

AbCdEfGhI
JkLmnoPqRt

Panorama de los estudios del Discurso en Colombia

Sandra Soler Castillo

Dora Inés Calderón

(Compiladoras)

PaNoRaMa
DE LOS
ESTUDIOS
Del DISCURSO EN
CoLoMBia

Serie Eventos
No. 2



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Panorama de los estudios del Discurso en Colombia

Sandra Soler Castillo
Dora Inés Calderón
(**Compiladoras**)

Autores

Adolfo Ferroni
Raúl Alberto Botero Torres
Sneider Saavedra Rey
Jhon Janer Vega Rincón
Éder García-Dussán
Luis Alfonso Ramírez Peña
Pedro José Vargas Manrique
Paloma Bahamón Serrano
Yolima Gutiérrez Ríos
Sandra Soler Castillo
Dora Inés Calderón
Stefany Carrillo García
Alex G. Barreto
Yenny M. Cortés
Jorge Enrique Díaz Cortés
José Leonardo Serna Díaz
María Luján Tubio



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Serie Eventos
No. 2



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE

Carlos Javier Mosquera Suárez

Director nacional

Germán Vargas Guillén

*Coordinador DIE,
Universidad Pedagógica Nacional*

Sandra Soler Castillo

*Directora DIE,
Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Jaime Humberto Leiva

*Coordinador DIE,
Universidad del Valle*

Comité Editorial CADE

Sandra Soler Castillo

Presidenta CADE

Álvaro García Martínez

Representante grupos de investigación Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-INTERCITEC, y del Grupo Didáctica de la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de Educación en Ciencias.

Sandra Soler Castillo

Representante de los grupos de investigación Identidad, Lenguaje y Cultura, Moralia, Estudios del Discurso, Educación Comunicación y Cultura del Énfasis de Lenguaje y Educación.

Olga Lucía León Corredor

Representante de los grupos de investigación Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas GIIPlyM, Matemáticas Escolares Universidad Distrital-MESCUD, del Énfasis de Educación Matemática.

Rigoberto Castillo

Representante de los grupos de investigación Formación de Educadores, del énfasis de Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada.

Roberto Vergara Portela

Rector (E)

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Boris Bustamante Bohórquez

Vicerrector Académico

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

ISBN impreso: 978-958-8832-47-0

ISBN digital: 978-958-8832-48-7

Primera edición, 2014

© U. Distrital Francisco José de Caldas

Preparación Editorial

Doctorado Interinstitucional en Educación

Sede U. Distrital Francisco José de Caldas

<http://die.udistrital.edu.co>

Elban Gerardo Roa Díaz

Asistente Editorial

eventosdie@udistrital.edu.co

Fondo de publicaciones

U. Distrital Francisco José de Caldas

Cra. 19 No. 33-39. Piso 2.

PBX: (57+1) 3238400, ext. 6203

publicaciones@udistrital.edu.co

Corrección de estilo

Luisa Juliana Avella Vargas

Impreso en Javegraf

Bogotá, Colombia, 2014

Prohibida la reproducción total o parcial de la presente obra por cualquier medio sin permiso escrito de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Panorama de los estudios del Discurso en Colombia

Sandra Soler Castillo
Dora Inés Calderón
(Compiladoras)

Autores

*Adolfo Ferroni
Raúl Alberto Botero Torres
Sneider Saavedra Rey
Jhon Janer Vega Rincón
Éder García-Dussán
Luis Alfonso Ramírez Peña
Pedro José Vargas Manrique
Paloma Bahamón Serrano
Yolima Gutiérrez Ríos
Sandra Soler Castillo
Dora Inés Calderón
Stefany Carrillo García
Alex G. Barreto
Yenny M. Cortés
Jorge Enrique Díaz Cortés
José Leonardo Serna Díaz
María Luján Tubio*

Serie Eventos

No. 2



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



UNIVERSIDAD
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Tabla de contenido

Introducción	11
--------------	----

Configuración discursiva del asesinato como práctica no-delictiva

Adolfo Ferroni

Introducción	15
Aproximación teórica	16
Corpus	19
Análisis	21
Consideraciones finales	34
Referencias	36

La política colombiana contemporánea como contexto retórico

Raúl Alberto Botero Torres

Introducción	39
Uno: la noción de contexto retórico	43
Dos: la política colombiana contemporánea como contexto retórico	46
Referencias	50

El arte de conmoveer. Estudio retórico y pragmático sobre las ventas en los buses

Sneider Saavedra Rey

Introducción	51
Marco teórico	52
Metodología: componentes retórico y pragmático	57
Análisis de la información	60

Resultados	66
Discusión	70
Referencias	72

Eclesiásticos de toscos modales. Evaluación e ideología en el Manual del Párroco de Nueva Granada de 1870

Jhon Janer Vega Rincón

Introducción	73
El enunciador como sujeto evaluador	75
La configuración de una norma evaluante: la buena crianza y educación	76
El esquema de la evaluación	77
Procesos y estados evaluados	78
El modo de hablar	79
Postura corporal	80
El vicio de los eclesiásticos de toscos modales	82
Conclusiones	84
Referencias	85

Escenarios discursivos de lo monstruoso y lo bestial

Éder García-Dussán

Introducción	87
El MEAN, modelo de análisis e interpretación	91
Sobre algunas muestras del discurso moderno de lo monstruoso	95
Hacia una hipótesis sobre la función del monstruo mediático	99
A manera de conclusión	104
Referencias	104

Una parodia de las Crónicas de Indias: Ursúa de William Ospina

Luis Alfonso Ramírez Peña

Aclaraciones previas	107
Algunos referentes teóricos y el procedimiento metodológico	108
Lectura comprensiva	110
Lectura analítica. La enunciación de la historia de Ursúa. Narración	112

Lectura crítica	122
Referencias	128

El racismo en Historia general de las Indias de López de Gómara

Pedro José Vargas Manrique

Introducción	131
Referentes teóricos	132
Referentes metodológicos	132
Análisis	133
Estrategias de predicación: representación positiva o negativa de los actores socioculturales y de sus acciones	142
Los topoi: estrategias argumentativas	147
Conclusiones	152
Referencias	153

Discursos sobre la unidad latinoamericana en la canción popular Latinoamérica de Calle 13

Paloma Bahamón Serrano

Introducción	157
Situación de producción	159
Del discurso político al discurso musical	162
Calle 13: el reggaetón protesta	164
Análisis semiótico del discurso en Latinoamérica de Calle 13	169
Conclusión	179
Referencias	180

Perspectivas teóricas, tensiones y aperturas de la oralidad contemporánea en Iberoamérica

Yolima Gutiérrez Ríos

Introducción	183
La perspectiva antropológica y sociocultural de la oralidad	188
La oralidad desde la perspectiva de los estudios literarios	192

La perspectiva retórica, lingüística y discursiva de la oralidad	195
La perspectiva educativa de la oralidad	200
Referencias	203

Repensar el concepto de lenguaje a la luz de la diversidad y la formación docente

Sandra Soler Castillo / Dora Inés Calderón

Introducción	209
Repensar el concepto de lenguaje	210
Sobre la necesidad de reconceptualizar la didáctica del lenguaje	218
Una breve conclusión	227
Referencias	227

Análisis del desarrollo de competencias en español de una estudiante indígena wayuu. Perspectiva semiótica

Stefany Carrillo García

Introducción	231
Método	232
Análisis de las competencias	234
Conclusiones	240
Referencias	242

Aspectos relevantes del discurso en Lengua de Señas Colombiana (LSC)

Alex G. Barreto / Yenny M. Cortés

Introducción	245
Modalidad VEG y los aspectos gradientes del lenguaje	250
Aspectos discursivos de la lengua de señas colombiana-LSC como elementos lingüísticos	262
Traducción e interpretación LSC-castellano, planeación lingüística y discurso	276
Referencias	277

Secuencias didácticas para el desarrollo de la comprensión crítica

Jorge Enrique Díaz Cortés / José Leonardo Serna Díaz

Introducción	283
Intervención pedagógica a partir de dos secuencias didácticas	284
La producción escrita	289
De estudiante a periodista; una estrategia para el desarrollo de la comprensión crítica.	291
Conclusiones	303
Referencias	304

El aprendizaje de lenguas asistido por computador. Ventajas y desventajas

María Luján Tubio

Introducción	307
La adquisición de una segunda lengua y el aprendizaje de idiomas mediado por computador	309
Ventajas del aprendizaje colaborativo en la adquisición de lenguas mediada por computador	312
Fortalezas y debilidades más significativas en el aprendizaje de lenguas asistido por computador	315
Apreciaciones finales y sugerencias	319
Referencias	320

Introducción

Los textos que aquí se presentan fueron la respuesta a la convocatoria de publicación de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, ALED, realizada en Bogotá en septiembre de 2012. Ofrecen un panorama, de ninguna manera exhaustivo, sobre el estado actual de los estudios del discurso en Colombia: temáticas, perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis.

En Colombia, a diferencia de otros países con cierta tradición en los estudios del discurso, tanto en el ámbito regional como internacional, las temáticas no se centran en el análisis del discurso político o de los medios de comunicación; la tendencia parece ser la relación discurso y educación, pero no orientada a aspectos como la interacción en el aula, el discurso y el aprendizaje de segundas lenguas o la escuela como espacio donde se potencian los repertorios lingüísticos, incluidos el discurso académico o las diversas jergas, sino en el análisis del discurso en el aula y el desarrollo de habilidades lectoescriturales. La explicación podría encontrarse en los desarrollos mismos de la lingüística y su enseñanza en las facultades de educación. La lingüística, desde mediados de la década de los ochenta del siglo pasado, perdió su carácter disciplinar y se relacionó con otras disciplinas para poder dar mejor razón de la relación entre lenguaje, sociedad y cultura. Su enseñanza se desarrolló, en términos generales, en las facultades de educación, por lo que su relación con este campo fue casi que obligada. También influyeron mucho los desarrollos de ciertos grupos de investigación centrados principalmente en una de las problemáticas más frecuentes en la educación colombiana y quizá mundial: el problema de los bajos desarrollos de los estudiantes de básica y media en las competencias de lectura y escritura, y más recientemente en la educación superior. Así, sin lugar a dudas, la escuela de la Universidad del Valle, en cabeza de Eduardo Serrano y María Cristina Martínez marcó la pauta en muchas de las investigaciones de finales del siglo pasado e incluso su influencia llega hasta nuestros días. Sin embargo, esto no quiere decir que el análisis político, de medios de comunicación –en especial en su relación con los medios virtuales–, o los discursos estéticos no sean también objeto de preocupación de los analistas del discurso en Colombia.

Las perspectivas teóricas también son diversas; incluyen enfoques tradicionales del análisis del discurso y el análisis crítico del discurso, con prominencia de autores como Van Dijk y sus análisis ideológicos. Existe también una fuerte tendencia hacia los enfoques genealógicos centrados en las ideas y figura de Foucault; resalta su concepción de discurso y la relación de éste con el poder. Son frecuentes, además, los enfoques semióticos centrados en las teorías clásicas de Greimas, Courtes, Eco o Lotman y más recientemente de Kress y Van Leeuwen con su concepto de multimodalidad. En el campo de la educación se presenta una mayor variedad de enfoques y autores: el análisis de representaciones sociales tiene como eje las ideas de Moscovici y Jodelet; el aprendizaje de lenguas, a Vygotsky o Liddel; el desarrollo de la competencia crítica, a Van Dijk y Cassany; la didáctica de las lenguas, con autores como Camps o Jolibert. También se encuentran enfoques de corte cultural o antropológico, con autores como Duranti y Cassirer.

Los enfoques metodológicos y analíticos también dan cuenta de la diversidad de posturas epistémicas, aunque en ocasiones escasamente se detallan en los textos aquí presentados. En términos generales, se habla del análisis crítico del discurso como perspectiva metodológica, del análisis semiótico y de los enfoques genealógicos. Se presentan análisis detallados de estructuras lingüísticas y discursivas con detenimiento en el análisis de estructuras retóricas, argumentativas y semióticas. Algunos estudios se orientan hacia el análisis de contenido, desarrollado de modo más bien intuitivo.

El libro que aquí presentamos se ha ordenado de acuerdo con las temáticas tratadas. Inicia con el análisis del discurso jurídico, en un texto de Adolfo Ferroni, en el que se evidencian los mecanismos discursivos empleados en Colombia para legitimar las muertes ocasionadas por los miembros de las Fuerzas Militares en servicio activo. Raúl Botero Torres propone la caracterización de las prácticas políticas en la Colombia contemporánea, como prácticas que delimitan un contexto discursivo que tiene una impronta argumentativa que resulta estratégica. Sneider Saavedra Rey estudia el discurso callejero empleado por los vendedores ambulantes del transporte público, con el objetivo de develar los elementos lingüísticos que subyacen a sus discursos y su efectividad en términos de venta. Jhon Janer Vega Rincón analiza el discurso religioso y se centra en el Manual del Párroco de Nueva Granada de 1870 para evidenciar las relaciones entre los focos evaluativos que emergen del texto y su efecto ideológico. Éder García-Dussán analiza el discurso mediático y se pregunta por aquellos procesos de construcción simbólica contemporánea por medio de los cuales se construye lo monstruoso y bestial, y cuyo canal son los recursos mediáticos de entrete-

nimiento masivo. A continuación, en el campo de los textos estéticos y su análisis, Luis Alfonso Ramírez se propone mostrar cómo un hecho histórico –la invasión y la destrucción de las culturas de los territorios aborígenes de Sur América– se convierte en un discurso estético literario en la obra Ursúa del escritor colombiano William Ospina. Pedro Vargas Manrique analiza también las representaciones estéticas o históricas de la época del descubrimiento y la conquista en la crónica Historia General de las Indias, de Francisco López de Gómara. En la relación discurso-cultura, Paloma Bahamón Serrano estudia la letra de la canción Latinoamérica, del grupo musical Calle 13, con el fin de dilucidar los discursos sobre identidad nacional propuestos. Yolima Gutiérrez Ríos se interroga por el discurso oral y presenta una revisión analítica de las perspectivas teóricas que subyacen al estudio de la oralidad como entidad socio-cultural e interdisciplinar para determinar qué significado le otorgan, cuál es el estatuto dado y qué proyecciones investigativas se vislumbran. Por último, pasando a la temática más estudiada –la relación discurso y educación– Sandra Soler Castillo y Dora Inés Calderón presentan resultados de un macroproyecto de investigación en el ámbito iberoamericano, denominado Alter-nativa, y se plantean repensar el concepto de lenguaje a la luz de las actuales teorías de la diversidad y la formación docente. En la línea discurso y diversidad en el campo educativo, Stefany Carrillo García analiza el saber-poder-hacer manifiesto en las diversas prácticas discursivas de una estudiante wayúu y sus implicaciones socioculturales. En la misma línea, Alex G. Barreto y Yenny M. Cortés presentan elementos relevantes del discurso en lengua de señas colombiana a partir de los desarrollos de la investigación en el campo. Jorge Enrique Díaz Cortés y José Leonardo Serna Díaz, desde el ámbito del desarrollo de habilidades lectoescriturales, hacen una propuesta didáctica para la formación de lectores críticos en la educación secundaria. Y por último, María Luján Tubio analiza las ventajas y desventajas del aprendizaje de lenguas asistido por computador, enfocada en el potencial de las estrategias de aprendizaje colaborativo en sistemas VoIP para mejorar la comunicación en segunda lengua en estudiantes de pregrado.

Como verán, se presenta aquí un amplio panorama de los estudios del discurso en Colombia, con investigadores jóvenes y más avezados. Ojalá este texto sirva de referencia para estudiantes y especialistas del discurso en Colombia y América Latina.

Sandra Soler y Dora Calderón
Bogotá, 14 de agosto de 2013

Configuración discursiva del asesinato como práctica no-delictiva

Adolfo Ferroni

Pontificia Universidad Javeriana
adolfferroni@hotmail.com

I fought the Law, and the Law won.
The Crickets

Introducción

Las consecuencias del conflicto armado colombiano son comúnmente asignadas a las fuerzas armadas al margen de la ley; una gran parte de la sociedad parece estar de acuerdo con que ellas son las responsables por el dramático escenario de violencia que permea al país desde hace décadas. Sin embargo, al considerar la bilateralidad que caracteriza a cualquier tipo de conflicto, se evidencia la contribución al estado de violencia no solo por parte de las fuerzas armadas al margen de la ley, sino también por aquellas dentro de la ley; a saber: las Fuerzas Militares, depositarias legítimas de las armas. En otras palabras, aunque la coacción ejercida por las Fuerzas Militares *se justifique* en la violencia primera ejercida por los grupos armados al margen de la ley, no deja de ser violencia; causa igualmente perjuicios y ocasiona muertes.

El presente texto se propone evidenciar los mecanismos discursivos empleados en Colombia para legitimar las muertes ocasionadas por los miembros de las Fuerzas Militares en servicio activo. Específicamente, se da cuenta de los mecanismos jurídico-discursivos empleados por el Estado para permitir que los miembros de las Fuerzas Militares maten a los miembros de las fuerzas disidentes en combate, de manera legal.

Aproximación teórica

Para Foucault (1978/2005, 1997/2000), el *derecho de muerte* y el *poder sobre la vida* eran cualidades que antiguamente ostentaba el soberano de una nación, y que podían ser ejercidas sobre la población. Desde esta perspectiva, el autor examina lo que sucede a la vida, como característica biológica, cuando es intervenida políticamente por el ejercicio del poder. Estos poderes sobre la vida y la muerte no eran absolutos; se ejercían cuando el soberano se encontraba expuesto; es decir, ante una amenaza interna o externa, el soberano podía *hacer morir o dejar vivir* (p. 218). Un súbdito que desobedeciera la voluntad del soberano retaba públicamente su jerarquía, y este, a su vez, podía decidir si matarlo o dejarlo vivir. O bien, ante una amenaza externa el soberano tenía el poder de hacer la guerra legítimamente, exponiendo la vida de sus súbditos en la defensa del Estado. Esto quiere decir que ante los ojos del poder, los súbditos no se encontraban ni vivos ni muertos. Ese era el poder directo que tenía el soberano sobre la vida: incidir en ella al determinar su extensión, pasando por alto el ciclo biológico.

Foucault (1997/2000) sostiene que aún hoy en día el Estado ostenta y ejerce el *derecho de muerte* a través del *racismo de Estado*, a saber:

el medio de introducir por fin un corte en el ámbito de la vida que el poder tomó a su cargo: el corte entre lo que debe vivir y lo que debe morir. (...) [Es] una manera de desfasar, dentro de la población, a unos grupos con respecto a otros (p. 230).

Esto quiere decir que la distinción de razas, originalmente biológica, es retomada por el poder como una característica política aplicable a la población para dividirla en subgrupos, unos de los cuales merecerán vivir más que otros. Este racismo quiebra la generalidad del concepto «población» y especifica quiénes son quiénes, permitiendo ejercer el derecho de muerte sobre algunos.

Por otra parte, el racismo trae consigo una relación bélica: «para vivir, debes matar a tus enemigos». Pero ese lema guerrero encuentra su traducción al lenguaje político del *biopoder* (el poder sobre la vida), estableciendo una relación de orden biológico, así: «si quieres vivir, es preciso que el otro muera» (p. 231). El otro (la raza débil, anormal) debe morir para asegurar la calidad de la vida, no del individuo que mata, sino de la especie humana en general. La muerte del otro asegura una vida más sana, vigorosa y fuerte,

y menos defectuosa. «La raza, el racismo, son la condición que hace aceptable dar muerte en una sociedad de normalización» (p. 231).

No se pretende eliminar enemigos de guerra, sino *amenazas a la vida* de una población. La introducción del racismo permitió que el Estado llevara a sus propios ciudadanos a combatir contra un determinado rival exponiendo su propia vida, pues ¿de qué otra manera «podía articular la voluntad de destruir al adversario y el riesgo que corría de matar a los mismos individuos cuya vida debía, por definición, proteger?» (Foucault, 1997/2000, p. 233). Los ciudadanos combaten en guerra, arriesgan su propia vida porque saben que su rival es un peligro para la vida misma. Se trata de matar para vivir.

Ahora bien, hablar de un *derecho* de muerte implica la presencia de la ley, es decir, de una conducta amparada por la ley. El Estado puede ejecutar el derecho de muerte sobre algunos de sus ciudadanos legalmente porque, como se verá, dicha conducta está permitida dentro del ordenamiento jurídico. Resulta pertinente considerar el Derecho como un campo discursivo que legitima (y prohíbe) ciertas conductas en función de posturas que son ideológicas y morales, antes que justas o racionales.

Jacques Derrida (1994/1997) explica el poder que ostenta el Derecho en tanto cuerpo autoritario que aplica la ley de manera incuestionable. En otras palabras, el autor examina el Derecho como un cuerpo que justifica autoritariamente algunas prácticas llevadas a cabo en la sociedad.

En primer lugar, el autor expone que «no hay ley sin aplicabilidad, y no hay aplicabilidad sin fuerza, sea ésta directa o no, física o simbólica, exterior o interior, brutal o sutilmente discursiva» (1994/1997, p. 16). El autor se apoya en la expresión anglófona «to enforce the law» [imponer la ley] para demostrar cómo el Derecho es estrictamente dependiente de la fuerza para ser aplicado, ejercido; impuesto. De igual manera, Derrida retoma el concepto kantiano según el cual al Derecho no le basta fundamentarse en la conciencia de obligación de cada quien, sino que debe apoyarse en una «coacción externa»¹ (Kant, citado en Derrida, 1994/1997). Esto quiere decir que el Derecho, el ejercicio de la ley, es inconcebible sin una fuerza que asegure su aplicación; de ahí la expresión *fuerza de ley*.

1 El término «coacción» cuenta con una acepción utilizada en la semántica jurídica: «Poder legítimo del derecho para imponer su cumplimiento o prevalecer sobre su infracción» (DRAE).

Por otra parte, el autor explica la polisemia del término alemán «Gewalt» (p. 17), el cual denota tanto «autoridad», «poder legítimo», «fuerza pública» como «violencia». Estas acepciones, aparentemente distintas, se articulan conjuntamente en el concepto de *Gewalt*: no hay autoridad, poder legítimo, sin imposición de la fuerza.

En este orden de ideas, el Derecho concede el monopolio de la fuerza al Estado, el cual la ejerce a través de la institución militar, depositaria legítima de las armas. Así, el Estado otorga el monopolio de la fuerza a dicha institución. Kelsen (1945/1958) explica que «la fuerza es empleada [*por parte del Estado*] para prevenir el empleo de la fuerza en la vida social» (p. 24). El autor aclara que esta antinomia es solo aparente, pues si bien el Derecho es un «orden establecido para promover la paz (...) no excluye de manera absoluta su empleo» (p. 24). El Derecho y la fuerza no son opuestos, «aquél es la organización de ésta» (p. 25). El Derecho concede el uso de la fuerza solo a ciertos sujetos, mientras se encuentren en determinadas situaciones (especificadas en los textos jurídicos). «El derecho permite formas de conductas que, en otras circunstancias, tendrían que considerarse como “prohibidas”» (Kelsen, 1945/1958, p. 25).

Sin embargo, «ese monopolio [*de la fuerza*] no tiende a proteger tales o cuales fines justos y legales (...), sino el Derecho² mismo» (Derrida, 1994/1997, p. 86). Es decir, en caso de violencia no-legal, esto es, ejercida por un agente diferente al Estado, este último cuenta con la institución militar para coaccionar tal violencia. Pero el Derecho no combate la anomalía en sí, el incumplimiento de la norma (la ilegalidad); el Derecho ataca dicha anomalía en tanto esta representa una amenaza para el orden jurídico mismo. Ejercer ilegalmente la violencia, privilegio exclusivo y excluyente del Estado, pone en riesgo, públicamente, la autoridad del mismo. Se trata de una amenaza que reta abiertamente al Derecho, cuestiona su autoridad y, por ende, amenaza su credibilidad.

En otras palabras, el derecho se respeta porque es *Derecho*; no se respeta porque sea justo o racional; se le respeta en tanto ley que performa *Gewalt*. Asimismo, se respeta la vida porque la ley lo dice. Pero este respeto que se fundamenta en la autoridad, no es únicamente de naturaleza causal. No solo se respeta la vida *porque* la ley lo dice; se respeta la vida *como* la ley lo dice, se respeta la vida *solo en las circunstancias* en que la ley lo dice.

2 Mayúscula mía.

Corpus

- *Protocolo II adicional a los convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional* (1977)

Los Convenios de Ginebra y sus Protocolos Adicionales son la piedra angular del derecho internacional humanitario, es decir, el conjunto de normas jurídicas que regulan las formas en que se pueden librar los conflictos armados y que intentan limitar los efectos de estos (Comité Internacional Cruz Roja, 2010, §2).

Este texto trata, particularmente, de las formas en que se puede librar los conflictos armados internos, como el del caso colombiano³. Este documento fue aprobado y ratificado por Colombia mediante la sentencia C-225/95, de la Corte Constitucional. Como lo explica dicha Sentencia (§4), este documento goza de «Bloque de constitucionalidad», es decir que el Protocolo II tiene el mismo nivel de autoridad jurídica que la Constitución Política⁴.

- *Protocolo I adicional a los Convenios de Ginebra de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales* (1977)

Si bien este texto regula los conflictos armados de carácter internacional, contiene un elemento terminológico imprescindible para la misma. Teniendo en cuenta que, al igual que el Protocolo II, este documento es un elemento fundamental del DIH (y que hace parte del Bloque de constitucionalidad⁵), las definiciones de los elementos de los conflictos en él contenidas son aplicadas y retomadas por todo el DIH y los ordenamientos jurídicos que a él se adhieran (Gómez, 2008, pp. 90-91). Por esta razón, es necesario recuperar la definición que provee este documento de «combatiente», la cual se

3 «En el caso Colombiano, y desde el punto de vista de la Fuerza Pública, resulta claro que, independiente de las discusiones políticas frente a la existencia o no de un conflicto armado, la aplicación del DIH es un hecho. Colombia ha firmado y ratificado los convenios y protocolos que regulan la materia, los delitos que constituyen infracciones al DIH hacen parte del ordenamiento legal interno (...)» (Gómez, 2008, pp. 90).

4 «Los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso, que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno. Los derechos y deberes consagrados en esta Carta, se interpretará de conformidad con los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia» (Constitución Política de Colombia, art. 93).

5 Ratificado en Sentencia C-574/92.

opone determinantemente a la de «población civil», contenida en el Protocolo II. Como se mostrará más adelante, ambas nociones resultan indispensables para el análisis del problema investigativo.

- *Estatuto de Roma* (1998)

Documento jurídico que establece la creación de la Corte Penal Internacional, sus funciones y Estados Parte, que reconocen la jurisdicción de la Corte en territorio nacional. La competencia de este organismo «se activa sólo si las justicias nacionales de los Estados Parte no cumplen su deber de investigar penalmente y juzgar a quienes cometen dichos crímenes, bien porque el Estado es incapaz de hacerlo o porque no tienen la disposición para ello» (Presidencia de la República de Colombia, 2009, p. 1). El contenido de este documento fue declarado exequible mediante la sentencia C-578 de 2002. En el Estatuto de Roma, Colombia reconoce la jurisdicción de la Corte Penal Internacional en el territorio nacional; sin embargo, el Estatuto no se integra al bloque de constitucionalidad (Sentencia C-578/02, IV, núm. viii). Sin embargo, existe la observancia y potencial intervención de un organismo internacional sobre los asuntos penales de Colombia. Esto sitúa a dicho documento a la par que la Constitución o el Protocolo II, pues no hay nada que esté por encima de ellos, y todas las leyes que le suceden nunca podrán contrariarlos. Toda la normatividad colombiana relativa a la configuración discursiva del asesinato como una práctica no-delictiva depende de y es coherente con estos tres textos.

- *Constitución Política de Colombia* (1991)

Texto compuesto por el conjunto de normas superiores que rige el desenvolvimiento de la Nación colombiana. En él se encuentran, entre otros, los derechos y garantías de todos los ciudadanos colombianos.

- *Código Penal* (Ley 599 de 2000)

Texto que estipula las conductas punibles en Colombia y sus respectivas penas. Los delitos y las penas estipuladas en dicho Código se aplican a todos los ciudadanos colombianos.

- *Código Penal Militar* (Ley 1407 de 2010)

Texto que estipula las conductas punibles ejecutadas por miembros de las FF.MM. colombianas, siempre y cuando dichas conductas sean

cometidas en servicio y directamente derivadas de la función constitucional de las FF.MM.

- *Reglas de enfrentamiento para las Fuerzas Militares* (Disposición No. 012 de 2007)

Conjunto de normas emitidas por la autoridad militar competente y de rango superior, que señalan con precisión la oportunidad, circunstancias, facultades y limitaciones bajo las cuales las Fuerzas Militares podrán emplear la fuerza para enfrentar las amenazas externas e internas contra la institucionalidad y el Estado. (Disposición No. 012 de 2007, Art. 1.)

Análisis

El artículo 217 de la Constitución Política de Colombia (1991) establece que la función de las Fuerzas Militares es defender a la Nación (§1). De manera consecuente, si la amenaza que acecha al país emplea medios violentos para alcanzar sus fines, el cuerpo encargado de defender al país se ve igualmente forzado a emplear la violencia para contrarrestar dicha amenaza, y así hacer prevalecer «la soberanía, la independencia, la integridad del territorio nacional y del orden constitucional» (art. 217, §2). Ahora bien, cuando se protege a la Nación colombiana y a su territorio, se protege también a todos sus ciudadanos y los derechos que ellos ostentan (Constitución Política, 1991, art. 2, §2), entre los cuales se encuentra el derecho a la vida (art. 11). Por esta razón, si los actos violentos de las fuerzas armadas al margen de la ley vulneran (como en efecto lo hacen) tales derechos, el Estado debe disponer de una fuerza de coacción para contrarrestar esa vulneración y proteger los derechos que ha prometido en su Carta Constitucional. Esa protección se traduce, a su vez, en prácticas violentas que, en ocasiones, acarrearán la vulneración del derecho a la vida de quienes combaten en ambos bandos, conocida como «muertes en combate».

«La Constitución es norma de normas. En todo caso de incompatibilidad entre la Constitución y la ley u otra norma jurídica, se aplicarán las disposiciones constitucionales» (Constitución Política, art. 4). Esto quiere decir que la Constitución, así como los tratados y estatutos internacionales ratificados por Colombia, son norma de normas; encabezan todo el plexo jurídico nacional y ninguna disposición jurídica inferior podrá contrariarlos.

Ahora bien, el Código Penal, que aplica para todos los ciudadanos, se encuentra subordinado a lo prescrito en los textos ya mencionados. Los

delitos que dicho Código estipula no pueden ser contrarios a los derechos y deberes que el Estado garantiza mediante la Constitución. Por esta razón, si el Estado promete el derecho a la vida en la Constitución, el Código Penal deberá establecer el «homicidio» como una conducta punible, como en efecto lo hace. Sin embargo, el derecho penal colombiano requiere de tres condiciones para poder catalogar una conducta como punible; no basta haber realizado la conducta (Velásquez, 2004, p. 226). La comisión (u omisión) de la conducta se conoce como el «tipo penal», por ejemplo «hurto», «homicidio», «aborto» u «omisión de socorro».

Tras verificar la *tipicidad*, o bien la coincidencia entre una conducta y un tipo penal estipulado, se debe verificar que la conducta sea, además, *antijurídica* y *culpable* (Velásquez, 2004, p. 227). Es decir, es necesario verificar si la conducta cometida se encuentra amparada bajo alguna *causal de justificación*; es decir, bajo una excepción del tipo que actúa como norma permisiva para su comisión (u omisión). Esto quiere decir que el derecho penal provee una herramienta discursiva para sustraer la responsabilidad penal a quien ha incurrido en un tipo, dependiendo de las circunstancias que caracterizaron su comisión. Es decir, no siempre que se incurra en el tipo «homicidio» la conducta se hallará punible, pues si al analizarla se determina que se cometió bajo un caso excepcional (contemplado en cualquiera de los causales de justificación), la conducta no será antijurídica. «Antijuridicidad. Para que una conducta típica sea punible se requiere que lesione o ponga en peligro, sin justa causa, el interés jurídico tutelado por la ley» (art. 11, Código Penal).

Aun habiendo violado una prescripción del Código, el mismo texto provee maneras para justificar el hecho, y de esta manera, la conducta puede ser típica mas no antijurídica. De esta manera, el actuar de un individuo que lesione el bien jurídico protegido (derecho a la vida) con *justa causa* es permitido jurídicamente. Si la conducta no es antijurídica, el juicio que estudia el caso llegará a su fin ya que no podrá encontrarla culpable; pues para que haya culpa (delito), es imprescindible que haya tanto tipicidad como antijuridicidad.

Por otra parte, ostentando el mismo rango de jerarquía jurídica que el Código Penal, se encuentra el Código Penal Militar, el cual establece los delitos no de todos los ciudadanos, sino de aquellos pertenecientes a las FF.MM., siempre y cuando estén en servicio activo. Este texto ostenta el mismo rango de jerarquía jurídica en tanto debe igualmente respetar toda la normatividad consignada en la Constitución, en el Protocolo II y en el Estatuto de Roma. Este Código no tipifica el homicidio; es decir, entre las conductas punibles que un militar podría realizar, no se encuentra aquella de homicidio.

Finalmente, en un rango jerárquico inferior, se encuentra «Reglas de enfrentamiento para las FF.MM.» (Disposición No. 012 de 2007). Al ser una disposición, este documento debe respetar (y no contrariar) toda la normatividad superior que le precede.

Así las cosas, es posible organizar todo el plexo jurídico que contiene el derecho de ocasionar muerte de manera intencional en una pirámide invertida, cuyas bases (parte superior) se componen por la máxima general de la protección jurídica de la vida. Sobre estas bases se construye el siguiente nivel que, aunque no debe contrariar al anterior, especifica los casos en los que se permitirá vulnerar (legalmente) el derecho a la vida sin responsabilidad penal (causales de justificación), evidenciando una ruptura con la máxima general. Finalmente, se llega a la piedra angular de la pirámide: el conjunto de reglas legislado por el ahora ex Comandante de las FF.MM., Freddy Padilla León, en el cual se puntualizan las situaciones de combate y la manera en que los miembros de las FF.MM. deberán ejercer violencia sobre los adversarios.

La Figura 1 muestra la dependencia de los niveles de la pirámide, exponente de la jerarquía jurídica: nivel 1: «norma de normas»; nivel 2: leyes (contenidas en los Códigos Penales); nivel 3: Disposición No. 012 de 2007.

