postgraduate researchers and members of research groups. The journal is published twice a year. Articles in English are accepted.

To publish in *Enunciación* you must comply with the guidelines which are described below, and the Editorial Committee, based on the concepts of peer reviewers and in compliance with the guidelines, decides if the document gets published or not.

1. Types of articles

Must show conceptual consistency, depth in the treatment of the problem, and must be written in a clear and structured style according to the nature of the text. Articles submitted must be original and be associated with ongoing or completed researches.

Research Articles: A document that details the original results of research projects. The structure of this type of article typically contains the following sections: title, abstract, key words, introduction, theoretical framework, methodology, analysis and discussion of results, conclusions, pedagogical implications, and references. Authors are encouraged to include graphic aids. Authors of research articles selected for publication will have to submit a separate form detailing the associated research project.

Reflections on Praxis: A document that shows research results on a specific topic from the author's analytical, interpretative, or critical perspective that presents an innovation with pedagogical implications. This type of article may include: theoretical considerations, pedagogical context, findings, discussion, context, etc. Authors are encouraged

to include graphic aids. It should contain original sources.

Theoretical Discussion Papers: A document derived from research in which published or non-published research results in a scientific field are analyzed, systematized, and integrated in order to inform readers of the latest tendencies and developments. It typically presents a careful revision of literature with at least 50 references. This type of article may include: developments, factors, perspectives, context, literature review, debate, approaches, criticisms, etc. Authors are encouraged to include graphic aids.

Short Articles: A brief document that preliminarily or partially presents original results of a scientific research study and generally requires prompt dissemination. This type of article may include: developments, factors, perspectives, context, implications, etc. Authors are encouraged to include graphic aids.

Case Reports: A document that presents the results of a study on a particular situation in order to disseminate the methodological and technical experiences used in a specific case. The report includes a systematic and commented literature review of similar cases. Authors are encouraged to include graphic aids.

Theme Reviews: A document resulting from a critical revision of literature related to a specific topic.

The following types of documents are part of the magazine, they will be invited and evaluated by the editorial board of the journal.

1. Guest Author: documents already published by renowned authors, production, and thematic are key for the journal, they are in another language or are not easily accessible.
2. Translation: document of interest in the issue of the magazine.
3. Review: book reviews documents or events.

2. Themes

Enunciación receives articles under the following subjects:

1. Literature and other languages
2. Language, society and school
3. Language pedagogies
4. Language and Conflict
5. Language, media and technology

3. Formal aspects for the presentation of articles

Sending the document in Word format is recommended, however, for those using free text editors, free office formats and Open Office are accepted. DO NOT SEND ARTICLES IN PDF. It is suggested to use the model IMRC (Introduction, Methods, Results, Conclusion) for presentation, followed by the acknowledgments, bibliography and annexes, if you have any. Figures (charts and graphics) must be submitted in a separate file (and in the text) and must have an excellent resolution. All figures and tables must have a name and a source, indicating whether it is owned by the author or citing the source. The document must follow the APA format, Sixth Edition.

1. The maximum length of articles must be 8000 words and a minimum of 4000 (for research articles, reflection and review; and 3000-3500 words for short articles); letter format; Times New Roman 12 point; 1.5 spacing (excluding figures and tables); margins of 3 cm.

2. Please, identify the type of article (review, reflection, research, short or case report) and the thematic line (Literature and other languages; Language, society and school; Language pedagogies; Language and conflict; and Language, media and technologies).

3. The title must be short, clear and must reflect the macrostructure of the article. It must have a

maximum of 12 words. Authors must provide the title in English as well.

4. Articles should contain the identification of the authors in a footnote with the following information: full name of author (s), last academic degree, current position, institutional affiliation and institutional email.

5. The abstract should be no longer than 250 words in both, Spanish and English, and it must be written according to the structure of the document and presented in English and Spanish.

6. The keywords should be between three and seven in Spanish and English; Enunciación recommends, in order to make the selection, Thesaurus Unesco, <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/> and ITESO, <http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesauro/thes.aspx?term=Literatura>. Keywords that don't appear in these thesaurus, won't be admitted.

7. The articles must contain: introduction (the problem is exposed, the goal and the current state of the chosen theme), methodology (presents the materials and methods used in research), results and discussion of results (should be geared towards a discussion where examine and interpret), conclusions (relates and analyzes set forth in the introduction and results), acknowledgements (presents information related to the research project of the article and the funding entity), bibliography (set of references used in the document, ordered alphabetically).

8. References should be cited in the text with the format name, year and page (Ibanez, 2012, p. 23), and bibliographic reference must be specified at the end of the article. If more than two works of (a) thereof (a) Author (a) of the same year: (Ibanez, 1998a, 1998b).

9. The notes must be footnotes, registering its number in the body of the articles.