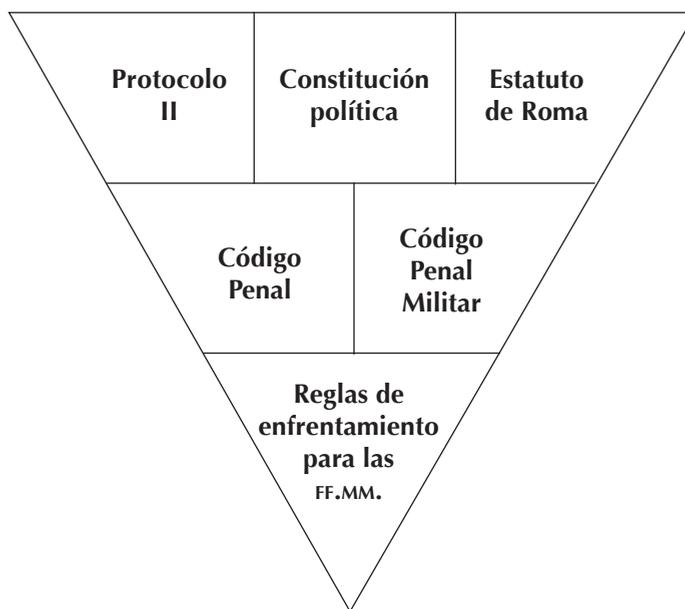


Figura 1. Jerarquía jurídica y derecho de muerte.

La pirámide invertida refleja cómo se parte de una máxima universal general, el respeto por la vida, la protección jurídica de la vida, y cómo —a medida que se estrecha la pirámide— va apareciendo el *derecho de muerte*, el *poder sobre la vida*. La concatenación de esos niveles normativos desemboca en la piedra angular de la pirámide: la permisividad para asesinar.

Se parte, entonces, de una máxima socio-política incuestionable: el respeto por la vida; la protección jurídica de la vida como garantía de ese respeto. El segundo párrafo del artículo 2 de la Constitución Política⁶ de Colombia refleja esta garantía al decir que «las autoridades de la República están instituidas para proteger a todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra, bienes (...)»⁷. Igualmente, esta garantía jurídica de la vida aparece, específicamente, en el artículo 11 de la Constitución nacional, texto que reconoce el derecho a la vida de todos los ciudadanos colombianos y lo protege al catalogarlo como «inviolable». Adicionalmente, este derecho está categorizado como «fundamental» por la misma Constitución, es decir que es inherente a todo ser humano, sin excepción alguna, en virtud de su dignidad humana.

Por otro lado, el artículo 217 de la Constitución complementa el supuesto teórico de la protección de la vida por parte del Estado al decir que «la Nación tendrá para su defensa unas Fuerzas Militares permanentes... [que] tendrán como finalidad primordial la defensa de la soberanía, la independencia, la integridad del territorio nacional y del orden constitucional». Para efectuar esa «defensa», las FF.MM. requieren hacer uso de la fuerza. Este recurso a la fuerza (expresado como «defensa») no solo hace parte del deber legal de la institución castrense, sino que es exclusivo. Es decir, las FF.MM. son el único cuerpo que tiene el derecho de usar la fuerza dentro del territorio colombiano, en virtud de la defensa del Estado. Por un lado, el Estado otorga y legitima el monopolio de la fuerza a las FF.MM. en virtud de la «defensa» no del Estado, sino de la Nación; del conjunto de habitantes que se ha organizado en un Estado de derecho (art. 1, C.P.). Por otro lado se establece, discursivamente, que las FF.MM. nunca atacarán, pues el «ataque» implica violencia ejercida de manera arbitraria e innecesaria; el ataque sería un acto originario de fuerza injustificado por la posibilidad de arreglar diferencias políticas a través de las vías diplomáticas. Por el contrario, la «defensa» es un último recurso necesario, un derecho adquirido al ser objeto de un ataque originario. De esta manera, todas las actuaciones de las FF.MM. quedan avaladas desde el momento en que se legisla su función

6 En adelante, C.P.

7 Negrilla mía.

constitucional, su deber legal; en otras palabras, siempre que ellas actúen (sin extralimitarse) se presumirá que lo hacen defendiendo a la Nación, a «todas las personas residentes en Colombia» (art. 2, C.P.) que, en tanto habitan el territorio, tienen los derechos conferidos por el Estado de derecho organizado en dicho territorio. Por esta razón, legislar en la C.P. la función «defensiva» de las FF.MM. supone crear un vacío discursivo de antemano; es decir, se presume que cualquier acto de violencia que no sea conducido por las FF.MM. (el monopolio jurídico de la fuerza) será un «ataque». Pero en el momento en que se legisla la defensa, no hay ataque todavía; haría falta una premisa discursiva para justificar ese último recurso necesario que ha sido avalado jurídicamente de antemano. Sin contar con esta premisa, el plexo jurídico reviste de justicia *a priori* las actuaciones de las FF.MM., ya que ellas son la fuerza encargada de proteger la vida de todos los residentes de Colombia.

Ahora bien, si el interés del Estado es proteger el derecho a la vida de todas las personas residentes en Colombia —y para esos efectos ha designado una fuerza legítima— habrá de designar igualmente sanciones a quienes violen el derecho a la vida, o bien, a quienes actúen de manera contraria a sus intereses. De esta manera el Código Penal (texto jurídico de jerarquía inferior a la C.P.) fortalece y garantiza el derecho a la vida, contenido en la Constitución, a través del castigo a quien lo vulnere. El delito «homicidio» (art. 103) es la expresión del organismo estatal que amenaza a quien le contradiga, es decir, a quien viole el derecho a la vida. Si el Estado reconoce y promete que todos sus ciudadanos tendrán derecho a vivir, asimismo debe disponer de los medios para coaccionar a quien infrinja su voluntad; quien cometa «homicidio» será castigado. Así, en un primer momento, pareciera que la postura oficial del Estado es, en efecto, la de cuidar la vida de sus ciudadanos, pues la garantiza jurídicamente y usa la fuerza para contrarrestar a quien la viole.

Sin embargo, el mismo Código Penal contiene un mecanismo discursivo para producir un conjunto de excepciones a la norma fundamental que estipula el aparentemente irrefutable derecho a la vida. En otras palabras, las causales de justificación *justifican*⁸ la violación del derecho a la vida.

8 «Justificar»; del latín *ius facere*, literalmente «hacer ley». De manera complementaria, *Il vocabolario della lingua latina* [Diccionario de la lengua latina] provee tres acepciones para «ius»: **1)** 'derecho, ley'; **2)** 'la aplicación del derecho como objeto de la justicia, justicia'; y **3)** 'derecho, privilegio, facultad, poder, autoridad' (p. 626). En este orden de ideas, justificar se configura como una acción discursiva, un acto de habla que busca argumentar conforme a la ley, al Derecho. Justificar es hacer derecho apelando al Derecho mismo, lo cual otorga cierto *privilegio* al habla, revistiéndola de *poder, autoridad* y, en última instancia, veracidad incuestionable.

Esta aparente contradicción es resuelta en el mismo Código Penal, el cual establece desde uno de sus primeros artículos la condición discursiva que, posteriormente, resolverá la contradicción. La *antijuricidad* no es más que una licencia discursiva para ejecutar el derecho de muerte.

De esta manera, puede que un sujeto haya privado del derecho a la vida a otro, pero (debido al mecanismo jurídico-discursivo «antijuricidad») no necesariamente ha cometido un delito, pues hay que considerar las condiciones (discursivas) en las que la privación de la vida ocurrió. Así, la antijuricidad hace las veces de una conjunción adversativa que pregona: «*Sí, el derecho a la vida es inviolable pero...*», eliminando el supuesto carácter «fundamental» e «inviolable» del mismo. Ahora bien, podría pensarse que la antijuricidad fuera un elemento jurídico arbitrario, que no fuera justo y equilibrado, sino que contrariara interesadamente la voluntad del Estado. Por supuesto, al hacer parte del plexo jurídico (expresión de la voluntad del Estado), la antijuricidad no contradice al Estado, pues proclama que «para que una conducta típica sea punible se requiere que lesione o ponga efectivamente en peligro, **sin justa causa**⁹, el bien jurídicamente tutelado por la ley penal» (Código Penal, art. 11). De manera que, si la voluntad jurídica del Estado es (por antonomasia) siempre justa, las excepciones a las normas de dicha voluntad deberán ostentar las mismas condiciones para insertarse en el dominio discursivo de la «justa causa». Sin embargo, una excepción es la omisión, el incumplimiento de la regla, de esa máxima incuestionable. Entonces, el Derecho se posiciona como el lugar de enunciación que, a través de este tipo de recursos discursivos, logra hacer que las excepciones de su sistema no contradigan sus reglas generales: basta legislar (*decir*) que las excepciones deben ser originadas por «justa causa». Adicionalmente, la causal de justificación que ampara la defensa «contra injusta agresión» (art. 32, núm. 6), exilia discursivamente a los miembros de las fuerzas armadas ilegales, pues jurídicamente su actuar será siempre «injusto», pues estará siempre por fuera del Derecho, del dominio discursivo de la «justa causa».

Resultan evidentes, entonces, dos fenómenos: en primer lugar se demuestra la autarquía discursiva e impositiva del Derecho, pues él mismo establece las condiciones necesarias para luego justificar sus contradicciones; y segundo, se visibiliza que el concepto de «justicia» es utilizado como un comodín que habrá de extender, a conveniencia, la voluntad y el *racismo de Estado*.

9 Negrilla mía.

Ahora bien, es necesario entender de qué manera se insertan las causales de justificación, la «justa causa», en la configuración estudiada: se podrá cometer el tipo penal «homicidio» sin incurrir en un delito, apelando a dos nociones diferentes y complementarias. Es decir, la «ausencia de responsabilidad» se fundamenta en las nociones «defensa» y «legitimidad». Los numerales 3, 4 y 5 del artículo 32 apelan a la legitimidad, pues se fundamentan en la sujeción a una serie de parámetros jurídicos, a saber: el cumplimiento «de un deber legal», «orden legítima de autoridad competente emitida con las formalidades legales», y obrar «en legítimo ejercicio de un derecho, de una actividad lícita o de un cargo público», respectivamente. Los numerales en cuestión validan la comisión del tipo penal «homicidio» siempre y cuando se cometa dentro de una (o todas) de las excepciones expuestas. La «legitimidad» de dichas excepciones radica en el hecho de hacer parte del plexo jurídico, de haber sido legisladas. Sin embargo, este *proceso* de legislación indica una *legitimación* (proceso discursivo) de esas excepciones, más que una condición intrínseca de «legitimidad» como una característica *a priori* del corpus jurídico. Por su parte, el numeral 6 del mismo artículo apela a la «defensa» como un derecho: «No habrá lugar a responsabilidad penal cuando: 6) Se obre por la necesidad de defender un derecho propio o ajeno contra injusta agresión actual o inminente, siempre que la defensa sea proporcionada a la agresión». Es decir, esa «defensa» es un derecho adquirido en el momento de ser objeto de «injusta agresión»; así, si un sujeto es agredido de manera injusta (contraria a lo expresado por la voluntad del Estado), y esa agresión es considerada como la potencial vulneración de un derecho (por ejemplo, su vida), el sujeto puede arremeter, guardando proporciones. Si en ese contra-ataque, presentado discursivamente como «defensa», el agredido mata al agresor, se le exime de responsabilidad penal. De esta manera, matar siempre será una conducta antinormativa; pues, en principio contradice la norma del derecho fundamental a la vida, pero no es siempre «antijurídica»; es decir, contraria al orden jurídico. Por lo demás se evidencia que el Derecho, el andamiaje de textos jurídicos, no protege la vida; protege *el derecho a la vida*.

Ahora bien, en este punto cabe resaltar el paralelismo existente entre las causales de justificación y la función constitucional de las FF.MM., paralelismo que evidenciará cómo la última se nutre y beneficia de las primeras. Ambas construcciones discursivas parten de la premisa de un ataque que, en tanto es fuente originaria (jurídica y políticamente injustificada) de violencia, será siempre injusto. Como consecuencia, en ambos casos, el ataque primero justifica una respuesta necesaria, una defensa que será siempre justa en tanto es la expresión ontológica *a priori* de un orden constitucional

siempre justo, ponderado, nunca arbitrario, racional, objetivo y que vela por garantizar la vida de todos los ciudadanos.

Al tratarse del conflicto armado colombiano, es menester apelar al texto jurídico perteneciente al Derecho Internacional Humanitario que contiene las disposiciones legales para reglamentar dicho enfrentamiento, a saber: el *Protocolo II adicional a los convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional* (1977), ratificado e implementado por Colombia al Bloque de constitucionalidad mediante la Sentencia C-225/95, de la Corte Constitucional. El artículo 4 de este documento, referente a las *Garantías Fundamentales* del conflicto protege únicamente a la «población civil», es decir a «todas las personas que no participen directamente en las hostilidades, o que hayan dejado de participar en ellas». Es decir, ante un escenario de conflicto armado sin carácter internacional, sólomente las personas ajenas al conflicto «tienen derecho a que se les respete su persona, su honor...». Por esta razón, según el numeral 2 de dicho artículo, «quedan prohibidos en todo tiempo y en todo lugar [...] los atentados contra la vida, la salud...» contra dichas personas.

Las demás personas, es decir, las pertenecientes a las fuerzas armadas (tanto legles como ilegales) se encuentran exentas de la protección jurídica de la vida concedida por el Derecho Internacional Humanitario. Esta última noción se encuentra explícita en el «Protocolo I adicional a los convenios de Ginebra de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales», el cual aclara qué es una «fuerza armada», evidenciando cómo se contrapone a la categoría discursiva «población civil» referida en el Protocolo II.

Las fuerzas armadas de una Parte en conflicto se componen de todas las fuerzas, grupos y unidades armados y organizados, colocados bajo un mando responsable de la conducta de sus subordinados ante esa Parte, aun cuando ésta esté representada por un gobierno o por una autoridad no reconocidos por una Parte adversa (art. 43, §1, Protocolo I).

Lo anterior explica que, para efectos de las regulaciones del DIH, tanto los grupos armados al margen de la ley como aquellos designados legalmente por el Estado (FF.MM.) son considerados «fuerzas armadas». Por lo demás, el párrafo 2 del artículo citado estipula que:

los miembros de las fuerzas armadas de una Parte en conflicto (salvo aquellos que formen parte del personal sanitario y religioso a que se

refiere el artículo 33 del III Convenio) son combatientes, es decir, tienen derecho a participar directamente en las hostilidades.

En otras palabras, a excepción de los miembros que formen parte del personal sanitario y religioso, todos los miembros pertenecientes a las fuerzas armadas son considerados «combatientes», lo cual, por un lado les otorga el derecho a «participar directamente en las hostilidades», o bien a ejercer violencia reconocida jurídicamente, y por otro lado, los sitúa en un plano diferente al de la «población civil». En efecto, al asumir una participación en las hostilidades, los miembros de las fuerzas armadas (sin importar su condición de legalidad o ilegalidad) tienen el derecho de ejercer violencia, lo cual, a la vez, los hace objeto del *derecho de muerte*. Es decir, el DIH protege únicamente la vida de quienes no participan en las hostilidades, «población civil»; el resto de personas («combatientes») tiene el derecho (jurídico) de matar a los combatientes rivales.

Por su parte el Estatuto de Roma, de la Corte Penal Internacional, encargada de imputar responsabilidad penal cuando la jurisdicción penal nacional sea incapaz de asumir a cabalidad un caso dado, parece contribuir a la permisividad jurídica del derecho de muerte. En su artículo 8 se refiere a los *Crímenes de Guerra*, retomando las mismas disposiciones legales de los Convenios de Ginebra (Protocolos I y II); en esa medida, el Estatuto sí penaliza el «homicidio intencional» (art. 8, num. 1), pero solo cuando se cometa «contra personas o bienes protegidos por las disposiciones del Convenio de Ginebra pertinente», a saber, la «población civil».

Se demuestra, en primer lugar, que a través de la creación de categorías discursivas se introduce un quiebre en el concepto genérico de «población», «habitantes» y «ciudadanos». En efecto, los «combatientes» (tanto legales como ilegales) son personas que habitan, en este caso, el territorio colombiano y, en esa medida, estarían cobijados por el artículo 2 de la Constitución que pregona la protección de la vida a *todos* los residentes en Colombia por parte de las autoridades estatales. Sin embargo, según los tratados del DIH, que ostentan la misma jerarquía jurídica que la Constitución (gracias al Bloque de constitucionalidad), no todos los residentes en Colombia tendrán asegurado el derecho a la vida, es decir, existirá todo un andamiaje jurídico-discursivo propiciamente articulado que avalará el *derecho de muerte* de algunos sujetos en determinadas circunstancias. En este orden de ideas, las únicas personas que de facto ostentarán este derecho serán las consideradas como «población civil», es decir, aquellas personas que, en tanto han sido catalogadas de esa manera por el Derecho, *viven y*

tienen derechos. De manera diametralmente opuesta, los «combatientes» *combaten*, ejercen violencia y, en esta medida, *no viven*; su derecho a la vida es invalidado jurídicamente, abriendo paso al *derecho de muerte*. Se evidencia, entonces, el recurso a una estrategia discursiva para generar una ilusoria distinción ontológica entre un ser «combatiente» y un ser que es «habitante» en tanto pertenece a la categoría discursiva «población». La puesta en marcha de estos mecanismos discursivos manifiesta el *racismo de Estado*, o bien, la postura ideológica del Estado (expresada y validada por el Derecho) que considera que no todos los sujetos de una sociedad deben vivir.

En este punto, parecería que el DIH (y todo el andamiaje jurídico nacional) reconoce equitativamente a las partes del conflicto el derecho de hacer la guerra, preocupándose únicamente por el derecho a la vida de la «población civil». Sin embargo, esta ilusión jurídica que supuestamente permite ejercer el derecho de muerte a todos los combatientes (legales e ilegales) involucrados en el conflicto armado, se desvanece al considerar la función constitucional de las FF.MM.: la defensa de la Nación. Es decir, aunque los miembros de ambas partes del conflicto sean considerados «combatientes» y aparentemente ostenten el mismo reconocimiento jurídico para ejercer violencia sobre sus adversarios, al hacerlo unos incurrir en el delito «homicidio»¹⁰, y otros ocasionan «muertes en combate». Se evidencia que los combatientes pertenecientes a las fuerzas armadas del Estado (FF.MM.) ejercen violencia amparados por la justicia de sus actuaciones, conferida a priori por la «defensa» que proveen a la Nación y por todas las causales de justificación.

De manera complementaria, es menester observar que el delito «homicidio» no existe en el Código Penal Militar, mientras que sí lo hace en el Código Penal (ordinario). Es decir, el documento jurídico que estipula cuáles conductas militares son punibles, no solo no considera el «homicidio» como delito; ni siquiera como tipo penal (conducta posible). Lo anterior se debe a que, de manera implícita, la misión constitucional de las FF.MM. (esa «defensa») implica necesariamente la ejecución del *derecho de muerte*, en algunas circunstancias. De manera que los asesinatos (muertes ocasionadas intencionalmente) cometidos por los miembros de las FF.MM. en servicio no pueden ser penalizados en tanto no existe un tipo penal que identifique

10 Tal es el caso de uno de los más representativos líderes de las FARC (asesinado en 2010), Luis Suárez, alias 'Mono Jojoy', cuyo prontuario delictivo reúne, entre otros, el delito «homicidio» con el agravante «con fines terroristas». Prontuario disponible en: <http://www.elpais.com.co/elpais/judicial/noticias/mono-jojoy-esperaban-200-anos-prision>.

dicha conducta, pues esos asesinatos son «muertes en combate», no «homicidios». El asesinato, conducta tipificada penalmente para todos los ciudadanos (por el Código Penal) mediante la categoría discursiva «homicidio», no existe (discursivamente) para los miembros de las FF.MM. en servicio (que no incurran en extralimitación o abuso de sus funciones). Se evidencia, consecuentemente, que los combatientes de las fuerzas armadas organizadas al margen de la ley no son considerados ciudadanos (que viven), lo cual es una des-personalización que extrae el derecho a la vida a través de la categoría jurídico-discursiva «combatiente», pero sí son considerados ciudadanos (identificados con nombre y cédula de ciudadanía) para poder imputarles el delito «homicidio», contenido en el Código Penal destinado a todos los ciudadanos, menos a los miembros de las FF.MM. en servicio.

Lo anterior no quiere decir que los miembros de las FF.MM. tengan permisividad ilimitada para cometer asesinatos. El Nuevo Código Penal Militar, que entiende de los delitos cometidos por los militares en servicio, aclara cuáles delitos están relacionados con el servicio y cuáles no, en su artículo 3, así: «en ningún caso podrán relacionarse con el servicio los delitos [...] que atenten contra el Derecho Internacional Humanitario [...], ni las conductas que sean abiertamente contrarias a la función constitucional de la Fuerza Pública». Ahora bien, ninguna de las dos circunstancias tomadas en consideración prohíbe la ejecución del *derecho de muerte*; ambas lo amparan legítimamente, pues si la misión constitucional de las FF.MM. es la defensa de la Nación, los miembros en servicio estarán obligados a responder a ese ataque injustificado de las partes ilegales y esto acarreará, inevitablemente, «muertes en combate». Por otra parte, es claro que las FF.MM. no necesitan contrariar el DIH para poder ejecutar ese *derecho de muerte*, pues como se observó anteriormente, la misma estructura del DIH ampara su ejecución. Esta noción es evidente en el documento oficial «Objetivos estratégicos en Derechos Humanos y DIH en las Fuerzas Militares»:

El respeto de los Derechos Humanos y el acatamiento de las reglas del Derecho Internacional Humanitario son el factor multiplicador del poder de combate. De ello depende la garantía del respaldo y apoyo de la comunidad, por ende, del aumento de poder y espacio de maniobra de las Fuerzas Militares (art. 1, §1).

Debido a la implementación de dicho marco normativo, las FF.MM. pueden incrementar su poder de acción, pues no solo les permite la comisión de los asesinatos en combate; también les otorga (según el documento)

legitimidad popular; es decir, la creencia en el carácter correcto de sus actuaciones, la validación social.

Por lo demás, la sentencia C-358/97 aclara que el hecho de encontrarse en servicio no es licencia para que los miembros de las FF.MM. puedan incurrir en conductas delictivas; pues las conductas delictivas no hacen parte de la misión defensiva de la institución militar. En caso tal, los militares serán juzgados bajo la jurisdicción penal ordinaria. En otras palabras, los militares en servicio sí pueden incurrir en el tipo penal «homicidio», siempre y cuando esa conducta haya sido realizada incurriendo en extralimitaciones y abusos, dando lugar a un juicio penal ordinario.

Finalmente, los supuestos analíticos expuestos hasta el momento vendrán a materializarse en la piedra angular de la pirámide jerárquica que exhibe la construcción jurídico-discursiva del derecho de muerte. Esta piedra angular está representada por la Disposición No. 012 de 2007, legislada por el entonces Comandante General de las Fuerzas Militares, Freddy Padilla de León, *Reglas de enfrentamiento para las Fuerzas Militares*. Dicho documento condensa todos los principios jurídicos que se sitúan por encima de él, retomándolos y respetando sus disposiciones, como lo establece su primer objetivo: «Garantizar que el planeamiento, la conducción y la ejecución de las operaciones se enmarquen dentro de los parámetros establecidos en la Constitución Nacional, la Ley y los convenios y tratados internacionales ratificados por Colombia sobre Derechos Humanos y Derecho Internacional de los Conflictos Armados» (§1).

Con el respaldo de todo el plexo jurídico que la precede, la Disposición se dirige al miembro de las FF.MM. así: «Emplee las armas, a órdenes de su Comandante sobre objetivos militares (bienes) o sujetos (personas) plenamente ubicados e identificados como enemigos» (§5). Esta concisa frase retoma implícitamente todos los mecanismos jurídico-discursivos expuestos previamente y los articula, de manera simple y directa, en una conducta reglamentada, en una especie de imperativo que asegura la inserción de la acción violenta dentro de los parámetros jurídicos del *derecho de muerte*. En primer lugar, la frase analizada emplea el recurso eufemístico «emplee las armas» para reemplazar nociones que podrían comprometer la noción discursiva de la *defensa* de las FF.MM., tales como «ataque», «dispare» o «mate». Adicionalmente se usa el verbo genérico «emplear», el cual asume una marca semántica neutra (ya que los objetos que se pueden «emplear»

son de naturaleza variada, no exclusivamente armamentística), evadiendo la inevitable marca semántica de violencia que implica el «disparar un fusil», «lanzar una bomba», etc.

Adicionalmente, la frase incorpora tácitamente todas las causales de justificación de la siguiente manera: «Se obre en estricto cumplimiento de un deber legal» (Código Penal, art. 32, num. 3); pues el deber legal de las FF.MM. es la misión constitucional de *defender* al país. «Se obre en cumplimiento legítimo de una orden legítima de autoridad competente emitida con las formalidades legales» (art. 32, num. 4); la formalidad legal es la presente disposición, legislada por la autoridad competente, el ex Comandante General de las FF.MM., y la orden es legítima en tanto respeta todos los supuestos jurídicos superiores. «Se obre en legítimo ejercicio de un derecho, de una actividad lícita o de un cargo público» (art. 32, num. 5), pues se «emplean las armas» en la lícita actividad de defender al país a través de la institución castrense, de naturaleza pública (al servicio de toda la Nación). Por último, «se obre por la necesidad de defender un derecho propio o ajeno contra injusta agresión actual o inminente, siempre que la defensa sea proporcionada a la agresión» (art. 32, num. 6), pues la agresión adversaria será siempre injusta en tanto es ejercida por fuerzas armadas que no ostentan la permisividad jurídica para hacerlo; la agresión es «inminente» contra los soldados del Estado que deben *defenderse*, y «actual» contra los ciudadanos de Colombia, a los cuales se defiende indirectamente (la Nación); y se defiende el derecho propio a la vida de los soldados, y el mismo derecho de todos los ciudadanos colombianos.

Articulando toda la operatividad de las muestras discursivas analizadas, se deduce lo siguiente:

El miembro de las Fuerzas Militares que se encuentra en servicio y asesina:

- a una persona jurídicamente categorizada como «enemigo»,
- obrando en estricto cumplimiento de su deber legal,
- en cumplimiento de orden legítima de autoridad competente emitida con las formalidades legales,
- en legítimo ejercicio de un derecho, de una actividad lícita o de un cargo público,

- por la necesidad de defender un derecho propio o ajeno contra injusta agresión actual o inminente, siempre que la defensa sea proporcionada a la agresión,
- sin incurrir en extralimitaciones ni abusos de sus funciones,
- y dentro de los marcos normativos de la Constitución Política, la Corte Penal Internacional, los tratados Internacionales del DIH ratificados por Colombia, el Código Penal, el Código Penal Militar y las Reglas de enfrentamiento para las FF.MM.

no incurre en el delito «homicidio»; por lo tanto, su conducta no es punible. Estas diferencias de orden jurídico-discursivo permiten diferenciar claramente un asesinato cometido legítimamente de un homicidio (punible). El asesinato no es delito en esencia; el homicidio sí porque es un asesinato *por fuera del Derecho*. En fin, no todo asesinato es un delito.

Consideraciones finales

La introducción de la categoría jurídico-discursiva «enemigos» es la estrategia que permite fracturar los homogéneos y equitativos conceptos de «población», «habitantes» y «ciudadanos», y separa ontológicamente a los «enemigos» de los miembros de las FF.MM. en servicio. Ser «enemigo» no solo implica la posibilidad de ser objeto de violencia legitimada (*Gewalt*), implica también el *no hacer parte* de los ciudadanos, de la población que constituye la Nación; los «enemigos» no hacen parte porque se les ha exiliado a través de un mecanismo discursivo que los des-personaliza. Por consiguiente, la extracción discursivo-ontológica de los «enemigos» por fuera de la «población» acarrea la pérdida del derecho «fundamental» a la vida, pues este derecho solo lo poseen quienes *viven*; el plexo jurídico no reconoce la vida de los «enemigos». Esto corrobora, en última instancia, que no se protege la vida, sino *el derecho a la vida*. Al Estado le interesa garantizar el derecho, la justicia (la promesa) de la vida, mas no la vida en sí.

El derecho a la vida sí es violable; el Derecho contempla y permite la violación de esta máxima a través de un *derecho de muerte* que se pone en marcha a conveniencia de los fines ideológicos (quién debe morir) del Estado. Aunque lo anterior reposa sobre la primacía de la «defensa» de la Nación, no se defiende la Nación es su totalidad; se defiende una parte, el sector de sujetos que *merecen vivir*, y se exime de protección a los sujetos

que *no deben vivir*. Las FF.MM. defienden solo a los individuos cuya vida es reconocida jurídica y políticamente, la «población civil»¹¹, pues al vivir (discursivamente) ostentan los derechos prometidos por el ordenamiento jurídico. Contrariamente, los sujetos cuya vida ha sido anulada discursivamente *no viven*; el valor de su vida es nulo y por lo tanto no ostentan derechos. En este orden de ideas, asesinar a estos sujetos no constituye el delito homicidio (conducta punible), pues no se puede vulnerar el derecho a la vida de quien *no lo tiene* en primer lugar.

Las muertes ocasionadas por los miembros de las fuerzas al margen de la ley no solo son un delito (conducta punible por la ley), sino un crimen (conducta moralmente repudiable) también. Por el contrario, las muertes ocasionadas por los miembros de las FF.MM. en servicio no solo no constituyen un delito, sino tampoco un crimen; se acepta (y en ocasiones, se celebra) la muerte de los miembros de las fuerzas al margen de la ley. Así, la validación que gran parte de la sociedad colombiana confiere a las muertes ocasionadas por las FF.MM. reside en la permisividad jurídica que las antecede. La conjunción entre dicha permisividad y la validación conferida por gran parte de la sociedad colombiana termina por legitimar los asesinatos ocasionados por los miembros de las FF.MM., lo cual fortalece los estados de violencia y una continua desvalorización de la vida.

*Todas las cosas que viven mucho se van empapando
poco a poco de razón; de tal suerte que parece
inverosímil que tengan su origen
en la sinrazón.*

F. Nietzsche

11 Includidos los «combatientes» de las FF.MM., pues son «población» que *vive* al ser reconocidos y protegidos por el Derecho.

Referencias

- Código Penal* (Ley 599 de 2000). [En línea] Recuperado de: http://www.secretaria-senado.gov.co/senado/basedoc/ley/2000/ley_0599_2000.html
- Comando General de las Fuerzas Militares de Colombia. *Objetivos estratégicos en Derechos Humanos y DIH en las Fuerzas Militares*. [En línea] Recuperado de: <http://www.ejercito.mil.co/?idcategoria=312>
- Comité Internacional de la Cruz Roja (2010). *Los Convenios de Ginebra de 1949 y sus Protocolos Adicionales*. [En línea] Recuperado de: <http://www.icrc.org/spa/war-and-law/treaties-customary-law/geneva-conventions/overview-geneva-conventions.htm>
- Constitución Política de Colombia* (1991). [En línea] Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_1991.html
- Corte Constitucional de Colombia (1992). *Sentencia C-574/92*. [En línea] Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/C-574-92.htm>
- Corte Constitucional de Colombia (1995). *Sentencia C-225/95*. [En línea] Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/C-225-95.htm>
- Corte Constitucional de Colombia (2002). *Sentencia C-578/02*. [En línea] Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/C-578-02.htm>
- Corte Constitucional de Colombia (1997). *Sentencia C-358/97*. [En línea] Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1997/c-358-97.htm>
- Corte Penal Internacional (1998). *Estatuto de Roma*. [En línea] Recuperado de: <http://www.derechos.net/doc/tpi.html>
- Derrida, J. (1997). *Fuerza de ley. El «fundamento místico de la autoridad»*. Madrid: Tecnos. (Obra original publicada en 1994).
- Diario El País. (2010). *A 'Mono Jojoy' lo esperaban 200 años de prisión*. (septiembre). El País (Colombia). [En línea] Recuperado de: <http://www.elpais.com.co/elpais/judicial/noticias/mono-jojoy-esperaban-200-anos-prision>
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (Obra original publicada en 1997).
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores. (Obra original publicada en 1970).

- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad*, Tomo I, *La voluntad del saber*. Madrid: Siglo Veintiuno de España (Obra original publicada en 1978).
- Gómez R., J. (2008). Impacto del Derecho Internacional Consuetudinario en la conducción e hostilidades. «Objetivos Militares», pp. 89-96. En: Comité Internacional de la Cruz Roja. (2008). *Estudio de Derecho Internacional Humanitario*. [En línea] Recuperado de: http://www.icrc.org/spa/assets/files/other/icrc_003_t2009106.pdf
- Kelsen, H. (1958). *Teoría general del Derecho y del Estado*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México (Obra original publicada en 1945).
- Kelsen, H. (1934). *Teoría general del Estado*. Barcelona: Labor (Obra original publicada en 1925).
- Ministerio de Defensa Nacional de Colombia (2007). Reglas de enfrentamiento para las Fuerzas Militares (Disposición 012 de 2007). En: J. Mejía (2007) *Práctica forense disciplinaria para las Fuerzas Militares de Colombia. Tomo II: normatividad y jurisprudencia abril 22 de 1993-junio 21 de 2000*. [En línea] Recuperado de: http://www.cgfm.mil.co/CGFMPortal/Cgfm_files/Media/File/Practica%20Forense%20Disciplinaria%20de%20las%20fuerzas%20militares%20de%20colombia%20-%20T.%20II.pdf
- Nietzsche, F. (2000). *Aurora: pensamientos sobre los prejuicios morales*. Madrid: Biblioteca Nueva (Obra original publicada en 1881).
- Nuevo Código Penal Militar (Ley 1407 de 2010)*. [En línea] Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2010/ley_1407_2010.html#1
- Presidencia de la República de Colombia (2009). *La Corte Penal Internacional y Colombia*. [En línea] Recuperado de: http://web.presidencia.gov.co/sp/2009/octubre/30/corte_penal.pdf
- Protocolo I adicional a los Convenios de Ginebra de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales* (1977). [En línea] Recuperado de: <http://www.icrc.org/spa/resources/documents/misc/protocolo-i.htm>
- Protocolo II adicional a los Convenios de Ginebra de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional* (1977). [En línea] Recuperado de: <http://www.icrc.org/spa/resources/documents/misc/protocolo-ii.htm#2>
- Velásquez, F. (2004). *Manual de derecho penal*. 2ª ed. Bogotá: Temis.

La política colombiana contemporánea como contexto retórico

Raúl Alberto Botero Torres¹

Universidad Nacional de Colombia-Sede Medellín
rabotero@unal.edu.co

Introducción

Como ya lo he señalado en otros textos, tengo una convicción según la cual las prácticas políticas pueden y deben ser asumidas como discursivas por dos razones básicas.² La primera de ellas tiene que ver con la presencia en su interior de elementos de significación tales como las palabras, los gestos y los colores. La segunda alude a la lógica relacional que está en su base.³ Esta convicción tiene, por supuesto, muchas implicaciones. Quizá la más significativa entre todas ellas sea la que deviene de ese carácter relacional. Quizá sea la más importante en la medida en que muestra cómo y por qué esas prácticas políticas condensan de una manera bastante eficaz a ese conjunto abigarrado constituido por las prácticas sociales. Digo esto en tanto que entiendo que las acciones que están contenidas en ellas tienen una virtud similar a esa que caracteriza e identifica los signos de todo tipo: su valor deviene no de aquello que son, sino precisamente de lo que no son; es decir, de aquello a lo que necesariamente remiten. En otras palabras, entiendo las prácticas políticas como conjuntos de interacciones simbólicas que siempre están aludiendo a unas formas de valor de carácter intangible pero tanto o más válidas que los objetos más sensibles e inme-

1 Licenciado y Magíster en Lingüística de la Universidad de Antioquia. Profesor Asociado de la Universidad Nacional de Colombia. Autor de *Circunstancias* (poesía), *Los trabajos de Penélope* (ensayo), *El lenguaje, un problema contemporáneo* (ensayo) y *En el nombre de Gorgias* (ensayo).

2 Me refiero, por ejemplo, a varios textos que aparecen en *El lenguaje, un problema contemporáneo* y en *En el nombre de Gorgias*.

3 Mi conjetura inicial, para decirlo en términos de Karl Popper, es que la segunda razón que esgrimo es mucho más definitiva y contundente que la primera. Lo es, porque alude a las múltiples maneras como esas prácticas están estructuradas. Es decir, a la lógica que las sustenta.

diatos, porque son la manera más económica y al mismo tiempo la más compleja de expresar a estos últimos.

En la asunción de esas prácticas políticas, considerándolas como discursivas, puede reconocerse la concurrencia de un número bastante significativo de teóricos, pero me parece que el nombre de Ernesto Laclau sobresale entre muchos de sus contemporáneos. El trabajo sobre los *significantes vacíos* es quizá su aporte más significativo en este sentido. Según Laclau:

Detrás de esta insistencia tropológica está la convicción de que la retórica habrá de jugar un papel cada vez más crucial en las ciencias humanas, una vez que éstas se inclinen –como ya lo están haciendo– a reconocer la centralidad de los procesos discursivos en la construcción de los vínculos sociales (Laclau, 2002, p. 8).

En síntesis, es una manera bastante afortunada de señalar aquello que varios han señalado como «el giro lingüístico» de las llamadas ciencias humanas. A mi modo de ver hay que insistir en ello, en tanto que ese giro que se menciona con insistencia se fundamenta como el mismo Laclau lo señala, en el carácter relacional de todo signo. Si las prácticas políticas son asumidas en la actualidad bajo tal condición, es porque se estructuran a la manera de fragmentos de la cadena significante; es decir, teniendo como base nodos de relaciones. Ese espacio político que intentaré caracterizar como un espacio de argumentación, solo puede tener esa condición que se fundamenta sobre haces de relaciones. No se puede olvidar en ningún momento que, de acuerdo con las implicaciones de las teorías de los signos, estos son relaciones cambiantes y asimétricas entre significantes y significados.⁴ Laclau es bastante enfático al señalar la centralidad de las preocupaciones por el papel del lenguaje en la construcción de los vínculos sociales.

Resulta casi obvio inferir de lo allí expresado, que esos procesos discursivos resultan estratégicos para los intereses de los distintos grupos sociales, en tanto definen claramente el horizonte de sentido que le es propio. Mejor dicho, esos procesos son nodulares porque siempre significan construcción de sentido. Pero quiero ser más preciso en relación al papel jugado por los significantes vacíos en la constitución de esas formas materiales de valor a las que vengo llamando *espacios de significación*. Otra vez Laclau (2002, p. 58): «De Man había siempre insistido en que todo lenguaje, ya sea estético o teórico, está regido por la materialidad del significante, por un medio re-

4 Me gustaría recordar aquí la importancia la noción de ambigüedad que resulta tan útil para entender la complejidad de los procesos de significación, en tanto que se la entiende como una relación asimétrica entre el significante y lo significante.

tórico que disuelve, en última instancia, la ilusión de toda referencia no mediada». Subrayo la última parte, esa que se refiere a la imposibilidad de una referencia que no esté mediada. Esto es importante, en la medida en que esa ambigüedad que acabo de mencionar no es otra cosa que el resultado de una serie de mediaciones que cruzan y que terminan modificándose unas a otras, independientemente de que se lo propongan o no.

Esas prácticas políticas y otras, van delimitando de una manera que resulta inevitablemente contradictoria un espacio de significación en cuyo interior concurren variados vectores de fuerza que terminan configurando eso que solemos llamar *la estructura de una sociedad*. Esa estructura es, valga la cacofonía, una textura. Es una urdimbre de grupos, de sujetos y de intereses que están oscilando permanentemente entre lo micro y lo macro, entre lo subjetivo y lo objetivo, entre lo anodino y lo trascendental, entre lo sublime y lo prosaico. Son todo y más, al mismo tiempo, porque expresan material y unos movimientos de condensación y desplazamiento del sentido que tienen lugar en todas las sociedades, independientemente del lugar y del momento en los que puedan ser localizadas.⁵

Pero –y después de todo– ¿quién es el destinatario que intento construir en este proceso de interlocución? Me parece que resulta necesario señalar algunos indicios mínimos que permitan caracterizarlo. No es exactamente a un activista al que estoy convocando aquí. No lo es, porque parto del presupuesto de que esa condición empírica que ostenta es posible en tanto que él tiene una vivencia intuitiva de la política.⁶ Me interesa mucho más ese sujeto, individual o colectivo, que entiende la política como aquel objeto teórico que puede ser develado en una vasta operación evaluadora llevada a cabo teniendo como base un cierto y determinado método de análisis. En síntesis, me interesa ese o esos que, estando en los límites que anuncian lo distinto a la política, siguen habitando, sin embargo, el escenario que la define y caracteriza. Si ese analista que invoco y, de muchas maneras, construyo, tiene un interés similar al mío en el caso concreto de la política colombiana contemporánea, pienso que la interlocución puede ser mucho más fructífera y significativa.

5 Cuando afirmo esto no estoy de ninguna manera ignorando la historicidad de esas sociedades. Lo que intento decir es que esas posibilidades sobrepasan la condición de concreciones que el tiempo y el lugar tienen, en la medida en que, como lo señalaría Ernesto Laclau, son significantes vacíos que pueden ser llenados de contenido de distinta manera.

6 Quiero retomar esa noción de política que ha trabajado Ernesto Laclau, y sobre todo Chantal Mouffe, según la cual esa política es un macropropósito por suturar un conjunto de intereses y de prácticas que se identifican por su precariedad e inestabilidad y a los que nomenclarse como *lo político*.

¿Por qué la política colombiana contemporánea y no la de otras épocas, como *La Regeneración* –actualizada de una manera bastante eficaz por Rafael Nuñez en muchos de sus discursos, pero sobre todo en aquel con el que da posesión a Julián Trujillo como Presidente de la República⁷– o la llamada *República Liberal* –representada de una manera muy contundente y categórica por Alfonso López Pumarejo⁸– que están llenas de retos hermenéuticos para todos aquellos que nos movemos en los contextos de las ciencias sociales? Pienso que hay una razón válida que sobresale entre otras. Es la que alude a que la sociedad que los colombianos estamos construyendo irregular y contradictoriamente en medio de todas las dificultades, es la que significa nuestro presente. Es la sociedad colombiana aquí y ahora. La que todavía no termina de darse, pero que está bocetada en las grandes líneas de la cotidianidad más inmediata. Me interesa esa realidad que estamos construyendo ahora, en este momento, en la medida en que seamos capaces de leer adecuadamente lo real. Me interesa esa política que nos está siendo ser los que somos y los que podremos ser en un futuro más o menos cercano. De alguna manera, lo que en casos como el de esta ponencia estamos intentando delimitar, es un espacio crítico que nos permita traer a la estructura de superficie eso que subyace en la estructura profunda de significación, que identifica objetivamente más que lo que vivimos, aquello por lo que somos vividos.⁹

En síntesis, lo que intento hacer aquí es un análisis más o menos objetivo del contexto retórico que delimita las prácticas políticas en la sociedad colombiana actual. Es eso, más que un reconocimiento de las regularidades y de los puntos de quiebre y ruptura que han identificado su historia particular. Es un intento por encontrar en el presente más inmediato, las claves que nos permitan tener una imagen del pasado que tal vez esté lejos de nuestros deseos más íntimos, pero más cerca de la realidad efectivamente sucedida. Más exactamente, me interesa ese presente en la medida en que contiene las claves del pasado, como lo propuso hace muchos años Karl Marx en uno de sus textos. Como este es un análisis desde la retórica, antes

7 Rafael Nuñez es, de lejos, el representante más orgánico que tiene la derecha conservadora en Colombia. Sus cuatro gobiernos y, especialmente, la Constitución de 1886 que inspiró y redactó con el concurso de Miguel Antonio Caro, lo ubican en lo alto del podio.

8 Alfonso López Pumarejo, por su lado, es quizá el representante más lúcido de esas élites burguesas que intentaron modernizar la sociedad colombiana para garantizar que ellas, y no otros grupos sociales, mantendrían su control en el tiempo.

9 La noción de crítica ha sido trabajada por muchos teóricos de las ciencias sociales. Sin embargo, me parece que de todos ellos los que han logrado resultados más interesantes han sido aquellos que se mueven en el campo del llamado Análisis Crítico del Discurso.

que desde la teoría de la historia, apunto más a los resultados reconocibles del proceso que a su dinámica misma.

Lo expresado aquí tiene variados y quizá contradictorios antecedentes. Puedo citar, por ejemplo, los dos tomos sobre el primer gobierno de Álvaro Uribe que se publicaron bajo el título *El embrujo autoritario*. En segundo lugar, me refiero al libro de Cristina de la Torre sobre el neopopulismo de Uribe. Finalmente, y entre muchos otros, a la tesis de Maestría presentada por Marta Inés Fierro Castelblanco, sobre los discursos de Álvaro Uribe Vélez.

Uno: la noción de contexto retórico

Dado que la hipótesis central de este trabajo es que el conjunto de las prácticas políticas que tienen lugar en el interior de la sociedad colombiana contemporánea constituyen o delimitan un contexto retórico, pienso que en primer lugar debo precisar cómo entiendo esa noción. En segundo término, me parece importante señalar las múltiples relaciones establecidas, más allá de la conciencia de los sujetos particulares o colectivos, entre las prácticas políticas propiamente dichas y las otras prácticas sociales que tienen lugar en el interior mismo de esa sociedad colombiana a la que estoy aludiendo.

Considero importante subrayar la concurrencia de una serie indiscriminada de procesos argumentativos entendidos como dinámicas de relación intersubjetiva en un contexto social determinado, más que una ilusoria *comunicación* dada en términos absolutos. Dicho más exactamente: reconozco, por ejemplo, en la sociedad colombiana actual, una serie bastante compleja de acciones que buscan cruzarse con otras e incidir sobre ellas y sobre los sujetos que las agencian, a partir de unos macroproyectos persuasivos que responden a los intereses materiales de unos grupos sociales.¹⁰ También me parece pertinente aludir al carácter precario e inestable de los posicionamientos que devienen en la constitución de unos sujetos que están dándose en los intercambios simbólicos, que constituyen a los procesos

10 En el caso de la sociedad colombiana contemporánea, el proyecto político de la **Seguridad Democrática** ofrece un ejemplo muy rico en contenido. Este proyecto, que es un intento bastante ambicioso de las élites más conservadoras por recuperar el control sobre el aparato del Estado, significa la reificación de la virtud individual y la exaltación de las instituciones en su acepción más reaccionaria a partir de un macroproyecto persuasivo que intenta priorizar el derecho a la seguridad de los grupos sociales dominantes, sobreponiéndolo incluso al derecho a la vida.

argumentativos como tales.¹¹ Me parece apropiado hacer esto porque me exime de la grosera tentación de creer que lo dado allí es una comunicación fluida que, una vez dada, se repite de una manera mecánica hasta el infinito. Es decir, me evita terminar haciendo un acto de fe en la comunicación, considerada como un absoluto. Por el contrario, estoy convencido de que cada vez que dos o más sujetos intentan relacionarse a través del uso efectivo de unos lenguajes, el intento por relacionarse a través del lenguaje vuelve a comenzar.

Esos procesos de interrelación subjetiva a los que acabo de aludir son dignos de destacarse, en tanto que es a partir de ellos desde donde se construyen –irregular y contradictoriamente– unas formas de valor que pueden ser compartidas por los grupos sociales que tienen en común intereses materiales. Mejor dicho, lo que intento decir es que a mi juicio esos procesos argumentativos tienen esa estructura identitaria, porque hay unos indicios que los orientan en medio del contexto social. Aquellos parecen ir desde la comunicación de masas hasta la industria cultural, desde los medios considerados como aparatos ideológicos del Estado hasta la sociedad del espectáculo, desde la aspiración a la hegemonía hasta las configuraciones intermitentes de la identidad. Lo que podemos reconocer en el interior mismo de un contexto retórico como el que nos ocupa en este caso, es la constitución irregular y contradictoria de una serie de «capas» identitarias que, a la manera de películas superpuestas, intentan ocultar lo que una crítica de ese espacio de significación ha de develar: lo que está en la base misma de ese contexto significativo compartido, es la construcción/deconstrucción de un sujeto colectivo que supera con creces la sumatoria de sujetos particulares y concretos. No sobra agregar que los supera, en tanto que nace de las múltiples relaciones entre ellos.

El punto de vista que quiero proponer en este caso es que el significado construido por quienes concurren a la delimitación de un contexto retórico es reconocible precisamente porque remite simultáneamente a varios factores. Mejor dicho, porque se fragua y define en medio de las intersecciones que lo hacen ser una textura. Es como si dijéramos algo que inicialmente puede ser visto como paradójico, casi que como un absurdo: el yo que está constituyéndose en un contexto retórico es un yo plural. Ese yo es un yo y son muchos yo al mismo tiempo. Todavía más exactamente, ese sujeto que se delimita allí está siendo lo que está siendo porque está existiendo en y

11 Es bueno tener presente que la enunciación a la que aludo es, desde Emile Benveniste, un uso efectivo que trae al presente las posibilidades de significación de los signos en la medida en que los actualiza.

por la relación de varios, en diferentes planos al mismo tiempo. A la manera de unas variadas y contradictorias formas de poder que están negando la existencia de un poder absoluto y omnipresente, estos yo niegan dialécticamente la presencia de un yo singular. Parafraseando lo que expresé atrás, de lo se trata en este caso es de aludir a un yo que es mucho más que un yo, es un nosotros.

Los teóricos del discurso, especialmente aquellos que concentran sus esfuerzos en el componente retórico de éstos, han dedicado muchos de sus esfuerzos en las últimas décadas a analizar qué papel juegan los distintos agentes y medios en la construcción de esos contextos argumentativos. Gracias a sus esfuerzos, hoy en día somos más conscientes de la importancia que tienen, por ejemplo, las agendas de los medios masivos de comunicación en la definición de las estrategias que resultan claves para los intereses de unos grupos sociales e, incluso, para el conjunto de la sociedad.¹² Esos medios, el aparato burocrático del Estado, hasta los individuos y los gremios, han ido delimitando lo que André J. Belanger llama las «arenas» de la comunicación política.

Finalmente, hay un factor que no he mencionado y que sin duda alguna ha reconfigurado radicalmente los contextos retóricos que nos identifican ahora y aquí: las nuevas tecnologías. Ellas, indudablemente, han incidido en todos los órdenes y las formas propias de los procesos de persuasión que tienen lugar en una sociedad como la nuestra. Por ejemplo, los periódicos y revistas a través de sus páginas electrónicas, han incidido de una manera muy contundente en la posibilidad que tienen como medios de diferir el peso y la importancia de los mensajes que intercambian los sujetos individuales y colectivos.¹³ No solo han cambiado las formas de aparecer de los mensajes: de lo impreso en papel al monitor del computador, del radio a la pantalla del televisor. También han cambiado las formas de movilizar las pasiones. Ya no se trata de expresar el amor y el odio por alguien en particular. Se intenta construir redes de significación a partir de ellos y convertir

12 Hace poco más de ocho años, un canal de televisión colombiano creó una sección llamada «En el lugar de la noticia». Curiosamente, cuando la noticia era política, quien siempre estaba en el lugar de la noticia era Álvaro Uribe Vélez. Esta y muchas otras «coincidencias» llevaron a varios colegas a considerar que el consenso que se construyó alrededor del ahora expresidente, era completamente artificial.

13 Hace unos pocos meses Fidel Cano Correa, Director de *El Espectador*, daba el siguiente dato: mientras su edición impresa es de poco menos de 100.000 ejemplares, su página electrónica tiene cerca de 5.000.000 de usuarios. Esto tiene algo más que una importancia cuantitativa.

al contradictor en un enemigo.¹⁴ Si se logra ese propósito, no hay nada que discutir con el otro. Lo único que hay que hacer es eliminarlo.

Dos: la política colombiana contemporánea como contexto retórico

Lo que pudiéramos llamar *política colombiana contemporánea* empieza en 1991 con la expedición de una nueva constitución política. Este hecho es un punto de quiebre en nuestra historia política por varias razones. Más acá del Estado Social de Derecho que se proclama allí, de los llamados derechos fundamentales que por primera vez se reconocen de una manera explícita entre nosotros, lo que aparece como esencial es la propuesta de una nueva sociedad y de unas prácticas políticas hasta entonces desconocidas en nuestro medio.

Esa ruptura con el pasado, sin embargo, no es completa ni transparente. Entre quienes redactan y proponen esa nueva constitución, hay muchos de los políticos más tradicionales en Colombia.¹⁵ Más acá de esta supervivencia del pasado, hay en la estructura profunda de ese texto una paradoja insoluble: la democracia participativa convive con una aceptación incondicional del neoliberalismo, presente en la política económica aperturista propuesta por el gobierno de César Gaviria Trujillo. El es el presidente que, por un lado, acoge un clamor ciudadano y convoca una asamblea que redacta, aprueba y promulga la Constitución de 1991. Pero, por otro lado, despliega las fuerzas neoliberales más agresivas en una política aperturista que es anunciada como la entrada del país en la postmodernidad.

Tal vez sea esta paradoja la que explica de una manera satisfactoria el hecho evidente de que en el contexto de la política colombiana contemporánea, entendida como un contexto retórico particular, estén presentes dos proyectos de sociedad que con distintos matices están concurriendo a ese espacio de significación plural que es la sociedad colombiana actual.

14 En Colombia hay un caso patético que es el de la exsenadora Piedad Córdoba Ruíz. Ella, que incluso ha sido objeto de agresiones físicas e insultos, ha terminado por convertirse en un ícono de las pasiones que circulan por la red.

15 Dos de los copresidentes de la Asamblea Nacional Constituyente, que es la responsable del texto constitucional, son Horacio Serpa Uribe y Álvaro Gómez Hurtado, representantes como los que más de la vieja política colombiana hecha a la sombra de las prácticas clientelares.

¿Cuáles son, entonces, esos dos proyectos políticos que intentan moldear esa sociedad colombiana? En primer lugar hay un proyecto de estirpe conservadora, que más acá de las diferencias entre sus distintos matices, intenta preservar una opción que le apuesta todos sus recursos teóricos y prácticos a la vigencia de la tradición y a la continuidad del pasado.¹⁶ Ese proyecto tiene una noción bastante sui generis de democracia: la entienden como una vivencia plena de la unanimidad y del consenso. En uno de sus libros, Chantal Mouffe arremete contra esa concepción, en la medida en que está convencida de que aquella es contradicción y diversidad:

[...] forman parte todas ellas de una visión común antipolítica que se niega a reconocer la dimensión antagonica constitutiva de «lo político». Su objetivo es el establecimiento de un mundo «más allá de la izquierda y la derecha», «más allá de la hegemonía», «más allá de la soberanía», y «más allá del antagonismo» (Mouffe, 2008, p. 10).¹⁷

En segundo término está el proyecto de una democracia abierta y una sociedad democrática que, a diferencia del anterior, centra sus esfuerzos e intereses en la convocatoria del futuro. Este segundo proyecto tiene muchos matices, en la medida en que allí concurren desde los valores ancestrales, que caracterizan los discursos de resistencia de los pueblos indígenas, hasta las conceptualizaciones que identifican a las corrientes más contemporáneas de la izquierda democrática. En medio de la diversidad y la contradicción, esta propuesta de país es más realista, precisamente porque reconoce, así sea implícitamente, que la democracia deseable es la que se constituye a partir de la superación dialéctica de las contradicciones.

A mi juicio, una buena parte de esos dos proyectos políticos fundamentales están oscilando, desde una perspectiva retórica, entre la demagogia y la provocación.¹⁸ Lo están haciendo en la medida en que las fuerzas políticas, que siempre expresan intereses de grupos sociales, se están recomponiendo y reordenando permanentemente. La última recomposición o realinderoamiento es la intentada por el expresidente Uribe y sus aliados. Por supuesto

16 El más radicalmente conservador de los matices de ese primer proyecto está representado por un proyecto de las élites llamado «La Seguridad Democrática». Hay otros matices, como el expresado por los actuales dirigentes del llamado Partido Liberal, que sin apartarse de la ortodoxia neoliberal, conservan cierta discreción y mesura.

17 Imposible no recordar el insistente llamado del expresidente Uribe a ignorar por caduca la existencia de la izquierda y la derecha. Igualmente, cómo no recordar su invitación al diálogo fraterno que no abriera heridas en el ánimo de los colombianos.

18 La estrategia de la demagogia la entiendo como aquella que intenta hacerle creer al interlocutor la misma imagen positiva que él tiene de sí mismo. La provocación la entiendo como aquella estrategia que hace que el locutor le haga saber a su interlocutor, de una manera explícita, que tiene una imagen negativa de él.

que me estoy refiriendo al lanzamiento del «puro centro democrático».¹⁹ El hecho de que cada uno de los sujetos individuales y colectivos tenga unas convicciones y unas estrategias, es lo que nos permite entender los posicionamientos que tienen a través del tiempo y del espacio. Es decir, eso es lo que nos permite caracterizar de una manera adecuada los acuerdos y los desacuerdos que los identifican.

El proyecto político de «La Seguridad Democrática» es el cuarto y último de los que identifican la historia política colombiana contemporánea. Los otros tres son «La Regeneración», «La República Liberal» y «El Frente Nacional». Como el primero y el tercero de los citados, es un proyecto conservador que más allá del adjetivo «democrático» propone en términos reales la hegemonía de las élites más conservadoras en el manejo del aparato burocrático del Estado y el control de la sociedad. Sus estrategias argumentativas se basan en el privilegio de dos nociones: la patria y el buen ciudadano.²⁰ En sus estrategias discursivas hay varias que resultan interesantes para el análisis. Quizá la más significativa es aquella que permite afirmar a sus voceros que el derecho a la seguridad es más importante que el derecho a la vida.²¹ Una segunda estrategia importante es aquella según la cual en Colombia no hay un conflicto interno, sino el ataque de un grupo terrorista (las FARC) a la sociedad colombiana. Este punto es muy significativo en las estrategias de los voceros del proyecto y tiene una implicación muy puntual: si no hay conflicto no hay enemigo. La tercera y última señala que la democracia es acuerdo y consenso.²² No es la pluralidad, ni la contradicción o el antagonismo. Es el unanimismo, o por lo menos aquello muy cerca de aquel, es la mayoría aplastante que hace sospechoso el disenso.

El otro proyecto es el que pudiéramos entender que propone una democracia abierta. Esa que los llamados teóricos postfundacionalistas –como Ernesto Laclau y Chantal Mouffe– han llamado «democracia radical». Este

19 Quienes leímos el discurso del expresidente, encontramos la misma recurrencia de siempre a la provocación y a la demagogia que ha caracterizado su discurso político. También pudimos reconocer su regodeo en las falacias. Esas que le permiten creer que sus tesis sobre la sociedad colombiana son las únicas verdaderas y que los demás simplemente estamos equivocados.

20 Curiosamente este proyecto político –que tuvo sus años de gloria entre 2002 y 2010– tiene más coincidencias con el de La Regeneración, que es el más lejano en el tiempo. La vigencia de La Regeneración se dio entre 1878 y 1900. La del Frente Nacional entre 1958 y 1974.

21 Ese derecho a la vida está consagrado en el artículo 11 de la Constitución de 1991.

22 Este punto que ha sido presentado a los colombianos como una expresión de la inteligencia superior del expresidente Uribe es, sin embargo, según Chantal Mouffe, un viejo postulado neoliberal que intenta negar el derecho a la discrepancia.

proyecto parte de una caracterización de la sociedad colombiana que la entiende como desigual e inequitativa. Propone para superarla un proyecto que en buena medida pudiera ser considerado como nacionalista. Frente al neopopulismo conservador de su contraparte, ofrece una percepción que se basa en el papel protagónico de los productores directos. Esta propuesta se inserta en otra tradición distinta a la conservadora. Se afilia a una historia de luchas populares por la emancipación que tienen en Colombia una historia que arranca con Los Comuneros –a finales del siglo XVIII– y que tiene su expresión más reciente en las luchas de los cuatro millones de campesinos desplazados por las distintas formas de violencia, entre las cuales sobresale las de las élites terratenientes, que muchas veces ha contado con la protección de los aparatos del Estado.

Las contradicciones y antagonismos que caracterizan el contexto abierto y sostenido por las prácticas políticas adelantadas por las élites en busca de la hegemonía, y aquellas llevadas a cabo por campesinos, obreros y algunos sectores de la pequeña burguesía urbana en la dirección de unos propósitos de resistencia, quizá hagan pensar en un escenario donde los acuerdos, así sean precarios e inestables, son poco menos que imposibles. Tal vez aquello que tengamos que reconocer sean las líneas de unos procesos de expresión que no implican el reconocimiento del otro y que, por el contrario, suponen su negación histórica. El otro no existe. Por eso no hay antagonismo ni contradicción. Por eso es que no hay cabida para el agonismo y sí para el conflicto que convierte al otro en un enemigo que se rige por una lógica perversa: la del odio. Lo complicado del asunto es que muchos de los actores que concurren a ese escenario de las prácticas políticas no ven en el otro *al otro*, ven una distorsión caleidoscópica de ellos mismos.

Una evaluación mínimamente rigurosa y objetiva de este contexto retórico, que se constituye a partir de las prácticas políticas en la Colombia contemporánea, nos permite reconocer varias cosas:

1. En el imaginario colectivo de los colombianos hay una convicción, según la cual ese campo argumentativo que se constituye a partir de la política contemporánea está identificado por un respeto riguroso a la democracia.
2. Ese imaginario tiene unas líneas fundamentales que llevan a muchos de los ciudadanos de este país a ensalzar unas propuestas, señalándolas como «buenas», y satanizar otras, considerándolas «malas», sin advertir que todas ellas responden, en cualquier caso, a los intereses materiales de unos grupos sociales.

3. En ese contexto retórico, abierto y sostenido por las prácticas políticas, hay un permanente desconocimiento de las obligaciones y compromisos que rigen para los participantes en un proceso argumentativo. Por esa razón podemos decir que la retórica política en Colombia desborda los límites de la paranoia y se inscribe en los de la histeria.²³
4. Esto último es precisamente lo que explica que entre nosotros haya hecho carrera la noción de «enemigo», superando con creces la de «contradictor» o «antagonista», con gravísimas consecuencias para todos los colombianos. Tal vez la más trágica de ellas es que ante la incapacidad de rebatir al otro con argumentos, lo hacemos con las armas.

Referencias

Botero Torres, R. (2008). *El lenguaje, un problema contemporáneo*. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.

Botero Torres, R. (2012). *En el nombre de Gorgias*. Medellín: Ediciones Capricornio.

Gauthier, G. (1998). *Comunicación y política*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Editorial Ariel.

Laclau, E. (2002). *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mouffe, Ch. (2003). *La paradoja democrática*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Mouffe, Ch. (2008). *En torno a lo político*. Barcelona: Editorial Gedisa.

23 Cuando hablo de comunicación paranoica, hablo de aquella en la que cada uno de los interlocutores va por su lado sin interesarse por el otro, negando los presupuestos básicos de lo comunicacional. Cuando hablo de histeria, pienso en una negación categórica del otro.

El arte de conmovier. Estudio retórico y pragmático sobre las ventas en los buses

Sneider Saavedra Rey

Universidad Pedagógica Nacional
sneider201@hotmail.com

*Si se interesan en la verdad, no esperen encontrarla
al final de una argumentación, no crean que
puede venir como conclusión de un discurso.
Si es posible acercarse a esta verdad,
lo es a través de la reflexión sobre
los discursos, a través de su crítica.*

Oswald Ducrot

Introducción

El propósito de esta ponencia no enfatiza en las implicaciones socio-políticas de la problemática que se ha tomado como fenómeno de estudio. Sin embargo, es evidente que la existencia e incremento del número de personas que se ven obligadas a subirse a los buses para obtener dinero remite a un problema de fondo en las estructuras sociales determinadas por las políticas de Estado y que, de ningún modo, puede ser tomado a la ligera. De acuerdo con la perspectiva que se asuma, esta situación puede evidenciar un drama de exclusión social que degenera, en algunos casos, en la mendicidad; o una respuesta creativa de parte de estas personas ante las limitaciones del Estado para ofrecerles un trabajo enmarcado en la legalidad (De Soto, 1987).

El objetivo entonces refiere a las prácticas discursivas que configuran estas ventas e intenta caracterizar y explicar el uso de las herramientas lingüísticas empleadas por los vendedores que se suben a los buses con el fin de lograr su propósito comercial. Por tanto, este trabajo busca responder a

las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las prácticas discursivas utilizadas de modo recurrente por los vendedores que se suben a los buses? ¿Cuáles de estos recursos son los que generan una efectividad en términos de venta?

Realizada una fase exploratoria de observación y toma de muestras preliminares, se pudo determinar que los aspectos lingüísticos más utilizados atañen a las figuras retóricas y, por lo tanto, se puntualizó en ellas para la caracterización de estos actos de habla realizados por los vendedores informales. Asimismo, se definió este tipo de venta como una modalidad dentro del *comercio ambulatorio itinerante*, caracterizado por la venta de «baratijas, golosinas o víveres no perecibles» por medio de vendedores que carecen de «ubicación fija y operan a una escala bastante reducida [...] puesto que actúan individualmente y no tienen ubicación alguna que defender» (ibíd., p. 67).

Por lo demás, el interés por el desarrollo de este estudio discursivo surge de su carácter cotidiano, que ha convertido la venta ambulante en los buses en una característica fundamental de la vida urbana en Bogotá, así como de otras ciudades en el ámbito latinoamericano; es decir, se consideran estos actos de habla, entre tantos otros, como constitutivos de los marcos cognoscitivos de los ciudadanos. Además, este trabajo propende por la develación de estrategias retóricas que contribuyen a la desmitificación de ciertas prácticas sociales y, de acuerdo con la preocupación social presentada, podría ser una herramienta para estudios e investigaciones posteriores respecto a las implicaciones socio-políticas de la problemática en cuestión, tal como se sugiere en el apartado de discusión.

Marco teórico

El lenguaje como acción y la acción de persuadir

Para lograr el doble objetivo de descubrir los elementos que constituyen los discursos de los vendedores y su efectividad en términos de venta, se elaboró una metodología de estudio que abarca un componente retórico y otro pragmático, fundamentados en una concepción del lenguaje como acción.

El lenguaje no es un mero código o una pasiva competencia que sirve para codificar y decodificar. El lenguaje es esencialmente dinámico,

sirve fundamentalmente para influir en los demás y modificar los conocimientos de nuestros interlocutores, a los que en todo momento tratamos de arrastrar a nuestras posiciones argumentando sin tregua. (López Eire, 2002, p. 79).

Esta concepción denota una característica intrínseca del lenguaje con respecto a su relación con la retórica, entendida en su sentido prístino como *arte de persuadir*. Dice López Eire (2002): «[El lenguaje] sirve fundamentalmente para influir en los demás». Es más, en otra parte de su *Retórica y Lenguaje* afirma de manera categórica:

De manera que, o bien suponemos en todo texto un emisor que quiere influir sobre su receptor a través del lenguaje [...] o no se entiende ni siquiera por qué se genera un texto lingüístico, por qué un ser humano se convierte en un emisor o en receptor de un mensaje lingüístico [...] (Ibíd, p. 20).

Si el lenguaje es acción, la persuasión –en tanto acción– está dentro del campo de estudio de la lingüística. Para lograr los objetivos propuestos en este estudio, se estableció la relación pragmática-retórica con un alto grado de reciprocidad. Como dice Bühler con respecto a la persuasión, «hay, como sabe todo el mundo, un *sex appeal*, junto al cual el *speech appeal* me parece un hecho igualmente tangible» (Citado por García, 2002, p. 207). Este *speech appeal* revela que si bien el lenguaje es la acción con la que se logra la persuasión, existen ciertos elementos discursivos que la potencian (en este caso, se enfatiza en las figuras retóricas).

La *función apelativa* propuesta por Bühler consistente en la fuerza del *speech appeal* de parte de un emisor para mover a un receptor; aparece como una concepción teórica prometedora para llevar a cabo estudios basados en las relaciones de la retórica y la pragmática, es decir, en los estudios de los elementos lingüísticos que en el momento de la enunciación contengan tanta *fuerza ilocucionaria* (persuasiva) que generen un efecto de respuesta en el otro.

Mis palabras intentan llegar al otro y moverlo. En esta realidad se funda la función apelativa. La construcción del escenario de la enunciación, incluyendo a los distintos enunciadore, pertenece a esta función y nos representa una acción social del sujeto, con los movimientos de la responsabilidad del acto de habla. [...] En la lengua [...] el sujeto actúa con un valor ilocutivo que lo revela, por la manera de ubicarse a sí mismo y al otro (García, Ibíd., p. 212).

Si bien la pragmática puede ser concebida como un nivel de la lengua junto a los niveles morfo-sintáctico, semántico y fonético-fonológico, para este trabajo ha sido abordada como una perspectiva de estudio, tal como lo propone Reyes (1990). De esta manera, puede aplicarse a cualquier aspecto de la estructura del lenguaje, pues cualquier aspecto tiene alguna *función* relacionada con la comunicación (Reyes, 1990, p. 45).

La fuerza ilocucionaria

De acuerdo con Perelman (1994), la persuasión para quien se preocupa por el resultado (efecto) es más que convencer, dado que la convicción es «sólo la primera fase que induce a la acción» (Perelman, 1994, p. 66). Es decir, la persuasión efectiva obliga a la respuesta del receptor, lo cual justifica el abordaje de la enunciación para producir efectos a partir de un estudio que conste de un eje pragmático y un eje retórico, el segundo incluido en el primero como material que solo éste puede desarrollar como explicación lingüística.

En este sentido se hace indispensable retomar la teoría de los actos propuesta por Austin (1971), la cual, a pesar de ser una misma unidad, realiza su consabida distinción en *actos locutivos* (decir algo), *ilocutivos* (de qué manera se usa el enunciado) y *perlocutivos* (efectos que logra). Lozano y otros (1997) exponen el funcionamiento y las implicaciones de estos actos:

El acto locucionario, que incorpora las propiedades de los enunciados constatativos, incluye varias subactividades; la esencial consiste en usar palabras con un significado y una referencia.

El ejecutar un locucionario conlleva un ilocucionario, acto al que corresponde la función preformativa. Al decir algo no sólo significamos y proponemos referencias, sino que ejecutamos acciones socialmente relevantes, como afirmar, interrogar, responder, advertir, etc. En cuanto ilocución, el acto de habla posee una fuerza.

Pero decir es hacer algo en un tercer sentido: las palabras reportan consecuencias en orden a los sentimientos, pensamientos y acciones de los interlocutores, es decir, producen resultados extralingüísticos. Por el hecho de decir algo se puede convencer, desanimar, asustar, sorprender, etc., a alguien. Se promueve, en fin, algún efecto perlocucionario (Lozano y otros, 1997, p. 188).

La fuerza de que se habla en cuanto ilocución es, precisamente, la fuerza ilocucionaria que, según López Eire (2002), es el sentido real o intencional de una palabra en un contexto. Esta fuerza, como se ve, es muy cercana al concepto de función apelativa del lenguaje y está determinada por la urdimbre discursiva que le concede al acto de habla ser una acción que produce efectos; en el caso de este estudio, que consigue persuadir pues, con Lozano y otros (1997), «la ilocución interviene en la modificación de las proposiciones y calificaciones de los oyentes discursivos» (1997, p. 189).

El acto ilocucionario, según Austin (1987), incluye tres subactividades: el acto fonético, el acto fático y el acto rético. El primero se trata de la emisión de sonidos. El segundo es la emisión de palabras con ciertas normas gramaticales, en el nivel sintáctico. Y el tercero se refiere a cierta frase con cierto sentido y cierta referencia. «Si “por debajo” del sentido efectivo del enunciado identificamos el significado típico o determinable de la frase, “por encima” hallaremos aún su sentido pragmático, a saber, la fuerza ilocucionaria actualmente cumplida en la enunciación» (Lozano, 1997 p. 199).

El modelo pragmático-retórico que aquí se propone tiene como elemento unificador el concepto pragmático de *fuerza ilocucionaria*, el cual está en estrecha relación con la perlocución efectiva por medio de resultados extralingüísticos, que se determina de acuerdo con las muestras recogidas y, de otro lado, con las figuras retóricas que se tienen como elementos básicos del análisis.

Las figuras retóricas como componente de la modalización enunciativa

La retórica encuentra su génesis y esencia a través de su definición como «el arte de persuadir» que marcó en Occidente el nacimiento de los estudios del lenguaje como acción. Para conseguir este propósito, Ducrot (2002) propone tres orígenes: *logos*, el orador debe mostrar que lo que se propone se funda en la razón; *pathos*, el orador trata de producir el deseo (en los otros) de creer verdadero lo que dice; y, finalmente, *ethos*, el orador pretende que su manera de hablar ofrezca de él una imagen favorable. Si bien los tres elementos se hacen visibles en un estudio retórico de los discursos, el aquí presentado enfatizará en el *pathos* debido a las cualidades de su objeto.

De hecho, ese reproducir el deseo en los otros de creer verdadero lo que se dice, tiene que ver con el aspecto de conmover, ligado al aspecto de convencer, que Filinich (2002) clasifica en su propuesta teórica sobre lo emotivo en la urdimbre discursiva. De hecho, la propuesta de esta autora consiste en establecer a través de las modalidades y las modulaciones la presencia de tal o cual pasión en el discurso con fines persuasivos.

En el presente estudio se ha optado por la noción de *modalización enunciativa* debido a que atañe de forma explícita a los niveles de la lengua que se necesitan en los estudios específicos. Una modalidad, término inicial, «es la actitud tomada por el sujeto respecto al *dictum*, el acto enunciado, el contenido representativo, basado inicialmente en la relación de un predicado con un sujeto» (Lozano y otros, 1997, p. 64). Por su parte, la *modalización enunciativa* es todo aquello que en el texto indica una actitud del sujeto respecto a lo que enuncia, tanto en el uso del modo verbal, como a través de la construcción sintáctica o los lexemas afectivos o evaluativos (Ibíd. P. 104).

Atendiendo a este concepto, se realiza el trabajo propuesto a través de ciertas figuras retóricas, de acuerdo con su recurrencia en un acercamiento preliminar a este tipo de discursos. Con respecto a las figuras, se acepta con Perelman (1994) que una figura es argumentativa si:

[...] al generar un cambio de perspectiva, su empleo es normal en comparación con la nueva situación sugerida. Por el contrario, si el discurso no provoca la adhesión del oyente a esta forma argumentativa, se percibirá la figura como un ornato, una figura de estilo [...] (Perelman, 1994, p. 271).

A partir de este criterio se establecen las siguientes figuras para este estudio: de elección, de presencia y de comunión, clasificadas así por Perelman (1994) dado que en el momento de la presentación de los datos, las figuras funcionan para imponer o sugerir una elección, para que esté presente en la mente el objeto del discurso y para realizar comunión con el auditorio. Dentro de las de elección, se tomará la *definición oratoria*, una definición en que se pone de relieve lo que pasaría desapercibido en la definición real, la *corrección* y la *perífrasis*. Por su parte, en las figuras de presencia se encuentran la *repetición*, la *amplificación* como desarrollo oratorio del tema y la *sinonimia*. Finalmente, en las de comunión se tomarán las siguientes figuras: *alusión*, *cita*, *fórmula estereotipada*, *interrogación oratoria*, una

interrogación que no pregunta sino reafirma, y *comunicación oratoria*, que hace referencia a la situación en que supuestamente se encuentra el auditorio, al cual se le pide que reflexione al respecto.

Efectividad perlocutiva

De acuerdo con la perspectiva de estudio que se propone, «toda producción de enunciados es una forma de interacción social o, dicho de un modo trivial, todo enunciado es producido para alterar la posición interaccional del otro, comunicándole, persuadiéndole, manipulándole, etc.» (Lozano y otros, 1997, p. 62). En este caso, a través de la identificación y la clasificación de los elementos concernientes a las figuras retóricas, se busca la explicación de la perlocución en términos de efectividad en hechos extralingüísticos específicos (conmover y vender).

Con respecto a este tema, Reyes (1990) menciona la noción de *felicidad* en oposición a los *infortuios* que pueden darse por «desaciertos», «abusos», «malas ejecuciones», «malas apelaciones», entre otros aspectos de la enunciación, pues los enunciados performativos no pueden ser ciertos ni falsos, pero sí salir bien o mal. Que el acto sea feliz en términos de los efectos extralingüísticos que produce es, en definitiva, a lo que se refiere la *efectividad perlocutiva* o *perlocución exitosa* dentro de este estudio.

Metodología: componentes retórico y pragmático

A partir de la concepción del lenguaje como acción y los presupuestos teóricos con respecto a la pragmática y la retórica, se soportan los dos componentes propuestos para el análisis que aquí se presentan:

COMPONENTES DE ESTUDIO	COMPONENTE RETÓRICO	COMPONENTE PRAGMÁTICO
OBJETIVO GENERAL DEL COMPONENTE	Identificar las herramientas utilizadas en los niveles de la lengua para potenciar la fuerza ilocucionaria o función apelativa del lenguaje	Evidenciar la efectividad perlocutiva a partir de las herramientas utilizadas

COMPONENTES DE ESTUDIO	COMPONENTE RETÓRICO	COMPONENTE PRAGMÁTICO
OBJETIVO ESPECÍFICO EN ESTE ESTUDIO DISCURSIVO	Identificar las figuras retóricas utilizadas por los vendedores para hacer sus discursos	Evidenciar la efectividad perlocutiva en términos de venta a partir de las figuras retóricas utilizadas

De acuerdo con el cuadro, existe una relación estrecha entre los dos componentes, pues según una observación preliminar, de la «fuerza ilocucionaria» que contenga la enunciación (es decir, de la fuerza que contenga lo que se dice en términos de su sentido real o intencional dentro de una situación específica) depende el efecto producido y, sobre todo, la respuesta del auditorio a ese efecto.

Como se mencionó antes, el modelo pragmático-retórico que aquí se propone tiene por elemento fundamental el concepto pragmático de *fuerza ilocucionaria*, el cual está en estrecha relación con la *perlocución efectiva* por medio de resultados extralingüísticos (para el caso, la venta) que se determinó a partir de las figuras retóricas más recurrentes y constitutivas de la modalización enunciativa. Asimismo, retoma la propuesta de Van Dijk (1988) con respecto a las relaciones que se establecen entre la semántica discursiva y la pragmática del discurso, mediadas en este caso por los elementos retóricos en la enunciación, por lo cual se determina la *macroestructura semántica* y sus funciones pragmáticas.

Con este modelo general en mente, se desarrolló la recolección de muestras, las cuales fueron tomadas durante el mes de mayo en los recorridos de los buses de la compañía *Sidauto* de la ruta 442, específicamente por la calle 68, Avenida 68, calle 100 y carrera 11, en el horario de 3:00 a 8:00 p.m. En total se tomaron dieciséis muestras, de las cuales tres fueron desechadas por tener un gran número de distorsiones debido al sonido del motor de los buses o el volumen de la radio. Es decir, el trabajo realizado tuvo un corpus de trece muestras de discursos de vendedores ambulantes, de los cuales ocho fueron producidos por hombres y cinco por mujeres. En el momento de cotejar los resultados, se observó que las variables de hora de realización y sexo del vendedor no evidenciaban cambios en términos de ventas, por lo cual finalmente no fueron tenidas en cuenta.

Para la recolección y organización de esta información –en términos metodológicos– se diseñaron dos cuadros, en los cuales se tabularon los siguientes datos: el primer cuadro, dividido en tres secciones, para organizar la información respecto a la aparición de las distintas figuras, las cuales fueron seleccionadas del *Tratado de argumentación* de Perelman (1994); y un segundo cuadro referente a la relación entre los distintos vendedores y los porcentajes de venta que alcanzaron. Con respecto al primer cuadro, las figuras retóricas propuestas por Perelman (1994) que se tomaron como variables para la investigación fueron:

1. Figuras de elección (las que generan o imponen una elección por parte del auditorio):
 - a. Definición oratoria: definición en la que se pone de relieve algún aspecto del objeto que pasaría desapercibido en la definición convencional.
 - b. Perífrasis: circunlocución. Se exagera la extensión de la enunciación con respecto al objeto.
 - c. Corrección.
2. Figuras de presencia (las estimulan la presencia del objeto del discurso en la mente de las personas del auditorio):
 - d. Repetición
 - e. Sinonimia
 - f. Amplificación: desarrollo oratorio del tema. Se toma un tema distinto para potenciar la fuerza ilocucionaria del tema principal.
3. Figuras de comunión (las que generan una comunión entre el orador y el auditorio):
 - g. Fórmula estereotipada
 - h. Interrogación oratoria: pregunta que no cuestiona realmente, sino que se responde a sí misma.
 - i. Comunicación oratoria

Finalmente, y a partir de estos aspectos, se intentó dar una explicación en términos cualitativos con respecto a la efectividad que logran los vendedo-

res que se suben a los buses utilizando las figuras retóricas para conmovier a los pasajeros.

Análisis de la información

Dentro de la información recogida, lo más representativo fue la utilización de la figura de la *amplificación* como determinante en los discursos producidos por los vendedores y como la figura retórica que más efectividad perlocutiva (de venta) obtuvo. Un caso típico de *amplificación*, es decir, de hacer énfasis en un tema que no es el considerado principal (el producto en venta) para reforzarlo o crear una mayor fuerza ilocucionaria, se puede observar en las partes en cursiva de la siguiente muestra:

Muy buenos días, señores, caballeros, niños, damas, hoy quiero quitarles un minuto de su valiosos tiempo, yo soy una madre desplazada del Pacífico y como se pueden dar cuenta, tengo que trabajar con mi niño recién nacido en los buses porque nadie le da trabajo a una persona desconocida o desplazada en este país. Yo hago unos hermosos collares que hoy les vengo ofreciendo. Recorro a su generosidad, a su buen corazón. Miren a mi niño hambriento. Les pido que por favor me colaboren comprándome estos hermosos collares para mi sustento y el de mi familia por la módica suma de dos mil pesos. Mire, señora, bonito es, bonito. ¿No le parece? Entonces... Uno en dos mil, tres en cinco mil. Por su amable colaboración muchas gracias, que Dios los bendiga; recuerden, para su comodidad uno en dos mil, tres en cinco (Muestra No. 7. Mujer, 4:00 p.m.).

En esta muestra, el producto en venta (collar) pasa a un segundo plano, privilegiando los antecedentes personales de la vendedora y sus necesidades económicas (madre desempleada, desplazada del Pacífico). De este modo, se evidencia la utilización de la figura de *amplificación* que, además, es reforzada de manera extralingüística (la mujer lleva a su hijo en brazos). Los resultados de esta venta demuestran ser exitosos, pues a pesar del precio de los collares (\$2.000 por unidad), la vendedora logró un porcentaje de venta de 72.2% en relación con el número de pasajeros que viajaban en el bus.

Esta muestra ejemplifica algunos aspectos de la metodología que se utilizó para llegar a los resultados que se presentan a continuación. Los tres primeros cuadros exponen la aparición de las diversas figuras retóricas en las muestras, y corresponden respectivamente a *figuras de elección*, *figuras*

de presencia y figuras de comunión. Como se aclara en el cuadro de las figuras de presencia (Cuadro No. 2), todos los discursos están basados en la *amplificación* debido a que, por alguna marca textual, los vendedores hacen de su venta una colaboración o ayuda que les presta el auditorio. Para tener una clara visión de los resultados obtenidos, es necesario comparar las figuras retóricas utilizadas de los primeros tres cuadros con la efectividad que obtuvo cada vendedor, expuesta en el cuadro No. 4.

Cuadro No. 1 (Figuras de elección)

De acuerdo con las figuras de elección, se tomaron las de *perífrasis* y *corrección* tal como las propone Perelman (1994). En cuanto a la *definición oratoria*, se puede decir que esta no se presentó en las muestras como la propone este teórico de la argumentación. Sin embargo, se ha notado que la mención de las marcas de los productos es utilizada como motivación para la venta y, por lo tanto, fue tomada como *definición oratoria*.

Muestras	Definición oratoria	Perífrasis	Corrección
No. 1	Milky Way de Snickers	-	2
No. 2	Colombineta	1	9 (tal vez, quizá)
No. 3	Wilter	1	1
No. 4	-	-	-
No. 5	-	-	-
No. 6	Grismi	-	-
No. 7	-	-	-
No. 8	-	-	-
No. 9	-	-	1
No. 10	Winterino	-	-
No. 11	-	3	3
No. 12	Mentelmint	-	-
No. 13	-	-	-

Aunque, como se observa en los resultados de venta (Cuadro No. 4), las figuras de elección no fueron las más representativas con respecto a las ventas, se presenta a continuación un ejemplo que las hace evidentes a la

figura de corrección, especialmente, y que contribuye a la caracterización de este tipo de discurso:

Le agradezco a la dama o tal vez al caballero que me permiten uno o quizás dos minuticos de su apreciado tiempo. El día de hoy les vengo ofreciendo esta famosa y rica Colombine o quizás chupeta con diferentes sabores, la cual les trae melocotón, fresa y manzana. Espero realmente que me la reciban tal vez sin ninguna... sin ningún tipo de compromiso... tal vez el de tocar, tal vez el de observar... no significa comprar [entrega del producto, agradeciendo]. Bueno, damas y caballeros, tal vez como se pudieron dar de cuenta yo he pasado muy educadamente por cada uno de sus puestos dándole a precisar esta rica y deliciosa chupeta tal vez, damas y caballeros, ustedes se preguntarán tal vez cuál será el costo o tal vez el valor de este apreciado dulce; déjeme decirle, en verdad, este apreciado dulce no tiene para mí ningún valor, el valor está en sus corazones, tal vez en cualquier moneda o quizá tal vez en cualquier colaboración que me quieran dar... le digo a cada uno de ustedes que tengan una buena noche o tal vez un feliz viaje, gracias... Les recuerdo, cualquier moneda, cualquier colaboración no importa tal vez del valor, gracias (Muestra No. 2. Hombre, 6:40 p.m.).

Cuadro No. 2 (Figuras de presencia)

Este cuadro es el que reviste mayor importancia al compararlo con el cuadro referente al porcentaje de las ventas (Cuadro No. 4), porque se evidencia que los vendedores que utilizaron las figuras de presencia (especialmente la figura de *amplificación*), fueron los que obtuvieron mayores resultados de venta.

Muestras	Amplificación*	Repetición	Sinonimia
No. 1		-	-
No. 2		12 (tal vez) 2 (quizás) 2 (apreciados) 2 (moneda) 2 (colaboración)	7

* Se puede hablar de amplificación en todas las muestras, pues en todas se aboga por la colaboración. Sin embargo, aquí se señalarán las que realmente presentan una elaboración amplificada y se evaluará su importancia en términos cualitativos en el apartado de discusión.

No. 3		2 (feliz) 2 (producto) 2 (que mi Dios los...)	4
No. 4		-	2
No. 5		-	-
No. 6	Si	2 (Goma Grismi) 2 (Precio)	3
No. 7	Si	2 (colaboración) 2 (Precio) 2 (bonito)	2
No. 8	Si	2 (hospital)	-
No. 9		2 (Precio)	2
No. 10	Si	-	2
No. 11	Si	2 (Precio)	3
No. 12		2 (Precio) 2 (menticas refrescantes)	4
No. 13	Si	2 (cualquier moneda) 2 (mi Dios les pague)	-

Como se dijo, todos los discursos de los vendedores están basados en la figura de presencia de la *amplificación* debido al carácter de colaboración inherente a cada uno de ellos, más allá de demostrar las cualidades del producto en venta. Excepto el ejemplo presentado en las figuras de elección, las repeticiones se mantienen en un margen de dos e implican, casi en todos los casos, la repetición del precio. En algunos casos, la repetición abarca al producto y los agradecimientos por su posible compra. En cuanto a la sinonimia, es utilizada sobre todo con los adjetivos para recordar las bondades del producto. Estas figuras se ejemplifican a continuación:

(Entrega del producto, agradeciendo a cada pasajero). Bien, damas y caballeros, tengan ustedes una feliz y plácida tarde. En esta oportunidad les vengo ofreciendo estas ricas y deliciosas menticas refrescantes

llamadas Mentelint. Cada cajita contiene quince menticas. Además de ser bien ricas son bien refrescantes. ¿El costo? bastante económico, de tan solo doscientos pesos la unidad. Claro está que para su mayor economía, promociono las tres unidades en tan solo quinientos. No siendo más les deseo un feliz y plácido viaje. Le agradezco a la persona que apoye mi trabajo. Recuerden, una les vale doscientos, tres unidades en quinientos (Muestra No. 12. Hombre, 5:30 p.m.).

Cuadro No. 3 (Figuras de comunión)

En este cuadro se tomaron la *interrogación* y *comunicación oratorias* del modo en que las propone Perelman (1994). Debido a las muestras recogidas, se tomaron como fórmulas estereotipadas las que son de uso muy frecuente entre este grupo de trabajo: «Para su mayor economía», «Recuerden, una por..., dos por...», «Que Dios los bendiga o les pague», «a aquella persona de buen corazón» y «Un feliz viaje», las cuales fueron recurrentes, pero no mostraron una mayor incidencia en la venta.

Muestras	Fórmula estereotipada	Interrogación oratoria	Comunicación oratoria
No. 1	1	-	-
No. 2	2	-	1
No. 3	5	-	-
No. 4	1	-	-
No. 5	-	-	-
No. 6	4	-	-
No. 7	3	1	-
No. 8	1	-	-
No. 9	2	-	-
No. 10	3	-	-
No. 11	1	-	-
No. 12	3	1	-
No. 13	1	-	-

Como se puede observar, las figuras de comunión no mostraron mayor recurrencia (solo una aparición de *comunicación oratoria* y 2 de *interrogación oratoria* en las trece muestras) ni evidenciaron una estrecha relación con la efectividad comercial al comparar este cuadro con el de porcentajes de venta.

Además de estos tres cuadros de figuras retóricas, se llevó un registro de observación de los pasajeros que estaban en el bus en el momento del discurso del vendedor y el porcentaje de venta obtenido. Esta parte de la investigación fue muy complicada debido a que los pasajeros están constantemente abordando o abandonando el bus (no hay un número estable en la mayoría de los casos), pero siempre se intentó mantener, si no el número exacto, un promedio aceptable.

Cuadro No. 4 (Porcentajes de venta)

No. Vendedor	No. Pasajeros	No. de pasajeros que compran	Porcentaje de venta
No. 1	19	2	10.5%
No. 2	21	9	42.8%
No. 3	21	8	38%
No. 4	10	1	10%
No. 5	9	1	11.1%
No. 6	12	5	41.6%
No. 7	18	13	72.2%
No. 8	16	13	81.25%
No. 9	10	2	20%
No. 10	16	8	50%
No. 11	20	18	90%
No. 12	10	1	10%
No. 13	18	16	88.8%

En términos generales, como se puede observar a partir de la tabulación de los datos realizada, la variable de figuras retóricas que más influye en el momento de realizar la venta es la de *amplificación*. Excepto la muestra No.

6 (de hecho, esta es la que menor amplificación tiene), las muestras en las que se encontró la utilización de la figura de amplificación, más allá de la «colaboración» o «ayuda», que de forma recurrente mencionan la mayoría de los vendedores, son las que sobrepasan el cincuenta por ciento en la relación del total de pasajeros y de aquellos que compran. Asimismo, todos los enunciados que privilegiaron la *amplificación*, fueron los que consiguieron mayores resultados en términos de venta.

Los resultados obtenidos a partir de las demás variables de figuras retóricas no dejan en evidencia una relación concreta con la venta, por lo cual solo son pertinentes, debido a su recurrencia, para realizar una caracterización de la estructura y los elementos de los enunciados que los vendedores ambulantes utilizan para conmovier, lo cual se ha evidenciado en el diseño de la macroestructura semántica de los discursos de los vendedores que se presenta en el siguiente apartado.

Resultados

Como se ha visto en el análisis cuantitativo, la única figura retórica que evidencia la efectividad perlocutiva es la figura de *amplificación*, a través de la cual el vendedor se aparta de su objeto de venta para hacer énfasis en sus necesidades personales y familiares y, de esta manera, conmovier al auditorio. A nivel cuantitativo también se demostró que los mayores porcentajes de venta los obtuvieron las personas que utilizaron la *amplificación*, y que las demás figuras propuestas para este estudio son recurrentes en los enunciados de los vendedores mas no son pertinentes en el estudio de la efectividad perlocutiva.

Ahora bien, es posible establecer una recurrencia de las macroestructuras de los enunciados de los vendedores y diversas fórmulas estereotipadas: «Que mi Dios le pague», «Que Dios los bendiga», «Para su mayor economía...», «A aquella persona de buen corazón», «Recuerden, una por (precio), dos por (precio)», entre otras. Del mismo modo, son frecuentes las figuras de repetición y sinonimia al lado de la amplificación, las cuales constituyen el grupo de figuras de presencia tomadas para el análisis del corpus. Esto evidencia, en oposición a lo sucedido con la baja recurrencia de las figuras de comunión y elección, que lo que más importa en este tipo de venta ambulante es que el auditorio tenga en la mente la imagen del producto y no establecer un vínculo de comunión, pues el tiempo es muy corto y el vendedor itinerante prefiere mantener una imagen de inferioridad para

que *le colaboren* con la compra. El vendedor tampoco pretende generar la elección, pues no hay diversidad de productos y el tiempo es de nuevo una limitante.

La razón principal que se puede argüir para justificar que la figura de *amplificación* sea la más utilizada, es que la venta ambulante en los buses, a diferencia de las ventas formales, privilegia el carácter de colaboración de parte de quien compra hacia la persona que vende, y como la compra es vista como un favor, cualquier enunciado para provocarla está basado en la *amplificación* de las necesidades personales y familiares, con lo cual se conmueve al auditorio. De manera más precisa, es posible afirmar que el comercio ambulante itinerante en los buses se basa en la *amplificación*.

Debido a la importancia de esta figura, se puede decir que los enunciados de los vendedores que se suben a los buses se pueden dividir en aquellos donde la aparición de la *amplificación* es explícita y los que mantienen solamente una *amplificación* tácita o implícita. Los primeros son, por lo visto, los que generan mayor efectividad perlocutiva (venta). Pero, además de esto, mantienen una relación muy estrecha con refuerzos extralingüísticos que apoyan la acción de conmover al público. De los casos estudiados, se puede observar este fenómeno en la mujer que carga a su bebé en la muestra No. 7, ejemplo de *amplificación* citado en los resultados, o con un hombre que muestra su cicatriz en la cabeza, como se presenta en el siguiente fragmento:

Buenas tardes. De antemano les pido disculpas por la molestia o incomodidad agradeciendo dos minutos de su atención. Hace 19 años trabajaba en el gremio de la construcción, me caí de una tercera sección de un andamio metálico, me formó un quiste centro encefálico. [Da la espalda, se descubre la cabeza y muestra una cicatriz] Con él recaigo en ataques de paroxismo, hoy en día esclerosis múltiple. Cada año debo estar en control con la clínica Monserrat. Sin ningún compromiso, con todo respeto, paso por el puesto de ustedes dejándoles un paño de agujas para que lo puedan observar más de cerca. (Muestra No. 11. Hombre, 5:30 p.m.).

Igualmente, en las muestras registradas, las personas que utilizan la venta como un pretexto explícito para pedir colaboración obtienen muy buenos resultados con un producto de muy poco valor (un dulce), de donde se desprende una subcategoría de la *amplificación* explícita, en donde se potencializa la *amplificación* de la necesidad de colaboración, en detrimento de la idea de venta, como se observa en las siguientes muestras:

Buenas tardes señores... Me disculpan por venir a molestarlos. Me subí a este bus para venderles estos dulces, para mí es incómodo ofrecerlos porque me encuentro desempleada, tengo una hija de diez años en el hospital y en el hospital me requieren doscientos mil pesos para poderla sacar. Les agradezco a quien me colabore con cualquier moneda. Muchas gracias. Que Dios les pague. (Muestra No. 8. Mujer, 4:00 p.m.).

(Entrega del producto agradeciéndole a cada pasajero). Señores pasajeros, me encuentro sin empleo y pasando necesidades con mi familia. La verdad es que cualquier moneda que me puedan brindar por los dulces me sirve, puede ser cualquier moneda, que mi Dios les pague. Suerte. Gracias, hermanos, que mi Dios les pague. (Muestra No. 13. Hombre, 6:00 p.m.).

Un elemento que refuerza las ideas presentadas hasta aquí, es la diversidad de precios y productos presentados y la manera en que estos, mediados por la *amplificación*, son vendidos de manera efectiva. Los dulces de las muestras No. 13 y 8 (entregados a los pasajeros como pretexto para la colaboración) y el paño de agujas de la muestra No. 13, con un precio de \$500, tienen un porcentaje de venta muy similar al de los collares, cuyo precio por unidad era de \$2.000. Esta importante diferencia de precio, en oposición a la gran cercanía en la efectividad conseguida, es el más claro ejemplo de la importancia que tiene la *amplificación* como figura fundamental para lograr efectividad en las ventas en los buses; igualmente, es tomada como criterio de clasificación para las conclusiones de esta investigación.

A partir de esto se puede decir que, efectivamente, los vendedores que se suben a los buses no pretenden convencer de la compra (los que lo intentan mencionando la marca del producto y sus características no lo logran), sino conmover con su situación personal basados en la figura de *amplificación*. Así pues, la efectividad perlocutiva se logra en el intento de conmover y no de convencer.

Asimismo, a partir de las muestras registradas y transcritas, se ha elaborado la siguiente macroestructura¹ de los discursos que utilizan los vendedores ambulantes para conmover y convencer. En algunos casos se puede ver la transposición de las partes, y solo en contadas ocasiones, la elisión de alguna de ellas.

1 Basado en la Macroestructura de la conversación a partir de la propuesta de T. Van Dijk. Tomado de: Moreno Fernández, Francisco (1998). Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje. Ariel, Barcelona.

- PREPARACIÓN: Principalmente de modo *kinésico*, con la entrega de los productos, agradeciendo a todas las personas, sin importar si los reciben o no.

APERTURA:

- SALUDO: «Muy buenas tardes...».
- PRELIMINARES: «Me disculpan si vengo a interrumpir», «de antemano les pido disculpas».

CUERPO CENTRAL DE LA ENUNCIACIÓN:

- ORIENTACIÓN: Monólogo.
- OBJETO DE LA ENUNCIACIÓN: *Venta* a partir de fórmulas como las siguientes: «El día de hoy vengo ofreciéndoles...» (además se enuncian las características) *Amplificación* sobre sus necesidades personales.
- CONCLUSIÓN: Precio del producto y refuerzo de la necesidad de la venta.

TERMINACIÓN:

- PREPARACIÓN: Agradecimiento por la atención prestada y por la posible compra. Posible repetición de los precios.
- DESPEDIDA: «Que tengan un buen viaje...», «Que Dios los bendiga...».

De las muestras tomadas, un ejemplo prototípico de esta macroestructura es el siguiente:

[Preparación: los ademanes al subirse al bus]. Buenas tardes [Saludo], de antemano les pido disculpas por la molestia o incomodidad agradeciendo dos minutos de su atención [Preliminares]. [Comienza el objeto de la enunciación] Hace 19 años trabajaba en el gremio de la construcción, me caí de una tercera sección de un andamio metálico, me formó un quiste centro encefálico. (Da la espalda, se descubre la cabeza y muestra una cicatriz). Con él recaigo en ataques de paroxismo, hoy en día esclerosis múltiple. Cada año debo estar en control con la clínica Monserrat [Objeto de amplificación]. Sin ningún compromiso, con todo respeto, paso por el puesto de ustedes dejándoles un paño de agujas para que lo puedan observar más de cerca [Comienza a entregar los paños y agradece]. Traigo cinco números: el uno, la más grande, para coser un overol, un jean; el cinco, la más pequeña, para bordar, pegar un botón, coser una blusa [Objeto de venta]. En el barrio una sola aguja les vale cincuenta, cien pesos; el

pañó les vale quinientos, setecientos pesos. Como se trata de una promoción a nivel urbano, traigo el paño, veinticinco agujas, por doscientos pesos, un paño en doscientos, tres en quinientos. Su colaboración me permite pagar un arriendo, poder ir al médico, mantener mi familia [Preparación]. Muy agradecido, que tengan un plácido día [Despedida]. Un paño de veinticinco agujas en doscientos, tres en quinientos.

Discusión

Las figuras retóricas de comunión tienen un mínimo grado de aparición debido a que los vendedores no están interesados en reconocerse como iguales a los compradores, sino, por el contrario, como personas que están padeciendo situaciones difíciles y distintas, y por lo tanto necesitan colaboración. Por esta misma razón, en su intento de conmovir no es recurrente que los vendedores utilicen figuras de elección debido a que no hay una diversidad de productos en venta en el mismo momento. Si lo hacen, no surte mayores efectos debido a que las figuras retóricas de presencia (sobre todo la *amplificación* ligada a las necesidades personales) son las que realmente conmueven al auditorio.

De hecho, las figuras retóricas de presencia son las más utilizadas debido a la rapidez de la venta, en la cual se quiere mantener la imagen del producto y sus características en el pensamiento del comprador. Dentro de estas figuras, la adjetivación, repetición y sinonimia utilizadas sirven para reforzar las características favorables del mismo.

Si bien todos los discursos se basan en la *amplificación* (debido a que se hace referencia a la compra como colaboración), se dividen en los que hacen énfasis en esta colaboración (*amplificación explícita*) y los que no acuden a ella de modo enfático (*amplificación tácita*). Dentro de la primera, se puede evidenciar además una subcategoría que consiste en tomar de modo explícito la venta como excusa para la colaboración que se pide (*amplificación explícita potencializada*). Los discursos con énfasis en la *amplificación explícita* y *explícita potencializada* son los que obtienen una mayor efectividad perlocutiva en términos de venta, más aún cuando se utilizan ayudas extralingüísticas.

Así pues, todos los enunciados de los vendedores que se suben a los buses se basan en un esquema recurrente (macroestructura) que solo cambia a nivel de forma en mínimas ocasiones. Asimismo, en el seno de estas enun-

ciaciones existen expresiones que se repiten constantemente y por muchos vendedores, las cuales constituyen fórmulas estereotipadas. De esta manera, no se constituye un *modelo* o unas *estrategias* dentro de la producción discursiva, sino que se establece un *guion* –más general e independiente del contexto, de acuerdo con la definición de Van Dijk (2007)– debido a que estos vendedores ambulantes no han estado necesariamente en contacto con modelos de argumentación utilizados en otros escenarios de venta formal o informal.

Entonces, ¿de dónde obtienen los vendedores en cuestión dicho guion repetitivo y limitado cuando no existe «base empírica» de otros modelos de venta para desarrollar el propio? ¿Qué configuraciones sociales promueven estas prácticas discursivas en términos de los interlocutores que las desarrollan? Aunque las posibles respuestas indiscutiblemente atañen a la posición desventajosa de los sujetos-emisores en la escala social, dos perspectivas frente a esta realidad evidencian una tensión para la discusión a partir de este estudio. Con Bernstein (1989) se puede constatar un *código restringido*, dependiente del contexto de comunicación familiar o de grupo en el que han crecido estos vendedores y que no refiere necesariamente a lo que se podrían denominar *prácticas de venta universalistas*, propias de otros contextos sociales en los cuales predominan los códigos elaborados. No obstante, De Soto (1987) reconstruye esta visión fácilmente aceptada de la informalidad ligada al subdesarrollo y la miseria, y la considera una respuesta social creativa ante la hostilidad del Estado y sus parámetros de legalidad; un sendero a través del cual se puede desarrollar otro tipo de economía. ¿Estas prácticas discursivas son, entonces, una evidencia más de la carencia de recursos lingüísticos (retóricos, en este caso) de la clase social trabajadora mediada por la ilegalidad en su labor, o estos guiones pueden dar cuenta de una auténtica estrategia discursiva de producción cuyo fin último son las ventas, dada una evidencia del estudio: entre más restringido parece el código utilizado para vender (en el uso de la amplificación), más se conmueve al auditorio?

Finalmente, la trascendencia pragmática de este estudio reconoce no solo las intenciones de conmovir y vender por parte de estos comerciantes ambulantes, sino que da cuenta de sus suposiciones acerca del oyente. ¿Cuál es entonces el rol comunicativo que se configura en esta práctica discursiva para ese otro que escucha, si está limitado para cualquier hipotética participación argumentativa dado el contexto determinado por la enunciación de los vendedores?

Referencias

- Austin, J. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control I*. Madrid: Akal.
- De Soto, H. (1987). *El otro sendero. La revolución informal*. Bogotá: Oveja negra.
- Ducrot, O. (2002). La argumentación como medio de persuasión. En: H., Beristáin. (2002). *El abismo del lenguaje*. México: UNAM.
- Escandell, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Antrophos.
- Filinich, M. I. (2002). Sujeto sensible y estrategias retóricas. En: H., Beristáin (2002). *El abismo del lenguaje*. México: UNAM.
- García, J. (2002). La diversidad de voces en la modalidad. En: H., Beristáin (2002). *El abismo del lenguaje*. México: UNAM.
- López Eire, A. (2002). Retórica y Lenguaje. En: H., Beristáin (2002). *El abismo del lenguaje*. México: UNAM.
- Lozano, J. y otros (1999). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Perelman, Ch. (1994). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos.
- Van Dijk, T. A. (1988). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. A. (2007). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Eclesiásticos de toscos modales. Evaluación e ideología en el Manual del Párroco (Colombia, 1870)

Jhon Janer Vega Rincón

Historiador y Magister en semiótica
Universidad Industrial de Santander
deuteafat@gmail.com

Introducción

Este estudio constituye una indagación interdisciplinaria que busca entrelazar el análisis semiótico del discurso con una perspectiva de investigación cultural centrada en la historia del clero católico durante el siglo XIX en Colombia. En esta perspectiva, se cuestiona por la relación entre texto e ideología en la línea de estudio propuesta por Philippe Hamon (1984), para quien lo ideológico se manifiesta a partir de focos evaluativos que emergen en lugares textuales precisos, que permiten observar la presencia de diferentes instancias discursivas y la configuración de valoraciones ideológicas.

Esta visión ofrecerá las orientaciones metodológicas y teóricas fundamentales para el abordaje de una fuente de investigación histórica llamada *Manual del párroco*, impreso en Colombia en 1870, que fue resultado de una compilación de diversos textos realizada por parte del escritor y diplomático bogotano Ignacio Gutiérrez Ponce, quien la produjo dentro del proceso de reforma eclesiástica instaurada por el Concilio provincial neogranadino de 1868, y citando en gran parte el contenido de las actas de dicha asamblea.

Elisa Luque inscribe esta asamblea dentro de lo que denomina «El ciclo conciliar latinoamericano de la era republicana» (2008, p. 873), y el investigador John Marín (2008) lo designa como un intento de los obispos neogranadinos por restablecer la disciplina eclesiástica. Por tanto, el Ma-

nual¹, adscrito a esta dinámica postconciliar de ajuste a una nueva normativa eclesial, puede ser visto como un mecanismo de reorganización propio de la Iglesia católica dirigido a marcar pautas generales de acción para el clero.

Publicado como libro portátil con 276 páginas, condensaba prescripciones relativas a la práctica de los sacramentos, a los deberes de los párrocos y a su conducta. Frente a la noción de manual sacramental como «el libro que contiene los ritos con que deben administrarse los sacramentos» (RAE, 1869, p. 489), el *Manual* en mención no se limitaba a señalar los deberes rituales del sacerdote, sino que comprometía a este actor social con diversidad de normas y coincidía con textos de la época que enfatizaban la importancia social del ministerio del párroco (Debreyne, 1852).

La centralidad de la labor social del sacerdote se expresa claramente en la parte cuarta del texto, donde se reglamentaba su conducta en relación con el feligresado. De esta última parte se ha escogido un enunciado particular, que constituye lo que Philippe Hamon (1984) denomina como un foco evaluativo, que expresa una complejidad de relaciones que resultan cruciales para conocer los diferentes sistemas normativos que se convocan textualmente, cómo se los entrelaza y a cuáles de ellos se les da prioridad.

Según Hamon, se dan cuatro grandes campos normativos en la instauración de valoraciones ideológicas por parte de los sujetos del discurso. Uno de ellos es el instrumental, que hace referencia a un saber hacer e implica la evaluación sobre una competencia técnica del sujeto. En segundo lugar, las valoraciones pueden recaer sobre el manejo de signos lingüísticos, con lo que se califica un saber decir. Otro campo valorativo es el ético, que tiene en cuenta el saber vivir a través de la actualización de protocolos, normas éticas, patrones de conducta y cortesía. Y por último, el autor señala el campo estético, relativo a un saber gozar, en el cual se valora la percepción del mundo desde cánones estéticos no utilitarios (1984, p. 16).

Teniendo en cuenta esta perspectiva, se plantea el abordaje de un enunciado particular extraído literalmente del *Manual* y el cual será objeto de análisis minucioso en interacción constante con la generalidad del texto. También se hará referencia a otros escritos de la época –que permitan enriquecer la observación de la dinámica ideológica de la obra estudiada– y a

1 En lo siguiente, para referirse al *Manual del párroco*, se le denominará como el *Manual* de forma abreviada.

investigaciones recientes. A continuación se presenta lo que se ha determinado como un foco evaluativo textual:

Modales.- *Mostrad en todas partes buena crianza y educación, y seréis respetado de todos. Hay eclesiásticos tan toscos en sus modales que son un desdoro para la Iglesia de Dios, y un objeto de befa para los seglares que han recibido una mediana educación. No pueden hablar sino a gritos aún en el mismo templo; sentados o de pie más parecen labriegos que otra cosa por sus posturas indecorosas. Siempre se les ve fumando aún en la sacristía, y cuando no, dan bien a entender en sus dedos, ropa, mesa y libros, el vicio de que adolecen (Gutiérrez, 1870, p. 205).*

El enunciador como sujeto evaluador

Los textos son susceptibles de ser analizados a partir de las diferentes voces que en ellos se manifiestan. Algunas de ellas ocupan lugares privilegiados que el mismo discurso sustenta. En el enunciado estudiado es necesario señalar que desde un comienzo la expresión «Mostrad» permite reconocer un *yo* implícito que la emite, al cual se le denominará enunciador, que corresponde a lo que Serrano (2007) denomina como «voz narrativa», presente en un segundo nivel enunciativo. El carácter imperativo de dicho término también señala la competencia de un sujeto para ordenar y configurar un enunciatario, un *vosotros* presupuesto, destinatario de dicho mandato y que en este caso está constituido por los sacerdotes neogranadinos a quienes se dirige el texto.

De entrada, la relación enunciador/enunciatario establece entre estos dos sujetos un contrato implícito de comunicación intersubjetiva de naturaleza unilateral, a partir del cual el enunciador le configura un deber al enunciatario (Greimas y Courtés, 1990). Dicho contrato enunciativo sugiere la presencia de un sujeto que tiene autoridad para reglamentar la conducta de los sacerdotes, a quienes dirige diversas órdenes, y además un destinatario de las mismas, que debe caracterizarse por la actitud de obediencia.

Sumada a la competencia de este sujeto enunciador para normar la vida del clero, se reconoce también su papel como sujeto evaluador. Según Harmon (1984), en la evaluación que realiza un sujeto sobre objetos o elementos del mundo, se muestra la articulación ideológica entre las representaciones textuales y las valoraciones que se hacen sobre diferentes instancias

referidas en un discurso. En el caso analizado, el enunciador construye un referente, un actor colectivo, que se denominará en lo siguiente como *los eclesiásticos de toscos modales*, una expresión figurativa que servirá para denominar al sujeto construido en la expresión «Hay eclesiásticos tan toscos en sus modales que son un desdoro para la Iglesia de Dios» (Gutiérrez, 1870, p. 205).

Resulta notorio que el primer aspecto evaluado de los sacerdotes serán sus *modales*, presentados allí como *toscas*. En la época, a los modales se les definía como «las acciones externas de cada sujeto con que se hace reparar y se singulariza entre los demás, dando a conocer su buena o mala educación» (RAE, 1869, p. 514). Según esta definición, ellos hacían perceptible el ajuste de un individuo a diversas normas sociales y, por tanto, resultaban ser la manifestación específica del cumplimiento de las mismas.

El punto evaluativo emerge cuando se dice que dichos modales se caracterizan por su *tosquedad*, que equivalía a señalar su carácter «Grosero, vasto, sin pulimiento, ni labor» o «Inculto, sin doctrina ni enseñanza» (RAE, 1869, p. 756). Esta calificación explícita de los modales, exige indagar por la norma que la sustenta si se quiere ir más profundo en la articulación ideológica del texto. Y en este caso es pertinente recordar lo señalado por Hamon en relación con los sistemas normativos (1984). Según él, una norma es un modelo o patrón ideal que el discurso actualiza para calificar, contrastar, o comparar diferentes estados o procesos construidos, referidos o recreados en un texto.

La configuración de una norma evaluante: la buena crianza y educación

Ahora bien, si se toma como muestra el fragmento «Mostrad en todas partes buena crianza y educación», emerge primero el tema de la *buena crianza*. El diccionario de la lengua española de 1869 definía la crianza como el proceso de cuidado durante los primeros años y en su segunda acepción, todavía más importante para aproximarse al sentido actualizado en el enunciado tratado, se le tomaba como la «Urbanidad, atención, cortesía: puede usarse con los adjetivos buena o mala» (RAE, p. 220), sentido que el enunciado actualiza.

Algo semejante sucedía con la «buena educación» que remitía a «La crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y jóvenes» y se equi-

paraba además con «Cortesía, urbanidad» (RAE, 1869, p. 295). Es necesario advertir por tanto que los modales serán calificados de acuerdo con dichas normas y que estas aparecen reunidas bajo el tema general de la urbanidad, la cortesía y las buenas maneras, que durante el siglo XIX tuvieron una gran importancia en la búsqueda de un sentido identitario nacional en Colombia que se orientaba hacia la extensión del ideal de ciudadano civilizado, como bien lo ha mostrado Patricia Londoño, para quien:

Los cambios bruscos en el nivel de vida de una sociedad traen consigo el intento de imponer nuevos cánones de urbanidad y de comportamiento, difundidos en cartillas, catecismos y manuales. Conocidos en Occidente desde el siglo XVI, proliferaron en siglo XIX. En Colombia, las clases altas, al incrementar su riqueza e intensificar el comercio con otros países Europeos hacia mediados del siglo XIX, se preocuparon por mejorar sus modales. Había bastante que aprender, pues con los nuevos consumos variaron utensilios de mesa y cocina, modas, atuendo, muebles, elementos decorativos y hasta el sentido del gusto, alterando modales y hábitos de vida. Se tradujeron varios manuales de urbanidad de Francia, referencia obligada del mundo «civilizado» en tales asuntos, y algunos autores locales –por lo regular ilustres personajes– redactaron otros, inspirados en los europeos (Londoño, 1997).

Se ve entonces como el *Manual* se inscribe en un campo normativo que comparte con otros textos de la época, que leen la dinámica social en términos de urbanidad y cortesía como fundamentos centrales de configuración identitaria de los sujetos y a partir del cual se evaluarán estados y procesos relativos a la vida sacerdotal, descritos siempre como contraste entre un modelo ideal de ser cura y su manifestación concreta que será descrita como tosca y poca ajustada a dichas reglas.

El esquema de la evaluación

Específicamente el esquema propuesto por Hamon para analizar los focos evaluativos, parte de la determinación de relaciones complejas (representadas por la R), en las cuales una instancia discursiva, que en este caso corresponde a un enunciador, establece una relación valorativa (que se denominará R1) al comparar una norma evaluante o modelo ideal de acción (R2), frente a un proceso o estado (R3), valorado positiva o negativamente (1984, p. 14). En cuanto a la norma evaluante (R2), en este caso la buena educación y crianza, se observa al interior de ella misma la relación unilateral entre dos actantes constituidos por el enunciador (A'1) como sujeto

que conoce la norma y quiere hacerla cumplir, y un eclesiástico ideal que se ajusta a dicha prescripción (A'2), el cual aparece configurado por oposición a los eclesiásticos que no la cumplen.

En cuanto a lo evaluado, se evalúan estados o procesos por parte del enunciador (A1) que valora manifestaciones concretas de los eclesiásticos de toscos modales (A2). Hay que recordar que la evaluación que se hace puede ser positiva o negativa, y en este caso se propondrá realizar una evaluación doble: se valora positivamente la manifestación ideal del sacerdote y negativamente la manifestación configurada como referente en el enunciado. He aquí el esquema propuesto:

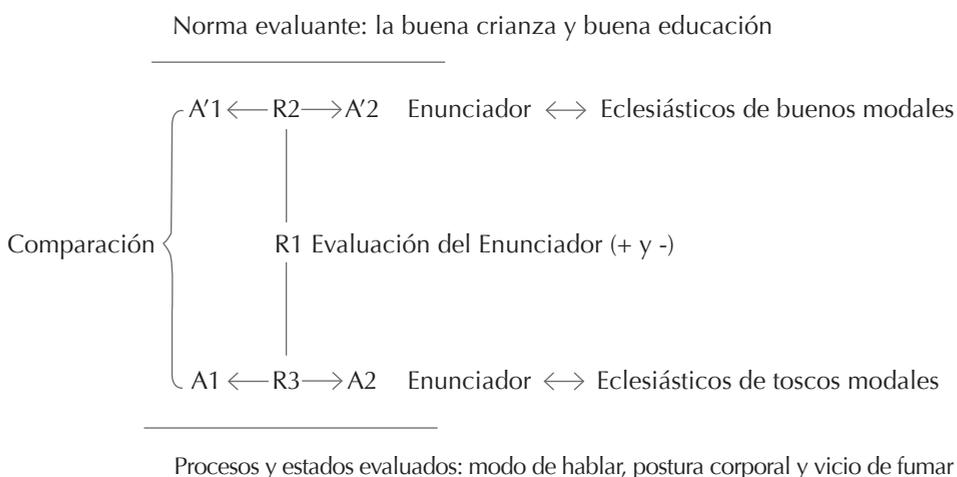


Figura 1: Esquema de la evaluación del sacerdote de toscos modales

Procesos y estados evaluados

Es en los estados evaluados donde se manifiesta la gran complejidad normativa del enunciado analizado frente al tema de la educación y la buena crianza. Hay que precisar que cuando se habla de ideología en este escrito, se hace referencia al efecto ideológico que se configura a través de la construcción y puesta en escena estilística de aparatos normativos incorporados al enunciado (Hamon, 1989, p. 4). Estos surgen a través de múltiples posibilidades combinatorias que aproximan al universo axiológico que todo discurso actualiza y que en este caso aflora cuando se evalúan

las acciones y los estados del referente propuesto, construido y evaluado por el enunciador.

Debe recordarse también con Van Dijk (2003, pp. 56-76) que las ideologías tienen funcionamiento en la vida social y son aspectos determinantes de las relaciones intra e intergrupales. Ellas afectan las estructuras mentales que intervienen en la producción y composición de los discursos. Su fuente son las relaciones sociales y se reproducen en los modelos mentales de los individuos, quienes las ponen en funcionamiento y las manifiestan a veces de forma camuflada. Las ideologías responden a una lógica de exclusión y permiten definir a las colectividades a través de la presencia del otro negándolo. En el caso estudiado, lo ideológico se manifiesta a través de valoraciones sobre el modo de hablar, la postura corporal y los vicios del cura, que se analizarán detalladamente a continuación.

El modo de hablar

Cuando el enunciador declara que «No pueden hablar sino a gritos, aún en el mismo templo», evalúa un modo de hablar centrándose en el uso de signos lingüísticos en el habla y en especial aspectos acústicos, como la intensidad no moderada de la voz que se expresa en el lexema *gritos*. Hay que decir que no era la primera vez que el *Manual* normaba la manera como los sacerdotes debían usar su voz, aunque se había hecho generalmente en relación con la práctica diaria del rezo o las funciones rituales y como una característica importante de la configuración identitaria del sacerdote, al ser un aspecto crucial para la función que se le asignó como predicador.

Pero en el caso tratado, más que enfatizar sobre funciones específicas relacionadas con lo ritual, la orientación del enunciado lleva a reflexionar sobre una proxémica social acústica (Mandoki, 2006) basada en el uso moderado de la voz. El uso de un buen tono se impone como una norma clave del ejercicio sacerdotal y se configura como un signo de ajuste a los buenos modales y como la manifestación concreta de un saber y un poder, que si bien debía constituirse en una característica identitaria del sacerdote y caracterizarlo, a la vez sería una forma de diferenciación social al interior del mismo clero (en cuanto habrían sacerdotes que gritaran y otros que no) y que estaría englobado en el tema recurrente del buen hablar.

Pero la diferenciación no solo aparecería en términos intragrupal, es decir, entre individuos pertenecientes al mismo clero. Si se tienen en cuenta otros textos de la época, puede observarse que el tema se extiende hacia la totalidad social. Es así como el *Manual de urbanidad de Carreño*, ampliamente conocido en Colombia a finales del siglo XIX, establecía que «El tono de la voz debe ser siempre suave y natural, esforzándolo sólo en aquellas materias que requieran un tanto de calor y energía, aunque nunca hasta hacerlo penetrable y desapacible» (Carreño, 1855, p. 79).

Como se puede observar, en el plano lingüístico los eclesiásticos son presentados como sujetos que debían ajustarse al ámbito de los rituales sociales de la cortesía y urbanidad, y adquirir competencias concretas para manifestar distinción, lo cual se revela como un aspecto importante si se piensa en el papel que tradicionalmente el sacerdote ha cumplido como agente de transmisión de valores culturales y la importante labor de configuración identitaria nacional desempeñada por el clero católico durante el periodo regenerador con su influencia en la prensa y en la institución familiar (Cortés, 1998).

Postura corporal

En cuanto a la postura corporal, se dice de los *eclesiásticos de toscos modales* que «Sentados o de pie más parecen labriegos que otra cosa por sus posturas indecorosas». La evaluación negativa recae en este caso sobre estados o posturas del cuerpo que el enunciador no consideraba propias de los clérigos y que manifestaban falta de ajuste a la «Circunspección y la gravedad» (RAE, 1869, p. 244), teniendo en cuenta una de las definiciones del decoro propias de la época y el comportamiento que se esperaba del sacerdote.

Judith Butler ha mostrado que según la prédica sacerdotal dirigida al cristiano, el padecimiento corporal se constituye como un sufrimiento que será recompensado en la eternidad (2001, p. 62). Se puede hacer al respecto una reflexión más puntual y sugerir que de esta prédica se deriva una exigencia del control corporal que se le impone primeramente al mismo sacerdote, a los especialistas religiosos, como condición para poder transmitir dicho mensaje a los fieles, el cual se enseña mediante el ejemplo. Se podría decir además, manteniéndose en esta línea de reflexión, que la imposición de ciertas posturas corporales actúa como claro signo de sometimiento a

normas que se sustentan en prescripciones teológicas que se intentan extender al orden social.

Ahora bien, volviendo al caso tratado, el sacerdote debía adoptar un porte que lo diferenciara de otras categorías sociales como la de los labriegos, es decir, una expresión corporal que lo diferenciara del «aldeano y labrador rústico» (RAE, 1869, p. 452), definiendo así de forma implícita a estos dos actores sociales como pertenecientes a clases no solo diferentes sino opuestas, y de las cuales el sacerdote debía marcar el canon de distinción. Según Van Dijk (2003), la ideología organiza a los grupos sociales en términos polarizados (Nosotros y Ellos) enfatizando aspectos positivos del propio grupo (Nosotros) y aspectos negativos del otro (Ellos). En este caso los buenos modales relativos a la postura del cuerpo se van a configurar como una manifestación positiva que lleva a considerar la oposición clara ante lo que se considera rústico, representada por los labriegos y lo urbano, que se establecía como una condición identitaria propia de los eclesiásticos. Este contraste ideológico puede ser representado mediante un cuadrado semiótico, que en este caso sirve para contrastar oposiciones a través de las cuales se concibe la realidad social y que señalan una relación directa entre la postura del cuerpo y el lugar ocupado en la sociedad. Al sacerdote se le impondría entonces retirarse de lo rural mediante una postura acorde a su estado y llegar a la urbanidad:

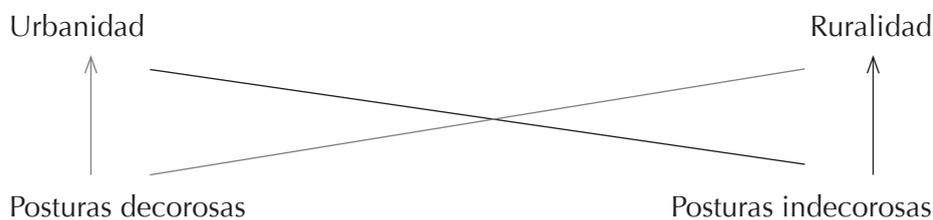


Figura 2: Cuadrado semiótico de la urbanidad

Este tipo de oposiciones remiten a tensiones sociales propias de la época y han llamado la atención de investigadores como Serrano (2007), que ha estudiado la separación entre categorías sociales a partir de textos literarios del siglo XIX, particularmente en su análisis sobre la novela *Dolores de Soledad* Acosta de Samper. Este autor sugiere la presencia de una polarización que contrasta lo popular con lo perteneciente a las élites y que se manifiesta a través de resistencias vividas por los personajes principales de la obra

como oposiciones sociales intergrupales configuradas discursivamente. En el caso del *Manual*, el porte se configura como un signo de distinción, tema que abre todo un campo de reflexión sobre la dinámica social ideológica durante el siglo XIX en espera de nuevas aproximaciones.

El vicio de los eclesiásticos de toscos modales

En la imagen configurada por el enunciador acerca de los sacerdotes de toscos modales, estos serán presentados también como fumadores empedernidos: «Siempre se les ve fumando aún en la sacristía». El acto de fumar sin moderación, pasa de ser una acción narrada a ser evaluada como un «vicio», es decir, un «gusto especial o demasiado apetito a alguna cosa que incita a usar de ella frecuentemente y con exceso» (RAE, 1869, p. 792).

Así, se decía de estos clérigos que «Siempre se les ve fumando aún en la sacristía y cuando no, dan bien a entender en sus dedos, ropa, mesa y libros, el vicio de que adolecen» (Gutiérrez, 1870, p. 205). Estos últimos elementos –«dedos», «ropa», «mesa» y «libros»– se presentan como manifestaciones isotópicas (Fontanille, 2001, p. 127) del mismo campo semántico y como signos que lo expresan, y a los cuales se tratará de ubicar en el entramado de sentido que este discurso entreteje.

La evaluación negativa de la práctica de fumar se extiende hasta manifestaciones figurativas como los «dedos» y señala al cuerpo, en este caso a una de sus partes, como un embragador de tipo ideológico. Hay que apuntar que de por sí las manos, en el *Manual*, aparecían como elementos clave del oficio sacramental y como componentes figurativos identitarios de cuidado estricto, sobre todo porque con ellas se tocaba «el sagrado cuerpo de Cristo» (Gutiérrez, 1870, p. 8).

De esta forma, los dedos eran también una expresión de limpieza o higiene, con lo cual convocaban normas éticas que remitían a la limpieza moral y que en el campo visual se constituían en elementos de persuasión que seguramente debían denotar, en el caso del cura, una estética cotidiana persuasiva y diferenciadora. Tal vez las palabras de las «Instrucciones generales» para sacerdotes, escritas a manera de catecismo, resulten ejemplares al respecto, y a partir de ellas es posible inferir que unos dedos manchados por el tabaco, eran muy poco aptos para un sacerdote y lo acercaban a una

liberalidad más próxima a individuos de costumbres laxas que a un sujeto perteneciente al clero:

-P. ¿Por qué se lava los dedos el Sacerdote, después de haber incensado el altar?

-R. 1. Porque pueden haber contraído sus manos, alguna mancha, tocando el incensario y las ofrendas del pueblo; y los dedos que han de tocar el cuerpo de Jesucristo, nunca pueden estar demasiado limpios. 2. El lavatorio de los dedos es una imagen de la gran pureza que se debe tener para ofrecer el santo sacrificio: esta reflexión es de San Cirilo de Jerusalén, explicando esta ceremonia de la misa a los recién bautizados, y de otros padres. Por esto, pide a Dios el Sacerdote, lavándose, que acabe de purificar su corazón de las menores manchas (Amado, 1788, p. 114).

Junto a los dedos, la *ropa* incorpora al enunciado aspectos olfativos, en cuanto el hábito de fumar se manifiesta en el olor de las prendas de quien consume el tabaco. Como bien lo ha mostrado Alain Corbin (1982), el nivel de tolerancia que los miembros de una sociedad puedan tener en relación a los olores, y en este caso a los efluvios del tabaco, fue cambiando entre los siglos XVIII y XIX. Se podría decir en el asunto tratado, que las prendas olorosas a tabaco, en el caso del cura, implican una proxémica olfativa que establece distancias o cercanías con los sujetos con que dicho actor social debía relacionarse. Se ve cómo acá se incorpora una reglamentación que remite a un sistema semiótico muy poco explorado como es el campo de los olores y el impacto que a nivel interaccional tiene en la sociedad.

El olor impregnado del tabaco en la ropa del sacerdote, aparece como un elemento evaluado de forma negativa y articulado por contraposición al campo estético del *buen oler*, el cual se considera de forma implícita como una característica inherente a la condición sacerdotal y que puede ser inscrita en ese movimiento de desodorización e higiene que tiene su repunte durante el siglo XIX (Corbin, 1982), y que en este caso se ve extendido a un texto dirigido a normar la vida del clero.

Por último, dentro del campo isotópico instaurado por el tema del vicio de fumar, la *mesa* en cuanto superficie que puede ser manchada o quemada, se constituía en un signo visual del mismo y remitía sin duda a una norma sacerdotal especificada en textos de la época, que era el cuidado

que el cura debía tener sobre su casa, en la cual hasta los más mínimos detalles debían ser vigilados para inspirar respeto a quienes la habitaban o la visitaban (Vega, 2012). Este cuidado se extendía a los libros, elementos susceptibles de la huella del tabaco, que de tener las hojas manchadas pasarían a denotar la falta de ajuste del sacerdote al cuidado sobre un objeto que se considera una parte fundamental de su formación.

Conclusiones

Este análisis se ha valido de la teoría de Hamon sobre los focos evaluativos textuales para discurrir acerca de los mecanismos de la evaluación en relación con el lugar social en el que se inscribe el clero católico a finales del siglo XIX en Colombia, teniendo en cuenta una fuente de carácter histórico como es el *Manual del párroco* de 1870, explorada a través de enunciados concretos y de referencias específicas al tema de los modales sacerdotales.

De esta forma, se han determinado los modales como la manifestación concreta de normas y códigos sociales de buena crianza y educación, que sin duda se relacionaban en la época con el tema de la urbanidad y con una dinámica textual orientada precisamente hacia la producción de «manuales de urbanidad» que han sido objeto de investigaciones históricas y que intentaban homogeneizar las conductas sociales bajo patrones que denotaran civilización y decoro.

Dicho análisis ha permitido ahondar en manifestaciones concretas de estos modales que permiten concluir, con Hamon, acerca de la presencia de una sobredeterminación normativa en la cual un solo patrón de tipo ético, orientado a reglar la vida social, envuelve manifestaciones diversas que pasan por lo lingüístico (uso de la voz), implican al cuerpo (dedos limpios, traje clerical, la postura y el olor) y la reglamentación de hábitos y conductas cotidianas.

El efecto ideológico del texto se manifiesta en cuanto plantea una serie de oposiciones entre categorías en términos de diferenciación social –ya sea al interior del mismo clero o en relación con otros grupos– y en la cual la urbanidad, el decoro, lo limpio, el buen hablar, reciben una calificación positiva y se constituyen en manifestaciones concretas de diferenciación social y distinción para el sacerdote. Este tipo de valoraciones son aportadas por

enunciadores que se constituyen en voces discursivas que ocupan un lugar privilegiado en el discurso y transmiten sus representaciones y visiones del mundo como fundamentos del orden social.

Referencias

- Amado, F. (1788). *Instrucciones generales en forma de catecismo. Tomo III*. Madrid: Benito Cano.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- Carreño, M. (1855). *Compendio del manual de urbanidad y buenas maneras*. Nueva York: D. Appleton y Compañía.
- Corbain, A. (1982). *El perfume o el miasma. El olfato y lo imaginario social*. México: FCE.
- Cortés, J. D. (1998). *Curas y políticos. Mentalidad religiosa e intransigencia en la diócesis de Tunja*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- De Alamin, F. (1747). *Retrato del verdadero sacerdote y Manual de sus principales obligaciones*. Barcelona: Juan Piferrer.
- Debreyne, P. J. C. (1852). *El sacerdote y el médico ante la sociedad*. Barcelona: Pons y C.
- Fontanille, J. (2001). *Semiótica del discurso*. Lima: Universidad de Lima.
- Greimas, A. J. y Courtés, J. (1990). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Tomo I*. Madrid: Gredos.
- Hamon, Ph. (1984). *Texte e ideologie*. París: PUF. Traducción: Emma Rodríguez y Elizabeth Lager; revisión: Eduardo Serrano Orejuela.
- Londoño, P. (enero, 1997). Cartillas y manuales de urbanidad y del buen tono. En: *Revista Credencial Historia* No. 85. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/enero1997>.
- Luque, E. (2008). El ciclo conciliar latinoamericano en la era republicana. En: *Teología en América Latina*, pp. 873-902.

- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales: Prosaica II*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, I. (1870). *Manual del párroco: Arreglado al ritual romano, y a las actas y decretos del primer concilio provincial de Nueva Granada en 1868*. Bogotá: Metropolitana.
- Marín, J. (julio-diciembre, 2008). La convocatoria del primer concilio neogranadino (1868): un esfuerzo de la jerarquía católica para restablecer la disciplina eclesiástica. En: *Revista Historia Crítica* No. 36, 175-193.
- Real Academia Española (1869). *Diccionario de la lengua castellana por la Real Academia española* (11ª edición). Disponible en: <http://ntlle.rae.es/ntlle/Srvlt-GUILoginNtlle>.
- Serrano, E. (2007). Voces textuales y voces discursivas en Dolores, de Soledad Acosta de Samper. En: *Poligramas* No. 27. Disponible en: <http://poligramas.univalle.edu.co/27/VOCES%20TEXTUALES%20Y%20DISCURSIVAS%20EN%20DOLORES.pdf>
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- Vega, J. (2012). El sínodo diocesano de Nueva Pamplona de 1872 y la disciplina sacerdotal. En: *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* (17)1. Bucaramanga: UIS.

Escenarios discursivos de lo monstruoso y lo bestial

Éder García-Dussán

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Introducción

En las ecologías míticas de Occidente¹, y bajo estrategias de texturas narrativas, el actante-monstruo² asoma al lado del héroe como elemento constituyente de acciones sociales, adoptando casi siempre el rol de antagonista ético en los actos donde aparece. Ahora bien, si aceptamos que un mito es un discurso-narrativo cuyo objetivo es ayudar a la co-creación de sentido sociocultural a un mundo posible que no lo tiene, entonces debemos aceptar, sin más, que en el patrón narrativo, el monstruo asoma para sostener unos valores que sirven de apoyo para significar las relaciones humanas dentro de la lógica maniquea que nos mueve socialmente. Así las cosas, la dicotomía bueno-malo, seguida de otras connotadas como luz-oscuridad, positivo-negativo, constructivo-destructivo, arriba-abajo, etc., aparecen como un fundamento ideológico que, dentro de las sendas matrices accanciales de los relatos y los metarrelatos occidentales, *estructura* formas de comprender las relaciones entre sujetos y objetos en el mundo socio-histórico.

Baste mirar de reojo cómo en la antigüedad lo monstruoso era calificado de grotesco y peligroso; por eso se expulsaba y quedaba arrojado al mar, como sucede con las deformaciones marinas llamadas Escila y Caribdis, al inframundo tal como los seres telúricos representados por Medusa y Euríale o asilados en remotas islas como el cíclope Polifemo, excelentemente descrito en *La Odisea*, aquel poema épico de Homero. Como se nota, en esa

1 Por *ecología mítica* comprendo un ejercicio del pensamiento humano que centra la idea de que todos los elementos que componen el espacio vital forman una red de relaciones naturales de gran complejidad y sinergia, dentro de la cual es posible la existencia humana misma (Cfr. Morales, 2010).

2 Monstruos, del latín *monstrum*, significa ‘mostrar’, esto es, lo que señala o marca una diferencia. Y, por extensión, es lo que evoca la trasgresión a la norma.

ecología mítica el monstruo es un perverso y furioso ente de mundos arcaicos y excéntricos. Sin embargo, con Aristóteles (1987) lo monstruoso se torna un tema de reflexión sistemática y esta alteración de la Materia sobre la Forma es explicada como una contingencia o accidente entre esa y aquella.

A finales de la Edad Media, e interpretado desde los esquemas del cristianismo y su esencial maniqueísmo, el monstruo, nuevamente animalizado y deforme, fue lanzado a la gehena judaica (antiguo tártaro griego o submundo pagano), esto es, a aquel cadalso despótico inferior y subterráneo donde sus moradores sufrían en la constante exposición al frío y al calor, intermitentemente. Así lo deja ver, por caso, la producción artística de Jerónimo Bosch, 'El Bosco', quien en el siglo xv incluye en sus obras personajes fantásticos que, en ocasiones, evocan claramente los bestiarios románicos, pero donde persiste el cuerpo grotesco. Así, por ejemplo, en su famoso tríptico *El Jardín de las delicias* (1480-1490), se aprecia en el panel derecho «El Infierno», un mundo fantástico, demoníaco, opresivo y tormentoso ocupado por demonios con espejos en sus posaderas, monstruos bailarines animalizados que atacan almas sin compasión y cuyos cuerpos mezclan distintos reinos de la naturaleza. También sobresale un ser con cabeza de ave de rapiña sentado en una letrina, el hipotético satanás, adversario de Dios, que come seres humanos y los defeca en un charco negro lleno de regurgitaciones e inmundicias.



Imágenes 1 y 2. Detalles del Panel derecho, *El Infierno*, de la obra *El jardín de las delicias*, de El Bosco (1480-1490) Tomado de: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hieronymus_Bosch_040.jpg?uselang=es

Ahora bien, la herencia del pensamiento cristiano asocia claramente lo monstruoso con el mal, con lo demoníaco; allí el cuerpo y el mundo con-

funden sus fronteras y mediante ello lo humano efectúa cambios y orientaciones con lo natural y animal, y de esta forma aparece lo monstruoso en su acepción etimológica; es decir, como el trasgresor de los límites biológicos. Es por eso que resulta común encontrar mezclas de sexos, seres híbridos con elementos anatómicos dispares y con partes de cuerpos animales o vegetales, pero siempre en unos *topos* lejanos e insólitos.

Casi un siglo después de la aparición de las obras artísticas de El Bosco, el cirujano francés Ambroise Paré, conocido por divulgar tratados de cirugía y manuales de medicina de guerra, publicó en 1575 el estudio *Des Monstres et Prodiges* siguiendo el modo de los Bestiarios medievales. Allí describe criaturas maravillosas y deformes de las que tuvo noticias de primera mano o de las cuales fue testigo presente, con lo cual la presencia de lo monstruoso pasó a ser preocupación de un orden discursivo propio de los archivos médicos y ya no de los acercamientos estéticos. En esta nueva lógica discursiva, lo monstruoso es explicado causalmente así:

[...] las causas de los monstruos son varias. La primera es la gloria de Dios. La segunda su ira. La tercera la cantidad excesiva de semen. La cuarta, la cantidad muy escasa de semen. La quinta, la imaginación. La sexta, la angostura o estrechez de la matriz. La séptima, la posición indecente de la madre que cuando está embarazada se sienta por mucho tiempo con las piernas cruzadas o apretadas contra el vientre. La octava, por golpes dados en el vientre de la madre cuando está embarazada. La novena, por podredumbre o corrupción de semen. La décima, por mezcla de semen. La onceava, por artificio de los perversos bigardos. La doceava, por los demonios o diablos (Gutiérrez, et al., 2005, p. 56).

Como se nota, en esa época se daba prioridad a ciertas conductas «correctas» de la madre para que el niño no naciera deforme, lo cual estaba inspirado en algunos principios aristotélicos que rezan que el chispazo masculino, la Forma, es el semen del hombre, mientras que la Materia, es el residuo femenino asimilada al flujo menstrual. Ahora, del encuentro entre Materia y Forma se decide la naturaleza de la criatura misma. Si vence la Forma se produce un varoncito, si vence la Materia, el embrión será de sexo femenino, pero cuanto más se acerque a la Forma, mejor será el resultado; si es lo contrario, puede resultar un impúber monstruoso.

En la Modernidad, exactamente en la ilustración francesa, el monstruo aparece asociado al discurso médico, entonces pasa algo sorprendente: la criatura anormal se regulariza como objeto de estudio científico y se con-

cibe como individuo natural en una especie que no responde al patrón común. Surge así la teratología científica y la embriología experimental, cuyo fundador fue el naturalista Geoffroy Saint-Hilaire, quien con su teoría de los análogos y las conexiones, aparecida hacia 1818 (leyes científicas de anatomía comparada), intenta alejar a Occidente de la idea de que el monstruo es un capricho o un accidente de la naturaleza, y subraya que los organismos del mundo animal están sometidos a un «plan general» modificable por el medio ambiente (Martin & Pichel, 2007).



Imagen 3. Podencéfalo. Dibujo de una teratología de Saint-Hilaire en su *Philosophie Anatomique* (1822), Tomo II, Plancha vi. Tomado de http://es.wikipedia.org/wiki/%C3%89tienne_Geoffroy_Saint-Hilaire

A pesar de esto, el monstruo sigue siendo objeto de oscilación entre lo natural y lo imaginario, especialmente cuando se proyecta y usa en la estética y en la política. Esto sugiere la idea de que el monstruo supera la aprehensión objetivable de la ciencia y mantiene su ambivalente y fascinante lugar dentro de la cognición humana. Es por eso que el mitólogo y antropólogo francés Gilbert Durand afirmaba en la década de los sesenta del siglo pasado que «todo lo maravilloso teratológico es maravilloso totalizador y esta totalidad simboliza la potencia *fasta* y *nefasta* del devenir» (2004, p. 356).

Ahora, cuando se echa un vistazo a la actualidad, lo maravilloso del monstruo se revela como metonimia de todo aquello que es el reflejo turbio y ominoso de la naturaleza humana; el protagonismo de los monstruos, lejos de desaparecer, de ser expulsados fuera de los límites sociales y públicos, o confinados en el infierno, la cripta, el cementerio o las mansiones misteriosas, florece y se multiplica en el orbe social de los humanos, y esto en parte gracias al canal de los *mass media* (Mora, 2007). Esto hace que no estén en un más allá, sino que cohabiten en el mundo ordinario. En esa medida, el monstruo moderno no necesariamente es un ser insólito y

anormal en su apariencia física (de hecho, puede coincidir con el arquetipo de sujeto bello y atractivo), sino que aparece como un ser naturalizado e incorporado que se conoce por ser un infractor social, un delincuente. Es en este contexto donde la pregunta por las nuevas maneras simbólicas de creación y su función social cobra importancia, especialmente si se piensa desde una cierta lógica de la diferencia social y de las consecuencias políticas que esto acarrea.

Bajo la configuración de este marco de hechos, en lo que sigue, se sintetiza la labor descriptivo-analítica de un conjunto determinado de discursos *mass mediáticos*, que presentan como estrellas céntricas a monstruos y/o seres fantásticos, y a partir de la cualificación constitutiva de tales texturas discursivas, con el apoyo metódico de un modelo estandarizado de análisis sobre esas narraciones (o MEAN) –co-creado y adaptado para tal fin–, se adelanta una propuesta hipotética sobre su función social. Pero, antes de describir el corpus intervenido, se esbozará de forma sucinta el modelo MEAN, marco teórico-metodológico que sirvió de herramienta y pauta fundamental del trabajo que aquí se abrevia.

El MEAN, modelo de análisis e interpretación

Como se sabe, la década de 1970-1980 inaugura una preocupación cardinal por el texto, no solo con la inmersión de la Narratología francesa de A. J. Greimas y R. Barthes, sino también con la aparición de la Textolinguística en manos de la Escuela de Constanza, Janos Petöfi y Teun van Dijk (Bernal León, 1984), pero también con las empresas que apostaron por una concepción de la cultura como texto, como Umberto Eco (1976), y la postura filosófica de Paul Ricoeur, quien en su obra *Del texto a la acción* (1986), muestra un *camino* que subsidia el análisis estructural, de orientación greimasiana, y algunas premisas de la hermenéutica. Todo esto es lo que se ha dado en llamar la eclosión del «pensamiento textuario» (Azuela, 1995), que tiene el propósito de acercarse reflexivamente a cualquier fenómeno de la cultura, especialmente si la comprendemos como las diferentes formas de pensar y de decir de un colectivo social.

Ahora, si se recuerdan algunas premisas de la empresa del profesor estadounidense Clifford Geertz (1992), se puede avalar una concepción de la *cultura* como una enorme y compleja red de sentidos que dirige la vida y normaliza las interacciones entre los sujetos, lo que se cristaliza en enun-

ciaciones de diversa tipología y también en variadas imágenes y símbolos. Acceder a los nodos de esa red es lo fundamental en el intento de aprehenderla, y esta acción tiene la finalidad de lograr *comprender* los fenómenos sociales desde la perspectiva de la interacción comunicativa de y con esos sujetos. Ahora, esta comprensión endereza dos aspectos cardinales: (i) qué se dice (descripción/cualificación), y (ii) por qué/para qué se dice (interpretación), pues el análisis de las estructuras de significación consiste en un desentrañamiento del *contexto* en que se desarrollan las estructuras lingüísticas reflejo de la constitución nodal de la cultura. Este esfuerzo obedece a una cierta *especulación elaborada* que también llama Geertz *descripción densa*.

Pues bien, para encontrar los fundamentos de esta postura lo que se ve es una alianza de Geertz con la pragmática wittgensteniana, por un lado, pues toda acción humana es simbólica, ya que significa algo dependiendo de su contexto de enunciación, y por otro lado, con la teoría ricoeuriana de la acción como texto, pues la explicación estructural es una fase de la *comprensión*. Así las cosas, quien está delante de cualquier producto simbólico que desea interpretar, deben acercarse a él como si éste fuera, ante todo, y sobre todo:

[...] un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas, de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta moderada (Geertz, 1992, p. 24).

Gracias a este marco teórico, la pregunta por cualquier acción humana se desliza hacia aquella que indaga por los efectos de sentido que tiene para el hablante un discurso determinado, esto es, la vinculación de cualquier texto nuevamente al mundo del que es efecto en una dimensión de la realidad que supera la referencia ordinaria de su exposición pública. De hecho, al evocar a Ricoeur, Geertz plantea que la conducta humana debe ser vista como acción simbólica, más exactamente, como acción que significa algo, siempre en el contexto ordinario de su enunciación.

Y es que al entrar en el campo de indagación –el texto–, el investigador no tendrá acceso directo al hecho social, sino a una pequeña parte que los discursos en su aspecto patente referirán exclusivamente con los aspectos fragmentados y relatados (cuestión nada limitante, pues es claro que no es necesario saber todo para comprender algo) y, a partir de lo dicho en el

hablar, es posible «conjeturar significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas» (Ibíd., p. 32). De allí la importancia que se da a la lectura compleja de los signos indiciales o material indexical en el modelo MEAN, pues este permite hacer predicciones, bajo la pericia de un saber venatorio, consustancial a cualquier actividad investigadora.

Es así como, a partir de la hermenéutica planteada por Ricoeur (2001), Geertz sugiere una forma de interpretar y comprender complejos culturales a partir de la descripción densa de lo observado que implica tomar la actitud de búsqueda de lo latente en la materialidad simbólica; sin embargo, es notorio cómo este autor no concreta visiblemente el modo de lograr esa descripción densa en los discursos de las culturas. En otros términos, se genera la duda de cómo lograr la esperada profundidad de la descripción en el desarrollo de una investigación cuyo corpus es un nodo cultural centrado en un actante con cualidades de desviado y grotesco. Respondo sin rodeos: esto se logra cuando el investigador asume una actitud que le permitirá, a la postre, entender el mundo indagado y... entenderse. Nos explicamos.

Si, nuevamente con Ricoeur, el discurso configura la experiencia que tiene el hombre del mundo, entonces la comprensión alcanzada está dada sobre el *self*, pues cada discurso es un relato y cada relato es una narración que articula la experiencia del que la expresa. Como se puede inferir buenamente, no se trataría de una reducción fenomenológica husserliana traducida en una *reflexión* que representa un modo de la actitud científica, sino la de un lector sociocultural que sitúa el discurrir del otro en las coordenadas del mundo observado, lo que significa la no suspensión de sus juicios y verdades, sino el esfuerzo de vincular sus horizontes de sentido con los de los demás y, como sujeto-caracol, enfrentarse a las experiencias para describir e interpretar lo de sus colindantes en el momento de la etnografía. Para ello, su labor de desciframiento textual-contextual o inmanentista-exoinmanentista (Abril, 2007)³ implica partir de cinco principios fundamentales, a saber:

3 El investigador español Gonzalo Abril alerta sobre la pertinencia de armonizar dos posturas de investigación hasta hace poco irreconciliables: la de los contextos sociales, con sus situaciones espacio-temporales concretas, también llamada postura exo-inmanentista, con las de la que presta atención a las formas simbólicas, al universo de los significados o postura inmanentista.

- Todo discurso, con lo que dice, quiere decir algo más.
- Nadie discursiviza nada desde la nada, sino desde unas coordenadas contextuales: físicas, socio-históricas, culturales y cognitivas, y el análisis de esto implica abrir el mundo a sus cualidades del orbe sociocultural.
- Pese a lo anterior, el discurso no se limita a las determinaciones contextuales, sino que es una obra abierta y atemporal que captura, incluso, al propio investigador.
- El investigador es coautor del discurso narrativo (el investigador llena vacíos, completa y/o actualiza los contenidos de la forma con sus propios «horizontes de sentido»). En esto se juega gran parte del trabajo interpretativo.
- Al unir el momento de análisis con el de la interpretación, se logra la comprensión que se revela a través de una hipótesis de sentido sobre el querer decir (*mean*) del texto revisitado (Cfr. García-Dussán, 2008).

Ahora, el momento del análisis es un trabajo con la lengua-sistema (= El Decir o *lo que es*). Operativamente, es una labor intra-textual donde, primero, se separan los diferentes componentes del texto y posteriormente se examinan sus propiedades y funciones en cada nivel. Los componentes son los típicos de cualquier modelo mental, a saber:

Cuadro 1. Elementos de la fase analítica en el modelo MEAN.		
<i>Fuente: Archivo personal</i>		
Actancialidad	Yo	¿Quién dice?, ¿Para qué lo dice?
	Tú	¿A quién lo dice?
Referencialidad	Él	¿Qué dice? ¿Cómo lo dice?
Cronotopía	Aquí y ahora	¿Dónde? ¿Cuándo?
Arquitectura indicial	Significantes que permiten conjeturar significaciones	¿Qué connota esto? ¿A qué se refiere esto que apenas se insinúa como trasfondo de algo latente?

Posteriormente avanza el momento de la interpretación, que es un trabajo con el habla (= Coordenadas y horizontes colectivos de sentido del Decir, o lo que hace El Decir). En el trabajo real con los textos, se trata de una labor extra-inter-textual, donde el texto se abre al mundo que re-describe

y que rehace; en términos de Ricoeur, «se hace discurso» y esa «apertura» se logra, generalmente, con la arquitectura indicial, que permite el paso al querer-decir (*to mean*, en inglés). Con esto, se completa el modelo MEAN, que a continuación se resume:

1. Descripción densa: captura de redes de significación en el contexto de su producción y según las reglas de su práctica en cada «juego lingüístico» (la cultura es una red de sentidos trans-literables).
2. Análisis estructural: explicar la estructura (semántica superficial).
3. Interpretación: el texto se abre al mundo, «se hace discurso» (semántica profunda)⁴ donde se hace una valoración de la significación del elemento simbólico tratado.
4. El resultado es una comprensión del texto (y del self)⁵ Recuperación del sentido o comprensión.

Sobre algunas muestras del discurso moderno de lo monstruoso

Ahora bien, imbuido en este marco, se encuentran varias series cinematográficas, televisivas y animaciones donde los actantes son seres fantásticos, de cualidades extravagantes o francamente grotescas que causan atracción, al tiempo que espanto, y que evocan la ambigüedad semántica que ya destacaba Freud (1991) con el concepto de lo ominoso (*Un-heimlich*: no familiar, no doméstico) y que tienen que ver justamente con el hecho de que, al tiempo, algo resulta muy familiar y muy lejano, y por eso mismo produce el afecto de la angustia, de la petrificación pasajera.

Así, por ejemplo, en la primera parte de la película *Twilight* (2008), inspirada en la novela del mismo nombre, la protagonista, la introvertida Bella Swan, una vez en el pequeño pueblo de Forks (Estado de Washington), descubre estar enamorada de su guapo y ágil amparador, Edward, quien resulta ser un vampiro. Algo similar ocurre con la serie *The Vampire Diaries*

4 En este proceso de interpretación, el criterio principal podría ser este: «una interpretación no debe ser solamente probable, sino más probable que otra. Hay criterios de superioridad relativa (...), no es verdad que todas las interpretaciones sean equivalentes (...). El texto es un campo limitado de construcciones posibles».

5 El análisis de textos debe incorporar la subjetividad presente necesariamente en quien comprende un texto. El objetivo final de la hermenéutica, como el de las ciencias humanas, no es la comprensión del texto sino la *comprensión de sí* delante del texto.

(2009), donde la adolescente Elena Gilbert, al desplazarse a la ciudad Mystic Falls (Virginia) tras la muerte de su padre, resulta ser el objeto de deseo de dos hermanos, Stefan y Damon, también vampiros. Por otra parte, la serie televisiva *The Walking Dead* (2010), basada en su homónimo cómic, deja ver cómo un grupo de humanos guiados por el policía Rick Grimes huye de una horda de zombis y sus faenas apocalípticas en Atlanta. En la segunda temporada se establece un triángulo amoroso entre Rick, su esposa y su mejor amigo, Shane, quien al final termina muerto a manos de Rick por el liderazgo del grupo. Finalmente se tiene una serie animada, *Ugly Americans* (2010), en un mundo posible de New York, donde el trabajador social Mark Lilly, tras llegar a Manhattan, comparte una habitación con Randall, un carnívoro zombi obsesionado con el sexo, y luego establece una relación con su jefe, que es un súcubo, llamada Callie. En el desarrollo de las acciones, Mark es acompañado de hechiceros, demonios, vampiros, zombis, medusas, cíclopes, creaturas-gusanos, y cualquier otra cantidad de seres deformes y grotescos.



Imágenes 4 a 7. Publicidad de las series, objeto de reflexión.

Es así como estas nuevas narrativas mediáticas populares a través de sus estructuras de metarelato (donde priman objetos-sujetos de deseo, ayudantes-villanos) y ocupando un espacio geográfico real y topológicamente ubicable en el globo terráqueo para dar mayor veracidad a su existencia (Washington, Atlanta, Virginia, New York, etc.), confieren significación a los seres fantásticos como pertenecientes al sistema humano general que evidencian dos construcciones discursivas fundamentales:

1. **Construcción estética**, que pone en funcionamiento la dicotomía belleza-fealdad en la apariencia corporal, denotando el arreglo biatómico ordenado-caótico (Eco, 2007) y que apunta más a la *physis* como materia que se puede trastornar en el cuerpo humano.

2. **Construcción estética**, que activa ya no solo el posible rostro grotesco del cuerpo humano, sino que apunta al comportamiento humano que, como se sabe, está reglado socialmente (Foucault, 2000), inscribiéndose así en el *a-nomos*, esto es, en la violación del pacto social dentro del cuerpo urbano.

Se observa así un giro sugestivo. En la antigüedad, el monstruo deforme corporalmente estaba alejado del mundo social normal; mientras que, en nuestra época, el monstruo es humano sin más, por lo que ahora aparece incluido en el mundo social, solo que tensionando constantemente el lazo jurídico. Es por eso que Foucault afirma contundentemente: «el monstruo humano combina a la vez lo imposible y lo prohibido» (1996, p. 61).

Entonces, quien es monstruo impone al otro su propio interés sobre el provecho común, y lo hace usando un escenario erótico (aquí, en sentido freudiano: eros es unión). Así, es fundamental resaltar cómo, en las series mencionadas en este trabajo, lo amatorio aparece como la clave indicial para comprender la existencia y acción del monstruo moderno quien, bello-feo, seduce, esto es, engaña, atrapa y saca un provecho del otro y, al unirlo a él, lo devora de otra forma. Así las cosas, el monstruo es aún más humano, no solo porque está entre nosotros, sino porque al amar al otro, se libera su condición monstruosa (esto sucede hasta con ciertos monstruos modernos como King Kong), y así restaura desde su aparente irracionalidad la irracionalidad de su bestialidad constitutiva.

Es más, la condición mítica del monstruo moderno parece ser esta: su ambigüedad polarizada de racional-irracional humano-no humano e incluso héroe-antihéroe-superhéroe, le permite ser enigmático y ominoso. La mejor imagen de ese arquetipo bestial es el clásico Aníbal Lecter, actante ambiguo: de buen gusto, refinado, de mucha cultura, psiquiatra (por tanto, conocedor de la monstruosidad), pero psicópata y monstruoso caníbal, como los zombis, los súcubos o los vampiros de las series mencionadas. Todos ellos, en su papel de monstruos, se inscriben como bestias no monstruosas, en un mundo donde no pueden hacer más. El resultado es que, finalmente el observador no sabe si catalogar el actante como humano o no, e incluso lo intenta comprender desde todo aquello que le precede, le cerca y le persigue.

Pues bien, regresando a las cuatro series aquí tratadas –para nosotros, meros sistemas discursivos que escenifican una nueva idea de monstruosidad y su posible liquidación– constituyen el referente de una nueva ecología mítica donde el monstruo, encarnando preferentemente en la estampa del

vampiro, del súcubo (demonio del placer erótico y personaje que, como se sabe, es una de las bases de la figura del vampiro por lo que se le representa con prominentes colmillos) o en la del zombi (que, al igual que el vampiro, muere y convierte en muerto viviente a su víctima) es una criatura humana más pero dual. Por ejemplo, es atractiva y elegante en su apariencia y con magnetismo hipnótico o, en el otro extremo de la misma cuerda, totalmente horrenda, pero con gran atractivo escópico que, con sus peligrosas visitas, infecta los pueblos, maltrata a hombres y animales y, sobre todo, debilita en su esencia al otro según su propia voluntad (Robins, 1997).

Se hace visible, entonces, que el monstruo es un mecanismo simbólico de las narraciones, que explota los opuestos en su esencia matizada de belleza o de fealdad (Edward en *Twilight*, Stefan y Damon en *The Vampire diaries*, Shane en *The Walking Dead* y Callie en *Ugly Americans*), y en la interacción con el otro, oscilando entre lo erótico y lo tanático (nuevamente, dos caras de la misma moneda). Así las cosas, el comportamiento de los jóvenes y agraciados vampiros, de Shane o de Callie, revela un aspecto confuso del monstruo moderno: humano y no humano, racional pero no razonable.

Y si bien esto es lo central de los actantes aquí tratados, también se cualifican porque, en la manifestación de su subjetividad irracional, se alimentan del ser humano común y cotidiano: de su sangre, de su semen o de su carne, esto es, de las sustancias más vitales. Así, en nuestro caso, encontramos zombis atacando en horda grupúsculos de humanos que intentan sobrevivir o bellas damas diabólicas arremetiendo sexualmente contra el otro para absorberle la vida a través del comercio que se logra con los cuerpos. En estos casos, la gracia de esa alteridad excéntrica y embesti(a)dora deviene en la pérdida de la mismidad y en la motivación fundante de una comunicación dañina, perjudicial, pues involucra al otro y lo arrastra a su oscuro mundo. En suma:

El mito del vampiro oscila, así, entre dos extremos definitorios. Primero, la naturaleza espiritual es corrupta (manifiesta en la maldición de la que es presa), la cual hunde sus fundamentos teológicos en el cristianismo. Segundo, la explicación científica, que luego proliferará, sobre su carácter contaminante. Se trata, en este segundo caso, de un 'mal de la sangre', de un contagio. En el concepto moderno, se asume el vampiro como un monstruo moral, como un violador de la norma (Mora, 2007, p. 65).

Comunicar, entonces, es afectar como acción inmediata al otro, al que se desea infectar y asimilar para así incluirlo en el grupo del monstruo. Monstruos cuya acción es invasiva y alienadora. La consecuencia, entonces, es evidente: el monstruo que pasa por persona, infecta y hace pasar a las personas como monstruos. Y ya, entre iguales, el mal se preserva; y también el miedo al mal, aunque a veces el mal se haga con buenas intenciones como, por ejemplo, cuando muchos militares se enmascaran y uniforman para dejar de ser ellos y obrar en nombre de la patria para hacer el bien, aunque para ello hagan malas acciones, ciertamente. En todo caso, si hay supervillanos monstruosos, también hay superhéroes violentos y trasgresores. El trato es, de suyo, bestializador para ambas partes.

Hacia una hipótesis sobre la función del monstruo mediático

Ahora, ese claro-oscuro extraordinario pero sustancial en el perfil de Shane, Callie, Edward y Stefan, los monstruos de nuestro corpus, es un juego metafórico donde se cristaliza la ambigüedad misma de una sociedad que revela un orden, pero que no puede esconder siempre su caos. Así las cosas, los monstruos de ahora, bien enmascaraditos como humanos cándidos, al igual que nuestros superhéroes famosos son, en suma, el otro lado de lo racional-legal de las culturas glocales, puesto en arquitecturas indiciales –nada nuevas por cierto– de los nuevos ‘monstruos humanos’, quienes lindos-feos o simpáticos-traidores, construyen la cara de una situación sociopolítica que arremete contra la ley que sostiene un orden y una ecuanimidad colectiva, lo cual asocia inmediatamente con lo malo, el mal mismo (Aguirre, 1996).

En esta última línea de sentido, no resulta gratuito el hecho de que, en el contexto de las tensiones políticas actuales, aparezcan leyendas urbanas con similares características. Así, por caso, aquella citada por Ortí y Sampere (2000), llamada «El perro extranjero». En efecto, los países contemporáneos condensan relatos de perros que terminan siendo grotescos y agresivos, mientras los países colonizados lo hacen con relatos sobre animales mitológicos como el Chupacabras o el Chupasangres, que tuvo origen en Puerto Rico, aunque también existe su leyenda en países como México, Perú, Ecuador, Costa Rica, El Salvador, Panamá, Chile, en algunas zonas

del sur de Estados Unidos y, recientemente, en Boyacá (Colombia)⁶. Pues bien, esas narraciones afirman que se trata de una criatura bípeda, al igual que los humanos, de una altura que supera los tres metros y cuya cualidad fundamental es que se desplaza andando o volando. Pero, muy a pesar de la pluralidad de relatos identificatorios del animal, hace poco el mundo se sorprendió con la noticia del hallazgo de un esqueleto de Chupacabras en un poblado costarricense; tras su examen, se comunicó que se trataba del esqueleto de un perro salvaje⁷. Asimismo, la leyenda en Europa presenta muchas variantes, pero todas coinciden en que refieren un modelo mental que está inscrito en un ambiente contrastante entre el Tercer y Primer mundo, con un actante que es una mascota forastera que ejecuta comportamientos agresivos. La historia afirma que, tras un viaje por lugares exóticos/tropicales, una pareja decide traer a casa una mascota canina, y tras pocos días de convivencia con ella, el veterinario descubre, gracias a sus comportamientos atemorizantes y peligrosos (canibalismo, repulsión, etc.), que en lugar de un perro, se trata de una gran rata mutante. Una interpretación posible es que se trata de una personificación del otro-diferente que es el propio inmigrante. Los países tercermundistas se asocian con la representación de lo primitivo, tachado de patógeno y amenazador:

En el espejo deformante del folklore moderno, el así llamado Tercer Mundo encarna lo primitivo en estado puro: es un lugar amenazador donde la ratas, animales nocturnos y subterráneos, han emergido a la luz del día y conviven igualitariamente con los nativos, transmitiéndoles toda clase de infecciones que los hacen tan peligrosos (y escasamente exportables) como ellas (2000, p. 287).

En ese sentido, se podría pensar que ese temor mutuo es efecto de una compleja operación frente al sujeto-diferente y, por tanto, bestializado, que se juega en este tipo de relatos bajo la dicotomía Salvaje vs. Civilizado,

6 «Escapularios y crucifijos pasaron desde hace cerca de un mes del altar de la casa y el cuello de varios creyentes a los cuernos de los terneros, vacas y toros, en La Capilla, una vereda de Tunja, cerca del Puente de Boyacá. La medida que tomaron los campesinos por temor a las historias que se han venido tejiendo en torno a la muerte de cerca de 20 vacunos y de un burro. Unos aseguran que el chupacabras sí existe y que llegó a ese sector, mientras otros señalan que se trata de una criatura sobrenatural y diabólica que ataca enfurecida a los vacunos (...)» (Medina, *El Tiempo*, 10.03.10).

7 Igualmente, a finales de julio de 2012, la prensa mundial mostraba unas fotos de una grotesca criatura que fue llamada «el monstruo de Brooklyn». Al igual que sucedió con el caso Montauk (2008), el nuevo hallazgo disparó el temor y, según versiones sostenidas por los especialistas, se habló de «una rata mutante gigante» o «un perro modificado». Dos días después, informó *Animal New York* que se trataba de un cerdo cocinado a la parrilla en estado avanzado de descomposición. Además, el Departamento de Parques informó que el horrendo cuerpo fue incinerado.

fundado en un marco ideológico hegemónico de exclusión y xenofobia, re-semantizado por la atmósfera de la creciente migración mundial. Y es que, sin duda, se trata de un desplazamiento traumático que se corrobora tanto en la realidad como en las estadísticas de la Organización Internacional para la Migración, que reportaba para 2009 unos 200 millones de migrantes (3% de la población mundial), revelando de paso que los principales países expulsos son China e India (35% de la población mundial).

El lingüista búlgaro Todorov (1987) escinde en por lo menos tres planos el tema del enfrentamiento entre diferentes. Primero, hay un juicio de valor o plano axiológico: el otro es bueno o malo, se quiere o no, es igual o es inferior. En segundo lugar, la acción de acercamiento o alejamiento en relación con el otro, es decir, hay un plano praxeológico: se adoptan los valores del otro; se asimila al otro a la imagen propia, se le impone la propia imagen. Finalmente, se conoce o ignora la identidad del otro (plano epistémico), donde se presenta una gradación infinita entre los estados de conocimiento. Esto se complementa con la propuesta de Gerd Bauman, quien al intentar responderse cómo se construyen las alteridades, propone la teoría de las *gramáticas de la alteridad*, dentro de las cuales la más radical en los ambientes occidentales es la del *orientalista reflejo o inversión*, que recuerda la simpleza de las oposiciones («nosotros» vs. «ellos»), pero explotadas hasta su máximo contraste y que se basa en la noción de inversión: «lo que es bueno en nosotros es malo en ellos, pero lo que está torcido en nosotros permanece derecho en ellos» (2001, p. 55).

Si bien es cierto que existen relaciones y afinidades entre estos tres planos, también es incuestionable que no hay implicación rigurosa; por lo tanto, no se puede reducir uno al otro, ni se puede prever uno a partir del otro. Desde la perspectiva del europeo hacia el Otro-diferente (terror de ida) aparecen leyendas urbanas donde ese Otro posee valores negativos («peligrosos, amenazadores»), lo cual produce un alejamiento con su des-asimilación, por un desconocimiento de su realidad; hecho que mueve a una de las partes comprometidas en la interacción a intentar excluir a través de un temor que le permite alejarse o bien asimilar a través de una violencia simbólica, como último recurso. Pero la escisión social entre los sujetos diferentes puede tener otras vías de comprensión si se piensa que, frente a la posibilidad de la interacción, se impone la versión de una de las dos caras. Es por esto que, desde la perspectiva del tercermundista, hay también un terror hacia el europeo (terror de vuelta).

Esto mismo es lo que el director James Cameron revela con su película *Avatar*. La historia trata del terror de los nativos Na'vi, de Pandora, a los foráneos asesinos y peligrosos. Su reacción es la defensa con auxilio de sus propios recursos; y si no fuera por la «traición» de uno de los de «arriba», debido al prístino amor, nuestra clave indicial sobresaliente, la conservación de sus recursos no hubiera sido exitosa. Aquí la asimilación también sucede, pues el invasor se convierte en ídolo del nativo, solo que invertida: el poderoso asimila los valores del débil, del de «abajo», y ahí radica la puntillosa moraleja: el resquebrajamiento del poderoso (García-Dussán, 2010).

Y, por eso mismo, la película de Cameron evoca pertinentemente la leyenda del Chupacabras, pues entre las hipótesis populares sobre sus orígenes, es muy fuerte aquella que afirma que podría ser una nueva especie emparentada con las panteras, mientras los más insólitos lo tienen por una especie extraterrestre. En estas circunstancias, la leyenda de perro, del lobo, del Chupacabras o de los Na'Vi, evidenciaría que el lazo no puede hacerse por vía implícita de un pacto simbólico, porque ya no se pone algo común, sino que se impone con el opacamiento o *asimilación* del Otro en la interfaz de lo social, con su consecuente carga axiológica. Entonces, la situación interactiva deviene una violencia contra el vínculo social establecido; solo aparece la imposición o la rebelión en una labor que ignora límites.

Pero, por otra parte, el hecho de que el monstruo conviva con nosotros, lo que hace, como recuerda Foucault, que sea un monstruo humano, un ser de carne y hueso evocando la parte irracional dentro de la aparente ordenación legítima de la sociedad; hace que se translitere ese imaginario y su significante a aquellas personas que, entre nosotros, se desvían de las normas públicas y actúan de manera desalmada y perversa en extremo. El resultado es que, al igual que con el observador de las películas o las series con monstruos, el ciudadano no sabe si catalogar el actante como humano o no, e incluso, no pocas veces, y de manera variopinta, lo intenta entender a partir de las circunstancias que le preceden, le cercan o le persiguen. Por caso:

Monstruos que atacan a sus víctimas arrojándoles ácido en la cara, que las violan y las empalan, que las devoran, que les ponen bombas o les prenden fuego; monstruos que descuartizan y enfilan los restos a lo largo del camino, y que torturan, incluso, en nombre de la justicia.

Esos monstruos a quienes preferimos llamar ‘enfermos’, para excluirlos, para defender que no hacen parte de nuestra monstruosa normalidad. No por eso, sin embargo, violadores y asesinos, narcos, paras y guerrilleros, curas pederastas, dictadores y policías desalmados –entre tantos monstruos– dejarán de caminar a nuestro lado. Nosotros los monstruos vemos que nuestra existencia, en pleno siglo XXI, no deja de poner en evidencia una mala comprensión de la maldad, de la condición humana (Abril, G., 4.06.2012, p. 34).

Así con varios casos conocidos en el primer semestre de 2012 y que se presagian, sin más, como la antesala del verdadero Apocalipsis. Por ejemplo, el del actor porno gay Luka Rocco, quien descuartizó a su amante japonés Lin Jun y luego envió sus partes por correo a las oficinas de los partidos políticos canadienses, o el del Armin Meiwes, mejor conocido como el caníbal de Rottemburgo, quien asesinó, descuartizó y se comió a una persona que había contactado por internet, para satisfacer las fantasías de ambos, de devorar y ser devorado. Pero también el de Javier Velasco, autor de la violación y tortura de Rosa Elvira Cely, en Bogotá, mientras que en Meriland, Estado Unidos, un estudiante confesaba que se había comido el hígado de su compañero de cuarto, y si no fuera poco, en Miami, Florida, un sujeto desnudo se comió a mordiscos un ojo y el 80% de la cara de un indigente, un hombre en Nueva Jersey se apuñaló 50 veces y lanzó a la policía trozos de sus intestinos, y en Louisiana un hombre perdió un pedazo de su mejilla cuando un individuo lo atacó y le mordió la cara.

Lo más curioso de todo esto es que, por efectos de igualación entre lo ficcional y lo real (sicastenia), la cultura se invade, mezcla, confunde y proyecta en su cotidianidad la misma ambigüedad de los actantes bestiales. Baste recordar, en suma, lo que sucedió en junio de este año, donde la web *The Daily Beast* publicó un mapa que ilustraba los «posibles episodios iniciales de un apocalipsis zombie», evidenciando así un verdadero temor frente a una emergencia real, y una reflexión burlona llevó a ese término a convertirse en una tendencia en *Twitter* por varios días. Todo esto revela que la verdadera causa de ese temor es cultivar en los ciudadanos una predisposición que evite el contacto con personas infectadas, especialmente en casos terribles como un terremoto, un huracán o una pandemia (El Tiempo, 09.06. 2012). Todo esto, en principio, justificaría la eclosión y éxito en el cine y la TV de series como *The walking dead*, además de los cómics y los videojuegos.

A manera de conclusión

Bien, si desafortunadamente el replegamiento y la reflexión del ciudadano, con su consecuente temor al espacio público, se debe al otro cuando es un sujeto diferente (el monstruo solapando el joven caníbal, el foráneo...) lo cual lo hace inmediatamente malo, inferior e indigno de conocer, el ciudadano no agota esta 'excusa' para mantener su conducta de temor, pues hasta los objetos sirven para tal fin. Este desplazamiento de sujeto a objeto no es casual. La ausencia de la alteridad se busca hoy día en metáforas y metonimias que aprovechan el significante «monstruo» como salida de escape ante el temor del otro real, pues hasta su cuerpo para el goce puede ser peligroso.

Aquí se ha visto cómo el monstruo moderno, instalado entre las fisuras de cualquier sociedad, e intuido como una plaga invasora y contaminante, no es más peligroso que los otros, pues todos nos enmascaramos y llevamos una bestia adentro. No lo dudemos, el monstruo del que hablamos aquí es real, y su carne no es más que la del miedo a lo caótico y desviado, a la alteridad desconocida. Y ese miedo, curiosamente, no es un miedo dañino, es un miedo preventivo, propio de las acciones míticas desplegadas ahora en las nuevas formas de info-comunicación.

Referencias

- Abril, N. (2007). *Análisis crítico de textos visuales: mirar lo que nos mira*. Madrid: Síntesis.
- Aguirre, J. (1996). Héroe y sociedad: el tema del individuo superior en la literatura decimonónica. En: *Revista electrónica Espéculo*, No. 3. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Aristóteles (1987). *Acerca de la generación y la corrupción. Tratados breves de historia natural*. Madrid: Gredos.
- Azuela, C. (1995). El nuevo medievalismo. En: E. Cohen (Ed.). *Aproximaciones. Lecturas del texto*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bauman, G. (2001). Tres gramáticas de la alteridad: Algunas antropológicas de la construcción del otro en las constelaciones históricas. En: M. Nash, y D. Ma-

- rre (Eds.). *Multiculturalismos y género: un estudio interdisciplinar*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Bernal León de Gómez, J. (1984). *Tres momentos estelares en lingüística*. Bogotá: ICC.
- Cubillos, J. (2012). Nosotros los monstruos. En: *El Espectador*, 4 de junio de 2012. Bogotá.
- Durand, G. (2004). *Estructuras antropológicas del imaginario. Introducción a la arquetipología fundamental*. México: FCE.
- Eco, U. (1976, 2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (2007). *Historia de la fealdad*. Barcelona: Editorial Lumen.
- El Tiempo (2012). La paranoia zombie revive en Estados Unidos. 9 de junio de 2012. Bogotá.
- Fine, G. A. (1992). The Kentucky Fried Rat. En: *Manufacturing Tales. Sex and money in contemporary legends*. Knoxville: The University of Tennessee Press.
- Freud, S. (1991). *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Altamira.
- García-Dussán, É. (2008). *Manual de hifología. Análisis e interpretación de textos*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- García-Dussán, É. (2010). Estéticas y retóricas del miedo urbano. El caso de la ciudad de Bogotá. En: *Logos*, No. 18, pp. 13-29 (julio-diciembre de 2010). Revista de la Facultad de Filosofía y Letras. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Madrid: Gedisa.
- Gutiérrez Estévez, M., et al. (2002). *Según cuerpos. Ensayo de diccionario de uso etnográfico*. Badajoz: Cicon ediciones.
- Martin, D. y Pichel, B. (2007). Víctor contra Frankenstein: Una visión de lo monstruoso en el mito del Moderno Prometeo. En: *Bajo Palabra*, No. 2, pp. 81-90. Revista de filosofía Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- Medina, H. Y. (2010). Vacas con escapularios en Boyacá. En: *El Tiempo*, 10 de marzo de 2010. Bogotá.
- Mora, M. A. (2007). *Los monstruos y la alteridad. Hacia una visión crítica del mito del monstruo*. Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Morales, M. A. (s. f.). Hombre y medio ambiente en el pensamiento prehispánico. En: P. Fournier y F. López (Coord.). *Patrimonio, identidad y complejidad social. Enfoques interdisciplinarios*, pp. 71-80. México: INAH.
- Ortí, A. y Sampere, J. (2000). *Leyendas urbanas en España*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ricoeur, P. (1986, 2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: FCE.
- Robins, V. (1997). *Relatos cortos. Vampiros*. España: M. E. Editores.
- Todorov, T. (1987). *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI.

Una parodia de las *Crónicas de Indias*: *Ursúa* de William Ospina

Luis Alfonso Ramírez Peña

Instituto Caro y Cuervo
luisalfonso5@yahoo.com

Aclaraciones previas

El presente texto de indagación sobre la producción de la novela en Colombia se limita a mostrar los resultados de la interpretación de la escritura o de la significación en la novela *Ursúa*, del escritor William Ospina. Se espera que el enfoque resulte original en cuanto muestre una aproximación a la obra, considerada discurso literario. El mismo enfoque quisiera poderlo extender al estudio de las crónicas en cuanto discursos. Son diversos los trabajos alrededor del tema de las *Crónicas de Indias*, caracterizadas por las condiciones sociales y culturales que las generaron, pero son menos quienes han investigado sus procedimientos de significación o demostrado su condición de crónica por los modos de articulación de significantes en la creación de una relativa unidad discursiva de las voces u otros discursos convocados en el acto de comunicación; y menos, se ha investigado la organización discursiva de las obras literarias y sus relaciones con los discursos historiográficos, como puede ser la crónica. No son frecuentes las investigaciones de la crónica como discurso, y quienes las abordan enfatizan la explicación de su valor de verdad o de representación del hecho histórico. Así, solamente me ocuparé de la significación discursiva de la obra literaria, y en el caso de la obra *Ursúa*, examinaré la crónica creada por su narrador. Para el estudio de las crónicas me acojo a investigaciones serias y disponibles para consultar, entre otras la de W. Mignolo (1981) y V. Añón (2010).

El objetivo es presentar mis lecturas del discurso literario constituido en la obra *Ursúa*, de William Ospina, y confrontarlas con lecturas de algunos textos, que a grandes rasgos denomino *Crónicas de Indias*, deteniéndome en las diferencias centradas en la escritura de la enunciación de una crónica clásica y la crónica literaria en *Ursúa*. Realizando una comparación, acep-

tando que las características del discurso de la crónica están determinadas por las condiciones de su producción y recepción que conlleva a una elaboración de los enunciados, concordante con las representaciones o voces que el autor se prefigura de su locutor y de su visión de los acontecimientos presentados.

Procederé en el siguiente orden: inicialmente fijaré algunos criterios teóricos del discurso que me han servido para la explicación de otros tipos de discursos; a continuación, presentaré la metodología seguida para la investigación de la presente obra; posteriormente expondré los resultados de tres lecturas aplicadas a la obra literaria para luego, dentro de la tercera lectura –la crítica–, presentar una comparación entre las *Crónicas de Indias* y la crónica ficcional del narrador en *Ursúa*.

En este documento presentamos el proceso escritural seguido para convertir la narrativa de una obra literaria en crónica. Tradicionalmente se han escrito documentos en los que se establecen las relaciones entre las crónicas historiográficas y la literatura, pero no se había mostrado una crónica convertida en obra literaria. Lo que aquí se quiere discutir son las concepciones de dos modos de representar el mundo en el lenguaje, especialmente uno de ellos orientado a la verdad, la crónica como historiografía¹. Este es un intento de contribuir a la comprensión de los acontecimientos históricos en que fueron conquistados, dominados y masacrados nuestros antepasados aborígenes, cuando se produjo el mestizaje. Más concretamente, para entender las representaciones de las culturas dominadas y las acciones de los vencedores, en este caso en una obra de ficción latinoamericana.

Algunos referentes teóricos y el procedimiento metodológico

Para el presente trabajo se asume el discurso como el resultado significativo con sentido, cuya significación enunciativa depende de las relaciones originarias entre un locutor y sus necesidades con un hipotético interlocutor y con una concepción de mundos que le sirven de referentes. Es un enfoque que aunque presenta el texto como representación o desarrollo de

1 Para una amplia discusión de la crónica como ficción o como historiografía, véase Mignolo (1981); no obstante la diferencia con lo planteada en este trabajo, su concepción de tipología discursiva es ubicada en las relaciones de situaciones comunicativas dialogales, la conversación entre locutor e interlocutor, y la tipología textual se ubica en situaciones comunicativas institucionales.

contenidos referenciales, depende o se constituye en relación con quién y para quién se enuncia el discurso. Decimos que los discursos son polifónicos porque, precisamente, las voces de los otros, y lo otro, quedan involucrados e integran el discurso o voz del locutor, quien las articula de acuerdo con sus necesidades generales –interactuar, conocer o expresar– y específicas o pragmáticas. Por necesidades metodológicas asumimos el discurso como una articulación significativa que se puede analizar desde tres dimensiones recíprocamente implicadas: la textual (significado en el texto), incluida en la enunciativa (perspectiva del enunciador), la cual, a su vez, se incluye en una dimensión discursiva (orientación interlocutiva). Esta definición del discurso implica que su investigación o estudio se centra, principalmente, en analizar la enunciación o combinación de las expresiones de cualquier extensión funcional con el fin de explicar las visiones y valoraciones de los mundos referidos pero en consideración de los posibles o reales interlocutores.

Naturalmente, las relaciones entre los interlocutores definen unas rutinas significativas², relativamente estables por su reiteración en los mismos ámbitos sociales y los propósitos de los locutores desde sus propios dominios subjetivos con respecto a los espacios culturales. En el presente trabajo nos interesa examinar los textos de las *Crónicas de Indias* pero en su valor ficcional. No quiere decir con esto que estos discursos sean completamente diferentes de todos los demás; comparten muchos rasgos, pero se hacen específicos por la presencia de otros. Por ejemplo en las crónicas, quizás por ser escrituras de los siglos xv, xvi, y xvii, la relación locutor-interlocutor está fuertemente marcada por el reconocimiento de la autoridad y hasta de la estratégica adulación del interlocutor, lo cual puede ser explícito o implícito. Tal es el caso de las crónicas, pero también de algunas obras literarias, como *Don Quijote de la Mancha* o *El Carnero*.

Teóricamente queremos mostrar que la interlocución se define o se marca en la enunciación. Es decir, la presuposición o representación que el productor del discurso construye del destinatario se manifiesta en la articulación de las formas significantes, concepción contraria a quienes creen que el enunciado solamente representa al mundo objetivo. Por el contrario, asumimos aquí que en la producción discursiva, en las articulaciones significantes de cada uno de los enunciados, se van constituyendo relaciones con el interlocutor, el mundo referido y el locutor. En otras palabras, la pro-

2 Esta dimensión intersubjetiva había sido la innovación importante que Paul de Man (1990) había propuesto para el estudio de las obras literarias en contraposición de la semiológica, más enfocada a las estructuras textuales o representaciones de los referentes.

ducción del discurso y la producción de sentido generan, simultáneamente y por necesidades humanas y pragmáticas, representaciones de sí mismos del locutor, del interlocutor y del mundo referido.

Metodológicamente se procederá de acuerdo con el esbozo de la concepción teórica del discurso en general, y en particular del discurso literario, expuesta anteriormente:

1. Una lectura comprensiva en la que se busca reconstruir el significado literal o denotativo del texto, tal como es presentado en la linealidad referencial de la secuencia de enunciados. Se diría que es una lectura de la historia de los acontecimientos, tal como sucedieron, independientemente de su presentación en la escritura de la obra, por eso, estos acontecimientos tienen un orden basado en la cronología de los hechos.

2. Una lectura analítica. Se accede a la organización profunda de los contenidos a partir de las relaciones establecidas por un enunciador, en el caso concreto de las novelas, de un narrador. En esta lectura se encuentran las diferentes voces con la distribución según la perspectiva creada por el narrador. El análisis supone descomponer la secuencia de sentidos o voces para determinar el cómo se presentan los acontecimientos de la historia, los cuales conforman el qué se dice. Así, esta es una lectura de la narración, así como la anterior lo es del texto.

3. Una lectura hermenéutica crítica. Lectura del nivel discursivo que involucra las relaciones entre los interlocutores. El lector, con sus conocimientos y experiencias, busca a partir de la enunciación o secuencias de enunciados con una particular organización, las justificaciones, intereses y razones del autor para la producción del discurso; pero es una ubicación histórica, política y cultural de la obra. Esta lectura es discursiva, por cuanto incluye las lecturas comprensivas y analíticas.

Lectura comprensiva

La obra se puede resumir como la historia de un personaje de apellido Ursúa, nacido en la frontera entre España y Francia, quien impresionado por los relatos de las maravillas de las tierras americanas, incluso las riquezas que podría obtener, viaja al Nuevo Mundo acompañado de otros muchachos. Al llegar a la isla de Santo Domingo no descubre nada importante que hacer y sigue hacia el sur, hasta llegar al Perú, en donde se encuentra

con varias aventuras con los hermanos Ojeda (Alonso y Hernán). Estando allí recibe la noticia de que su tío Díaz de Armendáriz había sido comisionado por la Corona para que aplicara e hiciera cumplir las Nuevas Leyes de Indias, que por influencia de Fray Bartolomé de las Casas había sido aprobada; además para que investigara denuncias de atropellos cometidos por Fernando de Lugo, Pedro de Heredia y Rodrigo de Bastidas. Ursúa viaja a Cartagena y allí recibe la autoridad de su tío para ejercer su función de Visitador en Santafé por las dificultades del viaje y las ocupaciones de Díaz de Armendáriz. Ursúa se traslada entonces a Santafé con el fin de ejercer la autoridad, pero emprende una serie de andanzas para conquistar nuevos territorios y lograr riquezas; asume su función como el adelantado Díaz de Armendáriz, pero pronto es reemplazado por una junta de oidores, comisionados por la Corona para que investigaran acusaciones en contra de Díaz de Armendáriz, quien ya se había trasladado a Santafé y relevado a su sobrino. Ursúa debe huir a Panamá, y su tío es apresado y trasladado a España. En Panamá el protagonista se conoce con el narrador, a quien le cuenta su historia. Y lo salva de un atentado. Finalmente, Ursúa viaja a Perú; no se supo su fin, porque termina en aventuras con Aguirre. El narrador se traslada a San Sebastián, hoy Mariquita, a escribir la historia.

Secuencia textual:

Nuevas leyes de Indias >> Ursúa en N. Granada >> Reemplazado y perseguido >> Huye a Panamá.

Díaz de Armendáriz viene para aplicar las Nuevas Leyes de Indias >> Investigado y capturado por Nueva Audiencia.

Gráfico 1

Esta secuencia muestra el encadenamiento cronológico de los acontecimientos que involucraron a Ursúa como protagonista, identificados y ordenados por ser puntos susceptibles de verificación histórica³, puesto que hacen parte de un episodio de la Conquista en el territorio que corresponde actualmente a Colombia. Desde luego son nudos que tienen sentido histórico, y en la unidad de la obra que discutiremos cuando abordemos la enun-

3 Son abundantes las fuentes en las cuales se puede dar cuenta de la existencia real de Ursúa y sus acciones en estos territorios. Al respecto puede consultarse *La Historia General de la Conquista y del Nuevo Reino de Granada*, de Lucas Fernández de Piedrahita; también se hallan referencias suyas en la completa investigación de Ingrid Golster, publicada con el nombre de *Aguirre o la posteridad arbitraria* en *El Carnero*, de Rodríguez Freyle.

ciación. El primer gran acontecimiento es el envío de Díaz de Armendáriz a investigar a varios de los conquistadores que habían sido acusados por la corte (Lugo, en la Nueva Granada), y lo más importante, a hacer vigentes las Nuevas Leyes de Indias, que habían sido logradas por la influencia del padre Bartolomé de las Casas, debido a tantos atropellos a través de la figura de las encomiendas. Ante la imposibilidad de trasladarse de inmediato a La Nueva Granada, Díaz de Armendáriz envía a Ursúa para que ejerza sus mismas funciones en reemplazo suyo, pero luego debe viajar y sustituirlo porque este se encontraba interesado en emprender nuevas aventuras de conquista. Pero Lugo, que había sido víctima de Díaz de Armendáriz y Ursúa, se queja ante la Corte y logra que envíen una audiencia para que investigue. Estos apresan a Díaz de Armendáriz y ordenan su investigación, y Ursúa debe huir a Panamá.

La verdad o modalidad aléctica sería regidora del proceso significativo, si la lectura no articulara ni dependiera de las modalizaciones producidas por la narración y la discursivización. Es una secuencia de acontecimientos que corresponde a hechos históricos, tal como se dice en la misma obra en una nota al final: «Los hechos que se cuentan son reales y casi todos los personajes lo son también» (p. 473). Esta primera lectura, cuyos acontecimientos son verdaderos, es posible de realizar ubicándonos en el ámbito de la historia, cuya modalización básica y de la cual depende toda la significación discursiva, es la verdad. La verificación es la condición que se le ha impuesto a este discurso si quiere ser reconocido dentro del correspondiente al ámbito historiador. Pero aquí el lector advierte que sus hechos verdaderos y conocidos están enunciados con una perspectiva diferente a como lo haría un historiador; por ello la lectura debe seguir hasta analizar la organización enunciativa de la historia.

Lectura analítica. La enunciación de la historia de Ursúa. Narración

En esta obra el nivel enunciativo o narrativo presenta como único narrador a un mestizo anónimo, quien afirma, asumiendo su función: «Diez años he viajado como una sombra siguiendo sus pasos, diez años si puedo decirlo intentando tejer con palabras lo que él destejió con su espada, no solo los reinos que venció y destruyó» (p. 127). Y más adelante: «Son diez años siguiendo su rastro de herraduras y sangre, hasta llegar aquí, a San Sebastián, la ciudad que fundó, precisamente el conjurado Francisco Nuñez

Pedrozo» (p. 127). Sitio al cual llegó este narrador después de realizar un recorrido que le permitiera conocer mejor a Ursúa, su personaje histórico.

Desde el primer momento, cualquier lector desprevenido descubre sentidos de una escritura o despliegue de significantes verbales que van dando forma a una manera de ver los acontecimientos en los que se ve involucrado Ursúa, presentados en su perspectiva valorativa y, simultáneamente, prefigurando a un lector. El origen mestizo del narrador puede explicar el enfoque y la perspectiva modalizadora de los hechos históricos. El mismo narrador cuenta su origen de un padre español y su relación aventurera con una india en Santo Domingo; padre que para no quedar mal ante la sociedad, siempre lo presentó como hijo legítimo, gracias a lo cual fue llevado a Europa y educado suficientemente como para que luego se convirtiera en escribiente del Marqués, y sirviera de intermediario para que Ursúa fuera comisionado como jefe de la expedición en la búsqueda de El Dorado en el río Amazonas. Y el narrador no deja de reconocer su origen en las comparaciones con Ursúa y refiriéndose a sí mismo: «Solo quiero señalar, porque eso sí corresponde al relato, mi asombro porque el hijo de una muchacha de caoba, que nadaba desnuda entre los corales del Caribe con flores rojas en el pelo, haya podido conocer Sevilla antes que el propio Ursúa, hijo de un gran señor de Navarra» (p. 146).

Esta enunciación presenta el relato de un relato: el narrador está contando lo mismo que Ursúa le había contado. Precisamente la historia, desde su llegada a la Nueva Granada hasta su huida, fue contada en la versión de Ursúa, aunque el narrador relata que lo conoció personalmente por un largo trecho de viaje desde la salida de Panamá hasta su separación en Perú. Un encuentro que le salvó la vida:

Ursúa apareció en mi vida así, como brotado de las sombras, y me salvó de aquel asalto antes de que yo hubiera visto su rostro. A veces me pregunto si fue por gratitud que ese desconocido se convirtió en adelante en el viento de mis aventuras, el compañero de mis largas vigiliás, causa de muchas alegrías y angustias, y huésped duradero de mis pensamientos, hasta el punto que hoy, quince años después de aquel encuentro, sigo hablando de él como si fuera el único ser que he conocido en mi vida (p. 450).

Es el encuentro de las historias individuales del personaje y del narrador, con el cual se sella el compromiso de contar la historia de los dos, el único medio para no morir del todo. La historia de Ursúa en la Nueva Granada, puede contarla el narrador mestizo porque se la contó Ursúa, pero fue el

intercambio con la historia del narrador, quien había estado en Perú y se había embarcado con Orellana por el Amazonas en búsqueda de El Dorado⁴.

Este encuentro y desencuentro se sintetiza en el gráfico 2, el cual muestra la relación de las dos historias, una real (Ursúa) y otra ficticia (el narrador mestizo).

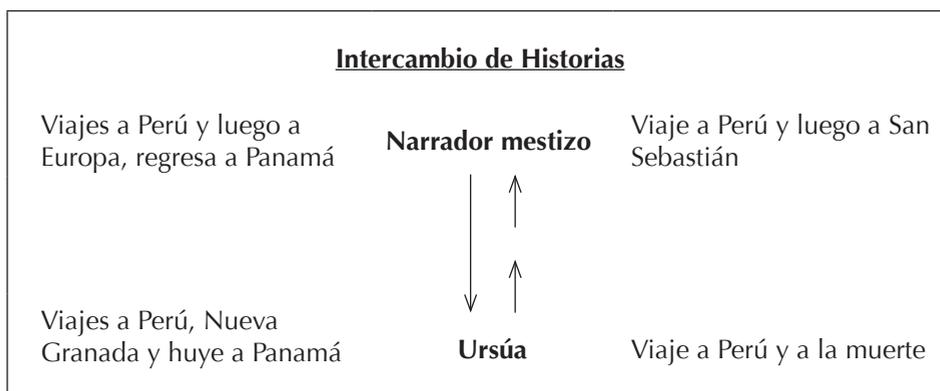


Gráfico 2

Son los relatos que se cuentan, pero el narrador vivió hasta dejar la memoria escrita de lo contado por Ursúa. En los textos de historia se cuenta que Ursúa, el personaje real, murió asesinado en la aventura con Lope de Aguirre por el Amazonas.

La confesión de la relación de gratitud por haberle salvado la vida, inclina al narrador a producir una mirada comprensiva y –ubicándose en la misma perspectiva– focalizadora de Ursúa, algo natural en toda producción discursiva en la que el sujeto enunciador construye su propia mirada subjetiva.

La enunciación o creación de perspectiva valorativa

En adelante, se presentarán algunos tipos y ejemplos muy seleccionados que configuran la perspectiva o el punto de vista desde el cual se evalúan,

⁴ Una historia completa y agradable de Orellana se puede encontrar en el relato *Francisco de Orellana: Descubridor del río de las Amazonas*, de Hugo Niño.

valoran y estiman los acontecimientos narrados o enunciados; principalmente, valoraciones de las acciones ejecutadas por Ursúa –protagonista de los hechos relatados– en la Nueva Granada.

El orden y distribución de los acontecimientos a partir de la voz de Ursúa

El orden narrativo de las voces está organizado de acuerdo con el momento de encuentro del narrador con Pedro de Ursúa, quien le cuenta todas sus aventuras, experiencias en su función de gobernante y sus conquistas en la Nueva Granada. La secuencia es el desenvolvimiento de la vida de Ursúa. Los acontecimientos se suceden marcados por el transcurrir del tiempo en su vida. El focalizador principal es Ursúa, porque es además quien le cuenta desde su perspectiva todo su recorrido aventurero por los territorios de la Nueva Granada.

El narrador califica de inestable la actitud de Ursúa:

Ahora había un destino a la medida de la ambición de Pedro de Ursúa, y a partir del momento en que tuvo noción del rumbo del tesoro, ya no le interesaron los asuntos de la gobernación. Creo que revela cuán joven era, esa capacidad de abandonar un capricho y dedicarse a otro con la misma ceguera y la misma pasión (p. 158).

La apreciación de su amistad:

Amaba tanto la guerra porque sentía que en sus vórtices era posible ser brutal sin dejar de ser caballero, y tal vez por eso lo tentaban más las guerras contra infieles, contra indios y esclavos, porque su dios lo autorizaba a toda crueldad mientras no estuviera atentando contra sus semejantes” (p. 378).

Se presenta una justificación de la actitud cruel por la lealtad a sus creencias culturales y religiosas, y entonces el narrador, mestizo, se confiesa:

Tengo que declarar que eso es algo que siempre me atormentó de Ursúa. Fue sin cesar leal conmigo todos los días de nuestra amistad, y sin embargo, nunca estuve seguro de que me quisiera. Y si bien yo lo amaba, había en mí un indio y un moro que él desconocía, testigos de las discordias de su personalidad que no dejaban de ver ese costado monstruoso y de deplorarlo (p. 378).

Le reconoce a Ursúa una condición diferente en su trato con los indios: «Los mismos nativos que padecían sus brutalidades en la batalla merecían su atención y hasta su compasión fuera de ella. Pero la batalla, el campo sin ley, la selva de las transgresiones, el crimen bendecido por Dios, lo enardecía» (p. 378). Pero también sabe calificar las decadencias de su héroe, cuando llega a Panamá desterrado:

Un mes después, Ursúa era nadie por los muelles del nombre de Dios. Apenas recordaba en su desgracia, recorriendo a solas la rancharía de la costa, que había nacido de príncipe, que había destrozado numerosos pueblos, que había alcanzado y degollado y ahorcado muchos hombres. Le parecían ajenas las cicatrices (p. 433).

La selección de voces

Aunque la voz predominante y abarcadora de la historia es la de Ursúa, a través de sus recuerdos y desde la visión del mismo narrador se da cabida a personajes que en las historias o las crónicas no la tendrían, pero que actúan o complementan la acción del héroe en diferentes facetas. Un amigo de extraños comportamientos le daba la voz a Ursúa: «*vistió su armadura de cuernos, solía repetir Ursúa con extraña fascinación*» (p. 212).

Una de esas voces privilegiadas en la narración es la de Díaz de Armendáriz, presentado en una actitud recta, justa y humana. Hablando con Ursúa de los juicios de residencia que le correspondía ejecutar en Santafé, el narrador lo cita directamente así:

No importa, dijo, en medio de qué dificultades hayan fundado sus gobernaciones: deben cuidar con especial celo que las leyes se respeten. El derecho de conquista permite la apropiación de riquezas, pero solo si los pueblos se comportan como enemigos, y nuestro deber es recoger esos bienes como tributos de súbditos de la Corona y no como piezas de saqueo (p. 86).

Palabras suficientes para valorar y marcar el perfil del tío y determinante de la función cumplida por Ursúa como gobernante.

Díaz de Armendáriz también es presentado en la narración como un hombre ejemplar, al darle las instrucciones a Ursúa sobre los juicios de residencia. Le señalaba que «el derecho de conquista permite la apropiación de riquezas, pero sólo si los pueblos se comportan como enemigos, y nuestro

deber es recoger esos bienes como tributos de súbditos de la Corona, y no como piezas de saqueo» (p. 86). Y:

Ni la Corona ni el papado se perdonaría una conquista convertida en campaña criminal. Ya habrás oído hablar de cómo muchos gobernadores vuelven encadenados a recibir su pago final en las mazmorras de España, cuando no les llega primero la justicia divina (p. 87).

Ante estas instrucciones, el narrador cree que:

El joven Ursúa entendió que esos argumentos eran válidos sobre todo para los jueces, porque justificaban su presencia en las Indias, y comprendió que su propio interés le ordenaba respetar los mandatos legales, aunque fuera más fácil resolver, sin interrogar tanto los códigos (p. 87).

Y al afirmar el narrador que Ursúa pensaba que «su autoridad no tendría más límites que la ley», valora esta actitud previendo que «por encima de los buitres vuelan los halcones y arriba, sobre ellos, giran las grandes águilas» (p. 87), una buena previsión de lo que habría de sucederle a Ursúa.

La historia del indio Oramín, contada por Ursúa al narrador

El trato a los indios se representa por la relación con este, a quien le salva la vida y quien, por gratitud, le guarda fidelidad hasta el punto de dejarlo apesadumbrado de su partida. Al rescatarlo de un abismo y una muerte segura, el narrador afirma con respecto a la actitud de Ursúa:

Ni el más compasivo entre los españoles hacía tales esfuerzos por un indio cualquiera, y al verlos sufriendo más bien procuraban abreviarles las penas con la espada o con un tajo en la garganta. Ursúa no era menos salvaje, aunque yo solo vi su crueldad en la guerra (p. 152).

En respuesta a esta actitud, Ursúa le da la palabra a Oramín: «Yo quisiera pagarte los favores que me has hecho», y luego agrega: «pero no tengo qué darte, salvo mi buen servicio» (p. 152).

Oramín es una voz que de otra manera no hubiera sido reconocida, pero que en este caso sirve para reforzar el carácter impredecible de Ursúa. No en vano después de su salvación, el narrador nos cuenta que Ursúa, interesado por averiguar la ubicación de los tesoros dejados por Tisquesusa, le dice al indígena: «Oramín, descríbeme otra vez las montañas por donde fueron los portadores. Oramín, dime con precisión cómo te dijeron que era

aquel declive. Oramín, señálame de nuevo por dónde estaba el risco», para que, después de tanta insistencia, Oramín no pudiera entregarle a Ursúa la ubicación del tesoro tan codiciado. Precisamente la ansiedad por encontrarlo, motiva la presión a su tío Díaz de Armendáriz a viajar al altiplano para asumir sus funciones de Gobernador, delegadas en Ursúa, con el fin de emprender la aventura de lograr los tesoros de Tisquesusa.

También se le da voz a los negros y esclavos. Un negro cuya adivinanza, tomando como protagonista a un burro, resume irónicamente las vicisitudes a que se somete quien decida venir por estas tierras, quizás pueda servir de fábula en la historia de Ursúa. La adivinanza, según el narrador relatada por el esclavo, era la siguiente:

Primero tuve cuatro patas y dos orejas largas, después fui pescado entre la espuma, más tarde fui cóndor alzando vuelo entre los riscos, luego serpiente entre colinas de oro, y un día fui con los hombres en un barco, volví a ser burro bajo el peso de un fraile, y fui lagarto revolcado en el fango y finalmente me convertí en obispo (p. 465).

Es una manera de incluir voces de la cultura popular, esta vez de los esclavos.

Además, el encuentro del narrador con Ursúa en Panamá, está antecedido de la matanza de los esclavos negros encabezados por Felipillo, uno de los primeros líderes de los rebeldes de la esclavitud, por orden del gobernador Álvaro Sosa en 1553. El narrador describe el cumplimiento de la función de exterminador cumplida por Ursúa en esta sublevación de los cimarrones, mostrando quizás su imagen más horripilante como asesino.

De otro lado, y con respecto a la presencia de los curas en la conquista, aparece el padre de Las Casas, quien condena los atropellos de los españoles a los indios; el énfasis en aspectos positivos de la iglesia católica es presentado en la perspectiva del padre de Las Casas:

Viendo de qué manera decrecían por millones los indios, cuán difícil era para los miles de buitres gordos y negros alzar vuelo después del hartazgo, y cómo en las llanuras blanqueaban cantidades de esqueletos humanos, el obispo Las Casas salió de Guatemala [y cruzó el océano, y] corrió atormentado hasta el palacio del emperador para exigir leyes severas que moderaran la crueldad de los guerreros y salvaran a los millones que sobrevivían de milagro en las inmensidades del nuevo mundo (p. 37).

Es una de las pocas menciones importantes y de buena labor de la Iglesia por haberse convertido en un favorecedor de los indígenas. Su gestión a favor de los indios ante las cortes dio resultados positivos y el narrador las articula con la función que han de cumplir Díaz de Armendáriz y Ursúa, quienes:

Serían portadores de buenas noticias para los nativos de ultramar, y eso significaba, por desgracia, de malas noticias para los conquistadores: las Nuevas Leyes de Indias, la minuciosa malla de restricciones que acababa de proclamar el emperador bajo el consejo vehemente del obispo Las Casas (p. 35).

Igualmente, y en una dimensión más aislada, el narrador menciona al ejemplar cura Mancio Lejesema, «un hombre generoso y recto, que tiene su parroquia en el Cuzco y él me instruyó hace poco en cosas que mi corazón se negaba a entender»; al oír las palabras del cura, «la labor de Cortés, de Pizarro, de Belalcázar, de Jiménez o de tu amigo Ursúa, solo ha consistido en convertir a los hombres libres en esclavos» (p. 464).

La Corte que solo aplica justicia

La imagen que el narrador presenta de las cortes y del Rey es la de autoridad propia y de quienes velan por hacer y aplicar justicia, y naturalmente por la garantía de que los tributos llegaran a sus arcas. Por ejemplo, los grandes problemas y en los que aplican justicia es en las disputas por el poder y la propiedad de terrenos y tesoros obtenidos en los saqueos de la conquista. Precisamente, Díaz de Armendáriz fue enviado a aplicar las Nuevas Leyes, pero, sobre todo, a resolver los enfrentamientos y malos gobiernos de Lugo en La Nueva Granada, Bastidas en el Occidente, y Heredia en Cartagena, por lo que son interesantes para el narrador los fines trágicos de las historias de estos grandes conquistadores y saqueadores de las riquezas de los aborígenes.

Llama la atención la selección de Juan de Castellanos –uno de los primeros escritores españoles importantes en visitar nuestros territorios– como asesor de Ursúa; deja la impresión del buen talante de las asesorías y, sobre todo, de una buena interlocución intelectual con la cual se acompañaba en sus aventuras en la Sierra Nevada de Santa Marta.

Estas voces presentadas por la voz del narrador, que a su vez son versiones de la voz de Ursúa, dan una sensación de amplitud polifónica, no solo

por la diversidad de actores sino por las variadas perspectivas en que son mostradas.

La modalización como una historia verdadera

Para mantener el carácter histórico y verdadero de la trayectoria de Ursúa, el narrador insiste en haber comprobado, o por lo menos conocido la sinceridad con la cual le había contado todas sus aventuras: «Después de escribir esto, comprendí que no podría contar la vida de Ursúa si no venía a conocer la tierra donde gastó su juventud antes de la aventura final» (p. 127). Era la muestra de la seguridad de los hechos contados en la historia; es el testimonio de la objetividad con que se mira la versión de Ursúa.

Es la primera y más general forma de modalización alética, en la que dentro de la ficción quiere corresponder a la más estrecha relación con la verdad, modalización propia de la historia:

Diez años, si puedo decirlo, intentando tejer con palabras lo que él destejó con su espada, no solo los reinos que venció y destruyó, sino su propia vida, que también fue gastando y rompiendo como se gasta y se mella una ilusión contra las paredes de los días (p. 127).

Este carácter verdadero de la historia de Ursúa es reforzado cuando al terminar el relato, el lector se encuentra con una nota en la que el autor aclara que:

Los hechos que se cuentan son reales y casi todos los personajes lo son también. Ursúa y las dos novelas sucesivas, El país de la canela y La serpiente sin ojos, son recuentos históricos narrados por un personaje de ficción, que conjuga la experiencia de varios veteranos (p. 473).

Se refería a personajes, también reales, como Orellana y Juan de Castellanos.

Pero aún así, asumiendo la verdad de los hechos contados, el narrador valora la historia de Ursúa, sirviéndose de sí mismo para su comparación: «Su rumbo lo llevaba hacia bosques de hombres tigres y ríos que se retuercen como serpientes; el mío me llevaba hacia ciudades habitadas de mármoles y palacios que se reflejaban en el agua» (p. 146). Una comparación poética

que conjuga dos historias de vida de personajes, Ursúa y el narrador mestizo, cuyos orígenes obligaban a prever un destino diferente del que vivieron aquí. Uno nacido de las tropelías de los españoles en la vida salvaje que termina en los avances de la civilización europea, y el otro de origen acomodado y lujos, termina en la maraña de los hombres lobo que destruyen a una civilización y se riñen entre sí por la avaricia por los bienes y riquezas naturales ajenas.

Y asumiendo la verdad de los acontecimientos históricos, el narrador fija su posición al decir:

Los primeros cincuenta años de estos reinos ya había visto el exterminio de pueblos enteros. Las granjerías de perlas reventaron los pulmones de los jóvenes de las costas de Cumaná y Cubagua de Margarita y del Cabo de la Vela, las minas hambrientas de las Antillas devoraron por millares a los nativos; los guerreros acorazados fueron a cazar indios en los litorales y en los bosques se abrieron en hogueras para quemar a los que se mostraron rebeldes. Los conquistadores doblegaron a muerte en la guerra y las minas a miles de aztecas, sin contar los millones que mataron las plagas nuevas en las regiones más pobladas. Los naturales de las costas de Tierra Firme, amorosos y pródigos, al comienzo, fueron maltratados de tal manera por las sucesivas hordas de exterminio, que se vieron obligados a cambiarse en feroces defensores de sus aldeas (p. 35).

Es una representación de los estragos de la conquista que no deja dudas de los ojos con los cuales veía y al mismo tiempo escribía el narrador la historia. Esta panorámica desoladora de la Conquista, prefigura la actitud de la mirada mestiza del narrador.

La modalización es lo verosímil, lo probable, porque en este nivel de lectura, el responsable de lo que se cuenta es una ficción. La narración de los acontecimientos realizados por Ursúa pone en subordinación a la verdad de su historia de la verosimilitud de la ficción de su narrador. La lectura ha avanzado en este nivel al plano de lo literario cuando se perciben los modos de la escritura en una apertura del sentido uniforme de la historia de la conquista de estos territorios americanos, o de la verdad única que habían constituido las historias que nos habían contado para encontrar que sí hay otras historias, o mejor, otros modos de contarlas.

Lectura crítica

Estamos en el ámbito literario cuando logramos llegar a este nivel de lectura. Es una lectura en la que se tiene la capacidad para interpolar la ficción con la realidad y, sobre todo, para valorar la destreza y capacidad creativa de las formas del lenguaje para construir mundos ficcionales, que a la vez que representan, cruzan alternativas interpretativas de la realidad mostrada.

En este nivel de lectura, la modalización se convierte en posibilidad, porque se articula el mundo de lo referido (la verdad) por la mediación narrativa (lo verosímil), con otras maneras de aludir a las realidades; se convierte en el reconocimiento de que las verdades únicas, ya no lo son, son diversidades de voces como versiones que justifican las historias.

En el nivel discursivo, en la relación autor-obra, se puede evidenciar un grado de modalización cuando el autor-narrador selecciona a un personaje con sus características, no propias del prototipo del conquistador, y que vino a América por el impulso dado por su tío Díaz de Armendáriz; venía con la tarea de arreglar los problemas de injusticia entre gobernadores, y sobre todo para aplicar las Nuevas Leyes de Indias. Ambos son presentados con una imagen prejuiciada y positiva por venir a corregir arbitrariedades de los conquistadores. La lectura crítica de esta novela de Ospina obliga al lector a ubicarse dentro de los modos de significar, crear y circular de la obra en el ámbito literario y la novela histórica en particular. A la luz de estos límites, es necesario reconocer la creatividad y poeticidad enunciativa para representar los complejos acontecimientos, marco de esta aventura juvenil, héroe que termina haciendo lo mismo que sus coterráneos de aventuras en tierras suramericanas. Se exhibe una gran maestría narrativa para mantener pendiente al lector, a pesar de la complejidad y lo intrincado de los hilos que unen todos los actos de la conquista. Como se prevé una lectura futura dirigida más para quienes han olvidado el origen de las culturas de estos territorios, la obra contrasta destinos y personajes, quizás para resaltar la personalidad positiva de Ursúa. No en vano, cuando el narrador presenta las barbaries de los conquistadores, se ubica a Ursúa como el personaje que llega en nombre de las Nuevas Leyes de Indias para defender a los aborígenes.

Es cierto que la selección de la historia de Ursúa excusa al narrador de presentar todos los acontecimientos que justificaron y las consecuencias de la conquista, pero era imposible mostrar a un personaje, cualquiera que fuera, sin revelar la verdadera dimensión de los actos que rodearon los acontecimientos de la conquista. Este personaje es presentado como un aventurero especial, iluso y romántico, cuyos actos crueles, como el exterminio de los Muzos, fueron apenas resultado de su afán por demostrar su valentía y argucia ante las autoridades, quienes estaban preocupadas por el carácter indomable de este grupo.

Quizás la explicación del silencio ante tanta villanía y avaricia en la destrucción y aniquilamiento de estas culturas, quiera justificarse en el narrador cuando dice:

No es mi intención contar de nuevo lo que tanto se ha contado pero no callaré que 167 españoles y un griego, armados de cañones de Augsburgo y de arcabuces de Ulm, de espadas toledanas, vestidos de acero como sus caballos y atrincherados en la deslealtad y en el trueno sacrificaron a siete mil incas que avanzaban cantando, vestidos en su honor con lujosos trajes ceremoniales, y los masacraron en una sola tarde en la llanura sangrienta (p. 210).

Es una historia que oculta muchas acciones, que quizás se puedan justificar por tratarse de un relato de un mestizo cuya mirada no le permite entender ni el rol, ni la responsabilidad de la iglesia católica y su estrecha relación con el imperio español para trasladar sus mismos métodos utilizados en las Cruzadas a los territorios americanos.

Por ahora cabe hacer visible la articulación de los tres niveles de lectura, correspondientes a las instancias en que, metodológicamente, se podría examinar el discurso literario, y en particular la novela *Ursúa*.

La significación en *Ursúa* Discurso literario: Ursúa

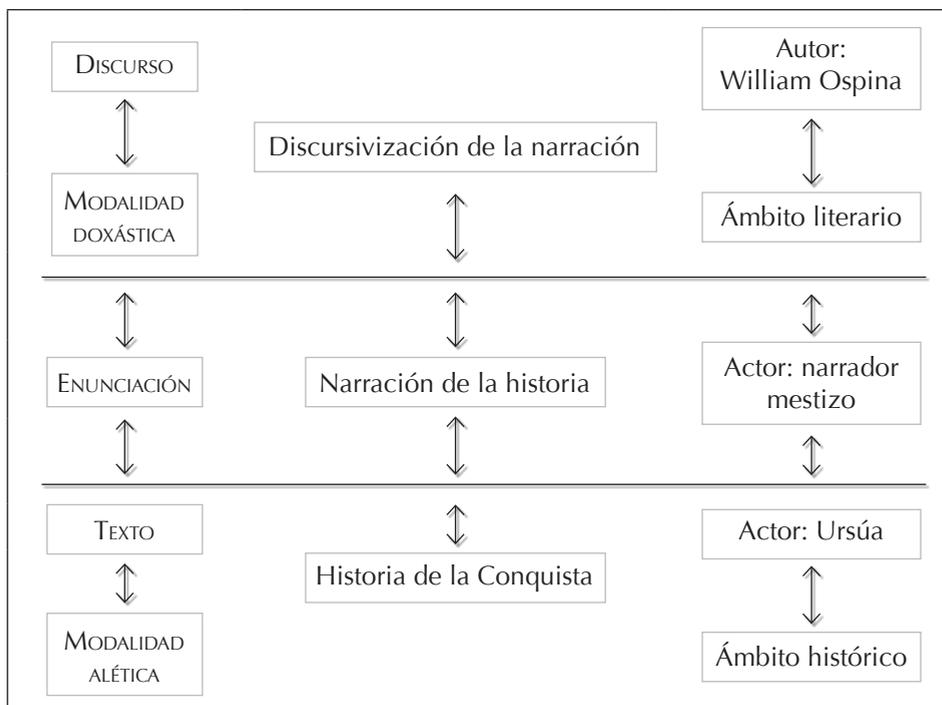


Gráfico No. 3

Se muestra en este gráfico la articulación de la historia, cuyo actor principal es Ursúa, y que podría entenderse en el ámbito de la historiografía, si se entendiera como una crónica o un fragmento histórico, pero al ser narrado por un narrador ficticio y mestizo en condiciones de interlocución diferentes, se lee en el ámbito literario no en modalidad alética, o necesariamente verdadera, sino como una opinión o creencia que por su medio de enunciación discursiva, se esperaba que tuviera una aceptación universal.

La diferencia discursiva con las crónicas o los informes, o relaciones de la época

La aparición de la escritura en España desde el siglo XVII tenía una fuerte marcación intersubjetiva no solo por la mención explícita de los interlocutores, sino por darles un tratamiento enunciativo del sentido dependiente

en un reconocimiento al estatus y la jerarquía del destinatario asumido. En la obra *Don Quijote de la Mancha* se puede recorrer de manera directa esta doble presencia significativa de los interlocutores, por lo menos mencionando la censura por la que debía pasar la aprobación de la publicación. Aparece al comienzo del libro la mención de la tasa o precio de venta; de otro lado se incluye el texto de aprobación del Rey para su publicación. Obviamente, la aprobación se concede a partir del contenido, que no podía estar en contravía de la orientación de los principios morales y religiosos de la iglesia católica, mismos de los reyes y su Corte. Esto obligaba al escritor a manejar una organización temática que no contradijera las creencias de los censores. Discusión que se desprende de la ambigüedad de la narración de la obra *Don Quijote de la Mancha* (1997) porque puede ser leída como un mantenimiento dentro de los postulados de la Iglesia, si se ve que el desvarío de este personaje es una recuperación y solución de los clérigos; pero también se puede leer como un mantenimiento en los parámetros de la iglesia católica por la censura y quema de los libros y su regreso y rechazo de las nuevas formas de ver y pensar el mundo, pero sobretodo, porque la historia de Don Quijote aparece escrita por el árabe Cide Hamete Benengeli.

Con estas palabras de introducción de las producciones escritas de la época, es importante considerar lo sucedido con las crónicas como estructuras discursivas que incluyen alguna forma de relación explícita con el interlocutor.

En la obra literaria narrativa tendríamos un proceso similar si examináramos la perspectiva del narrador:

	Su representación (narrador mestizo)
Narrador:	Su representación de su interlocutor (lectores americanos)
	Su referencia (Ursúa, el mismo personaje histórico)

Gráfico 4

Hemos indicado antes que la verdad del relato de Ursúa está constatada en diferentes documentos históricos, como la *Historia de la Conquista del Nuevo Reino de Granada*, de Fernández de Piedrahita, o en *El Carnero*, de Rodríguez Freyle, cuando se dice «el emperador mandó al licenciado Manuel Díaz de Armendáriz, primer visitador y juez de residencia, que la vino a tomar al Adelantado don Alonso Luís de Lugo y a sus negocios, y trajo

cédula de gobernador» (p. 73). Luego se menciona que Díaz de Armendáriz le dio título de teniente de gobernador del Reino de Granada a Pedro de Ursúa: «mancebo generoso y de gallardo ánimo [...] el cual pobló en este reino la ciudad de Tudela en los indios tulipas de Muzo» (p. 73).

Pero a diferencia de las tradicionales crónicas, la interlocución prefijada por la perspectiva del narrador en *Ursúa* es universal y no está orientada retóricamente a un interlocutor prefijado, incluso presupone a un lector que no conoce la existencia de este personaje histórico. *Ursúa* crea otra crónica de los acontecimientos que sucedieron en la conquista de los territorios de la Nueva Granada; es una crónica diferente de las demás crónicas o relaciones, como las de Hernán Cortés, Lucas Fernández de Piedrahita, incluso de *El Carnero*, cuyos autores eran reales y se dirigían a los gobernantes de la Corona.

Esta manera de incluir o desconocer a los interlocutores particulares se pueden notar, como ya se mencionó, con los encabezamientos, pero es importante examinar cómo se incluyen en el mismo contenido enunciativo. Fernández de Piedrahita (1688) escribe:

La conquista del Nuevo reino de Granada, hecha por las católicas armas de los reyes de España, no menos triunfantes en los numerosos ejércitos, que el valor de una pequeña tropa de españoles, y la extirpación de la idolatría arraigada por tantos siglos en la barbaridad de sus naturales (empresas, que la emulación extranjera oyó, como sueños representados a la soberbia española, y después de acreditada con los ojos atribuyó a su desesperación, y codicia) es el asunto a que me lleva este libro (p. 1).

Este pasaje de la historia de la conquista es un ejemplo de cómo la enunciación muestra simultáneamente, en la articulación de los significantes, la presencia por presupuesto de la condición del interlocutor, en una actitud del locutor sobre el mundo referido. Fernández de Piedrahita cuenta a los reyes de España los triunfos de los españoles en las conquistas, y las declaraciones «hechas por las católicas armas de los reyes de España», o «el valor de una pequeña tropa de españoles», están reafirmando el reconocimiento y el compromiso con el interlocutor español; y cuando enuncia «y la extirpación de la idolatría arraigada por tantos siglos en la barbaridad de los naturales», es la indicación de su creencia en lo mismo que han pensado y pregonado los reyes españoles y sus representantes con respecto a los indígenas del nuevo mundo. Es notoria la diferencia respecto a un informe como estos, en los que el discurso tiene una marcada presencia del inter-

locutor. Sin embargo, es de reconocer que existen diferencias importantes entre estas cartas, relaciones e historias: unas son más retóricas y mencionan continuamente el tratamiento de reconocimiento de la autoridad de los reyes; tal es el caso de las relaciones de Hernán Cortés:

En una nao que de esta Nueva España de Vuestra Sacra Majestad despaché a diez y seis de julio del año quinientos diez y nueve, envié a Vuestra Alteza muy larga y particular relación de las cosas hasta aquella sazón después que yo a ella vine, en ella sucedidas (p. 92).

Cristóbal Colón, presentada por G. Arciniegas (1949), encabeza su carta de relación de su cuarto viaje en un estilo similar: «SERENÍSIMOS Y MUY ALTOS y poderosos Príncipes Rey y Reina, nuestros señores» (p. 5). Contrasta este estilo con el utilizado por el padre de Las Casas, quien no hace tales encabezamientos y, obviamente, el tratamiento y modalización de los hechos tiende a ser más neutral o más a favor de los indios, en su informe titulado *Núñez de Balboa descubre el Mar Pacífico*. También presentado por Arciniegas (1949), este dice:

Llegaba, pues Vasco Núñez con 80 hombres a la casa y pueblo de Careta, primero, porque fue tiempo de sementeras, mandó a su gente a Careta que sembrasen para los cristianos mucha tierra, esto hecho, aparejan para ir a destruir al cacique y rey Ponca (p. 49).

La crónica sobre Ursúa no tiene interlocutores predeterminados, pero tampoco se carga de artificiosos adornos retóricos porque su autor, el narrador mestizo, quiere contar sus historias de otra manera:

Mi vida me da vértigo, y no quisiera ver lo que siguió, lo que tal vez un día, cuando me sienta fuerte y a salvo, intentaré poner en estas páginas hechas contra el olvido, que no cruzarán el mar para pedir licencia en los estrados de la corte, ni pasarán la prueba de los celosos lectores del rey, y que por ello no llegarán jamás a las imprentas de Madrid o Sevilla (p. 464).

Es el cuestionamiento de las miradas de los cronistas a la cultura vencida, es una alternativa de mirada cuando los actores han sido las víctimas y sus intereses son dejar testimonio de la barbarie de los conquistadores.

Hemos entendido esta novela como una representación o recreación de las *Crónicas de Indias*, que eran las voces que tradicionalmente nos presentaban a los latinoamericanos ante los académicos e historiadores del mundo. Obviamente eran discursos cuya perspectiva española, los mostraba

con la mirada de vencedores y de instauradores de la cultura civilizadora. La presente es una novela que pretende presentar otra mirada, en este caso una mirada mestiza; otra sería una mirada indígena.

Para terminar

Este informe parcial de las reflexiones derivadas de las lecturas a la obra de Ospina, nos dejan argumentos para seguir sosteniendo que las obras literarias pueden leerse en los tres niveles y que la última, la interpretación crítica, constituye el descubrimiento de las miradas o perspectivas con las cuales el escritor está mirando y valorando los mundos externos. Es una lectura de confrontación de los ejes de una gran alegoría o relación macrometafórica entre los mundos representados, los contenidos de las crónicas y sus modos de enunciarlos, y los mundos creados o recreados en la construcción discursiva, las nuevas miradas o modos de contarnos lo que nos ha pasado.

Referencias

- Añon, V. (2010). Prólogo. En: H. Cortés. *Segunda carta de relación y otros textos*. Buenos Aires: Corregidor.
- Cortés, H. (2010). *Segunda carta de relación y otros textos*. Buenos Aires: Corregidor.
- De Cervantes Saavedra, M. (1997). *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Bogotá: Panamericana.
- De Man, P. (1990). *Alegorías de la lectura*. Barcelona: Crítica
- Fernández de Piedrahita, L. (1942). *Historia General de las Conquistas. Nuevo Reino de Granada*. Bogotá: Biblioteca popular de cultura colombiana. Tomos I, III y IV.
- Golster, I. (2011). *Aguirre o la posteridad arbitraria*. Bogotá: Universidad de los Andes y Universidad Javeriana.
- Kohut, K. (2009). Las primeras crónicas de Indias y la teoría historiográfica. En: *Colonial Latin American Review* (18), 2, pp. 153-137. Agosto 2009. Routledge.

- Latasa, P. (2011). *Discursos coloniales: texto y poder en la América Hispana*. Madrid: Universidad de Navarra-Iberoamericana.
- Mignolo, W. (1981). *El Metatexto historiográfico y la historiografía Indiana*. Indiana: Indiana University Press.
- Niño, H. (1972). *Francisco de Orellana. Descubridor del río de las Amazonas*. Bogotá: Panamericana.
- Ospina, W. (2005). *Ursúa*. Bogotá: Alfaguara.
- Rodríguez, F. (1997). *El Carnero*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Ray Green, J. (1986). La retórica y la crónica de Indias: el caso de Bernal Díaz del Castillo. En: *Actas del VII congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Madrid: Istmo.
- Sender, R. J. (2005). *La aventura equinoccial de Lope de Aguirre*. Madrid: Diario El País.

El racismo en *Historia general de las Indias* de López de Gómara

Pedro José Vargas Manrique

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
pevar13@yahoo.es

Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar el racismo en la *Historia General de las Indias* (HGI) de Francisco López de Gómara, mediante el estudio textual de la representación de los actores socioculturales, la predicación y los topoi (esquemas argumentales).

Desde la celebración del *Quinto Centenario* del «descubrimiento» de América en 1992, ha cobrado vigencia la reinterpretación de los acontecimientos relacionados con el «descubrimiento», la «conquista» y la colonización del continente americano por los europeos. Algunos estudiosos han vuelto su mirada a las *Crónicas de Indias*, documentos considerados por muchos especialistas como fuentes, e indispensables para conocer e interpretar dichos acontecimientos. Sin embargo, poco se ha reflexionado sobre el hecho de que las *Crónicas de Indias*, escritas por los europeos, instauraron discursos de poder y dominación (discursos racistas que aún existen) y que legitimaron y la explotación y el exterminio de los pueblos indígenas.

En los estudios sobre estas obras predomina la crítica eurocéntrica y euroamericana, en la que se alaba a los cronistas como cristianos piadosos, humanistas, sabios, artistas y científicos; y a los conquistadores y encomenderos se les elogia como héroes de las «hazañas» contra los «indios infieles». La mayor parte de esos estudios sigue contribuyendo con la «leyenda rosa» de los colonizadores europeos en América, quienes habrían otorgado a los «bárbaros» y «salvajes» una «civilización» y una religión.

Referentes teóricos

Este trabajo se realizó a partir de los planteamientos del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Este enfoque multiteórico y multimetodológico fue creado hacia 1991 por Wodak, Van Dijk, Fairclough, Kress y Van Leeuwen. El ACD es un enfoque global y multimétodico porque está conformado por varios enfoques, entre los que se destacan el de la Escuela Francesa, la Lingüística crítica, la Semiótica social, el Método histórico discursivo, los Estudios sociocognitivos, entre otros. No obstante, este enfoque se basa principalmente en la Teoría Crítica (TC), en particular la de la Escuela de Frankfurt, «para la cual, fue muy importante desarrollar teorías en torno a los problemas sociales, como la desigualdad social; y aspiraba, más que a interpretar los fenómenos sociales, a buscar medios para transformar el mundo» (Wodak, 2010, p. 583). Con base en los principios de la TC, el ACD trasciende la descripción y la explicación científicas. Los analistas críticos del discurso en general, consideran que la *ciencia social* no debe ocuparse estrictamente de los problemas teóricos, sino también de los problemas sociales que más afectan a las comunidades; que esta ciencia, además de la finalidad científica, debe plantearse una finalidad política y social: la emancipación y el cambio. Por ello, la desigualdad social, las relaciones de poder y la injusticia son hechos que motivan la investigación en este campo (Wodak y Matouschek, 1998). Por esto es que el ACD también se encarga del estudio del racismo, no como la simple descripción y análisis del mismo como abuso de poder enraizado en el discurso, sino que busca la solución de los problemas que este fenómeno acarrea.

Referentes metodológicos

En virtud de que el ACD –como horizonte metodológico– no es un método único que oriente las investigaciones en los diversos campos discursivos y prácticas de significación, este debe siempre dirigirse hacia la inter y transdisciplinariedad. No hay que olvidar que el discurso está siempre en la frontera de varias disciplinas, por lo cual «Los estudios discursivos son una disciplina transversal provista de muchas subdisciplinas y áreas, cada una de ellas posee sus propias teorías, instrumentos descriptivos o métodos de investigación» (Van Dijk, 2003, p. 147). Cada discurso objeto de análisis atraviesa varios dominios: del conocimiento, del comportamiento, de la

acción, de la ética y la estética, en los que se ven inmersos los seres humanos. Por ello, para el ACD es relevante analizar el comportamiento discursivo en situaciones naturales, en contextos como el ejercicio del poder a través del discurso, el poder, la comunicación mediática, institucionalidad discursiva, interdiscursividad social, el racismo, entre otros.

La metodología que orientó esta investigación se fundamenta en los modelos de Van Leewen (1996) y Ruth Wodak (2003), y comprende tres fases de análisis:

1. La representación de los actores socioculturales, indígenas y conquistadores.
2. La predicación respecto de tales actores y de sus acciones en el «descubrimiento», «conquista» y colonización de América.
3. Los topoi, esquemas argumentativos que legitimaron el racismo contra los pueblos prehispánicos.

Análisis

El racismo se ha constituido en un medio eficaz de la colonialidad¹ para legitimar la invasión, el saqueo, la explotación y el exterminio de los pueblos colonizados. Sin embargo algunos estudiosos del fenómeno intentan, desde una visión eurocéntrica, negar la existencia del racismo antes de 1942, fecha en que dicha palabra aparece en la obra *Race and Racism*, de la antropóloga Ruth Benedict, en la que el término hace referencia a la creencia de la superioridad de unas razas sobre otras. Sin lugar a dudas, el racismo es un fenómeno que ya existía antes de la obra en mención, y tuvo mayor vigencia desde el colonialismo, aunque tal fenómeno no fuera conocido con el vocablo «racismo» sino con prácticas como la *servidumbre* y la *esclavitud*.

1 Entendida por Quijano (2007) como «Uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social» (p. 93).

Los momentos de anti-indigenismo y antisemitismo modernos, han sido quizá los de mayor paroxismo y violencia del racismo, pues durante estos dos periodos el racismo ha causado los mayores genocidios de la historia humana. El primero abarcó lo que se ha denominado el «descubrimiento», la «conquista» y colonización de América, y trajo como consecuencia el exterminio de la gran mayoría de los pueblos prehispánicos bajo el pretexto de «civilizarlos» y evangelizarlos. El segundo ocurrió durante la Segunda Guerra Mundial; se basó en los principios de «nacionalismo», «pureza de sangre» y «dominio de una raza superior», y causó el exterminio de los judíos.

Muchos investigadores sociales sostienen que en América el racismo existió solo a partir del siglo XIX, con los desarrollos conceptuales sobre tal fenómeno. En esta dirección, por dar un ejemplo, Wieviorka (2009) cree que en América las políticas de sometimiento y colonización que trajeron como consecuencia el exterminio de buena parte de la población, «no seguían ningún programa específico ni estaban legitimadas por conceptos racistas de superioridad» (p. 59). Aunque considera que la expansión colonial europea forma parte de las circunstancias que posibilitaron la formación del racismo europeo moderno, niega que la colonización haya estado relacionada con el racismo y piensa que el racismo moderno apareció tres siglos después de los viajes de Colón.

La apreciación de este sociólogo no es del todo cierta, pues las bases del imperialismo colonial europeo se fundamentan, necesariamente, en la doctrina racista de la colonialidad, que consideró inferiores a los pueblos no europeos. Además, ¿no se consideraban los colonizadores europeos superiores a los indígenas, cuando los trataban como «indios», «bárbaros» y «salvajes»? ¿Acaso la supuesta inferioridad de los indígenas, alegada por los colonizadores europeos, no legitimó la «civilización» y evangelización de los pueblos prehispánicos?

Tampoco se debe olvidar que «En América Latina la discriminación y el racismo contra los indígenas nacen vinculados a la historia colonial y al surgimiento de los estados nacionales postcoloniales que han mantenido la segregación y la dominación de estos pueblos» (Pérez, 2000, p. 73). El *racismo de explotación*, como doctrina y como comportamiento, es determinante en la colonización y el exterminio de los pueblos prehispánicos. El racismo como doctrina, fundado en la ideología imperialista y en la religión

cristiana, legitimó las instituciones político-administrativas de los imperios europeos en América. Igualmente, los comportamientos racistas de los colonizadores los impulsaron a cometer los vejámenes más espantosos y violatorios de todos los derechos contra los amerindios.

Entonces, no cabe duda de que el racismo orientó las acciones contra los indígenas durante la colonización, y que también estuvo latente en los relatos de las *Crónicas de Indias*; por ejemplo, para Todorov (2005), Oviedo² es xenófobo y racista. Además es conveniente señalar que durante la «conquista» y la colonización predominó la esclavitud y el sometimiento violento de los amerindios a los imperios europeos y a la religión católica. A partir de estas últimas consideraciones sobre el racialización de los indígenas por los colonizadores europeos, es posible llevar a cabo un análisis del racismo en *Historia general de las Indias*, de Francisco López de Gómara.

En este análisis de la *Historia General de las Indias* (HGI) de López de Gómara, es pertinente hacer referencia más a los actores *socio-culturales* que a los *actores sociales*, porque tales actores se representan más allá de los ámbitos sociales en el contexto del «descubrimiento», la «conquista» y colonización de América. De acuerdo con esta teoría, las formas de representación predominantes en dicha crónica son asimilación, nominalización, individualización, categorización y sobre determinación. Pero también aparecen otras representaciones de actores sociales como actores activos/actores pasivos, diferenciación y personalización/forma impersonal. A continuación se presenta un cuadro sobre la nominalización de los actores socio-culturales en HGI.

2 Gonzalo Fernández de Oviedo fue el primer cronista de Indias, nombrado para desempeñarse como cronista oficial en 1532. Además, es necesario recordar que el «humanista» y «científico» Oviedo se pregunta, ¿por qué no utilizar su grasa (la de los indígenas) para una obra de calafateo tan necesaria? ¿Acaso entre los cristianos no se usa la grasa humana como medicina? Además, este «docto varón» proclamó el exterminio de los indígenas de la Española como «solución final» a las rebeliones de estos.

Representación de los actores socio-culturales en HGI

AMERINDIOS

CATEGORÍA	FRECUENCIA
CATEGORIZACIÓN DE LUGAR DE PROCEDENCIA: INDIO(S), INDIA (AS) Y NATURALES	596
CATEGORIZACIÓN IDENTIFICACIÓN: "IDÓLATRAS"	10
NOMINALIZACIÓN SEMI-FORMAL: NOMBRE PROPIO	550
NOMINALIZACIÓN FORMAL: TÍTULOS HONORÍFICOS	23
CATEGORIZACIÓN FUNC.: TÍTULOS DE OFICIOS	116
CATEGORIZACIONES GENERALIZADAS: "GENTE"	42
CATEGORIZACIONES GENERALIZADAS: "HOMBRE(S)"	192
CATEGORIZACIONES GENERALIZADAS: "MUJER(ES)"	35
CATEGORIZACIÓN: VALORACIÓN (-) NOMBRES DESPECTIVOS	10

CONQUISTADORES

CATEGORÍA	FRECUENCIA
CATEGORIZACIÓN DE LUGAR DE PROCEDENCIA: ESPAÑOL(ES)	562
CATEGORIZACIÓN IDENTIFICACIÓN: "CRISTIANO(S)"	98
NOMINALIZACIÓN SEMI-FORMAL: NOMBRE PROPIO	3525
NOMINALIZACIÓN FORMAL: TÍTULOS HONORÍFICOS	376
CATEGORIZACIÓN FUNC.: TÍTULOS DE OFICIOS	855
CATEGORIZACIONES GENERALIZADAS: "GENTE"	193
CATEGORIZACIONES GENERALIZADAS: "HOMBRE(S)"	236
CATEGORIZACIONES GENERALIZADAS: "MUJER(ES)"	23
CATEGORIZACIÓN: VALORACIÓN (-) NOMBRES DESPECTIVOS	0

Nominalización y categorización

En la *nominalización* los actores socio-culturales son representados como entidades únicas, mientras que en la *categorización* se representan por entidades y funciones que comparten con otros. Las nominalizaciones pueden ser *formales* cuando se nominaliza solo con apellidos acompañados o no por títulos honoríficos, *semi-formales* utilizando los nombres y apellidos de los actores e *informales* cuando se usan solo los nombres propios. Estas formas de nominalización definen claramente los actores como personas, como seres humanos.

En referencia a los conquistadores, predominan las formas de nominación *formales* y *semi-formales*. En el plano religioso, es significativo el uso del *nombre propio-título honorífico* Dios, nombre de la divinidad católica que identifica al ser sobrenatural supremo (aparece en el relato 118 veces); igualmente aparecen los nombres de *Jesucristo, Santiago, San Pedro, San Agustín, Salomón, Santa María, Santa Marta*, entre muchos otros. La nominalización de los personajes sagrados del cristianismo no solo evoca la representación de aquellos, de sus discursos de aliento para los «católicos cruzados» en América; también se usa para honrar su memoria: los exploradores cambiaron los topónimos dados por los indígenas a la geografía americana por los nombres de los santos o de los cristianos colonizadores.

En el plano político, el cronista usa títulos honoríficos, entre los que se destacan *Emperador, Reyes Católicos, Su Majestad, Reyes Católicos Isabel y Fernando*; en la dedicatoria aparece *Muy soberano Señor, el rey don Fernando*. El rey Carlos V es el principal destinatario de la crónica escrita por Gómara. Estas cláusulas nominales presentan la imagen omnipotente y casi sagrada del rey, que ostenta el poder político y militar como «*potentísimo rey*», «*emperador de romanos*», «*monarca del mundo*». Asimismo utiliza los títulos honoríficos de *Virrey, Príncipe(s), Almirante, Marqués*, títulos importantes dentro de la nobleza administrativa del imperio español, también dentro de una jerarquía político-administrativa.

La referencia a los conquistadores se da por el uso de *nombres propios*, lo que le permite al cronista destacar las personalidades más importantes de la «conquista» y colonización. El nombre propio es la nominalización más sobresaliente para hacer referencia a los españoles. Los conquistadores se representan como actores *individualizados e identificados* con nombres, apellidos y con sus respectivos *títulos honoríficos y de función*; esta representación los ubica en el centro de la historia como héroes épicos de las «cruzadas católicas» en América. En HGI, el uso de nombres propios con los títulos honoríficos resalta la trascendencia del personaje por su identidad y acciones.

Ahora, en lo relacionado con los indígenas, en primer lugar sus deidades son nominalizadas como *Marobo, Bintatel, Corocoto, Epilguanita, Priapo, Guaca, Pachacama, Malinge, Quejuga, Viracicha*. Pero todas las deidades de los pueblos indígenas son asociadas por el cronista con el «diablo», espíritu maligno considerado por Gómara como el dios de todos los pueblos prehispánicos. Según el cronista soriano, tal espíritu se caracteriza porque

siempre estaba con los indígenas: los aconsejaba, los guiaba, es decir, los engañaba, «andaba entre las mujeres como sátiro».

Los títulos honoríficos empleados por el clérigo para referirse a los indígenas son *rey(es)*, *cacique(s)*, *señor(es)*, *príncipe(es)*. Pero dichos títulos son empleados con menor frecuencia que los que utilizan para los colonizadores cristianos. Además, se debe señalar que el cronista emplea *reyezuelo(s)*, no como título honorífico para hacer referencia en sentido formal a una autoridad indígena, sino de manera burlesca. La razón fundamental del poco uso de títulos honoríficos para las nominaciones de los indígenas, es que tanto para Gómara como para la mayoría de los cronistas, ellos eran considerados inferiores ontológica, epistemológica, ética, políticamente.

Los nombres propios utilizados por el cronista para hacer referencia a los indígenas son pocos, si se comparan con el número utilizado para los conquistadores. Entre los nombres propios figuran *Goacanagari*, *Guamareto*, *Coanabo*, *Guarionex*, *Careta*, *Comagre*, *Atabaliba*, *Guaxcar*, *Ruminagui*, *Quizquiz*, *Calicuhama*, *Guaynacapa*, entre otros. Estos nombres corresponden a caciques y guerreros importantes, quienes en su mayoría fueron sometidos y luego muertos a manos de los conquistadores.

La *categorización* en esta crónica se realiza a través de la *funcionalización*, la *identificación*, la *clasificación* y las *categorizaciones muy generalizadas*. La *funcionalización* supone la representación de los actores en relación con las actividades que realizan o de un rol que desempeñan. La *identificación* como categorización significa identificar los actores sociales a partir del lugar de procedencia o en relación con la herramienta o instrumento que usan. Mientras que la *clasificación* es la representación de los actores en «categorías mayores», en relación no con lo que hacen sino con lo que son.

La representación de los actores por su *función* en HGI muestra la *nominalización* de los conquistadores y colonizadores con títulos de función o profesión que permiten identificarlos como *actores activos* en el devenir histórico (en la conquista y colonización española). Entre los títulos de función se destacan *capitán*, *gobernador*, *alcalde*, *licenciados*, *caballeros*, *soldados*, *pilotos*, *arcabuceros*, *frailes*, *oficiales mecánicos*, *plateros*, *sastres*, *labradores*, *marineros*, *hombres de mar*, entre otros. La empresa de colonización requería muchos sujetos que realizaran trabajos especializados con relación a la logística de la realización de la misma, la cual no solo ocupó a exploradores, conquistadores y evangelizadores, sino que también apeló a los indígenas «amigos» como *guerreros*, *mensajeros*, *pescadores*,

labradores, y sobre todo a los esclavos como *mineros*, *labradores* y para la *servidumbre* en general.

De otra parte, los títulos de profesión más importantes en la representación de los indígenas son los de *sacerdotes*, *pescadores*, *guerreros*, *médicos*, *brujos*, *mensajeros* y *flecheros*. Sin embargo la actividad económica y productiva de los indígenas no aparece resaltada, como otras actividades referentes a los rituales sagrados, las fiestas, la guerra y comportamientos censurados por los cronistas, como el hurto, la sodomía y la lujuria. Quizás no se resalta la actividad productiva minera y agrícola, porque ¿«son muy holgazanes»?

El nombre colectivo «indios», categoriza a los indígenas como un grupo perteneciente a las «Indias»³. Igualmente es un término que con el transcurso de la conquista y la colonización de América se *resemantiza* en los discursos histórico, literario, religioso, filosófico, jurídico y administrativo, y mediante procesos de *asociación* y *disociación* semánticas, y ha adquirido connotaciones de «natural», «bárbaro», «homúnculo» y «salvaje». Con estas connotaciones, el nombre «indio(s)» es utilizado con frecuencia por cronistas como Colón, Cortés, Bernal, Oviedo, Cabeza de Vaca, entre otros. Y en la *Historia General de las Indias* igualmente se utiliza con esas mismas connotaciones. «Indios» se emplea algunas veces con *adjetivos cuantificativos* para resaltar las grandes cantidades de indígenas a los que se enfrentan los conquistadores: *muchos indios*, *hartos indios*, *tantos indios*. Es necesario señalar que la palabra «indio(s)» impersonaliza, generaliza, cosifica y homogeniza a los habitantes de América.

En contraposición, el nombre colectivo «españoles» categoriza a los españoles como una *clase superior*, *civilizada*, que vienen de parte de Dios y del Emperador. Otra categorización que muestra la asimetría con que el cronista percibe a los colonizadores y colonizados, es la oposición *idólatras/cristianos*. Los indígenas son categorizados como idólatras por sus prácticas religiosas, prácticas de «falsa fe». Los colonizadores son categorizados como *cristianos*, que practican la «verdadera» fe: «viene ahora Francisco Pizarro a rogaros seáis amigos y tributarios del rey de España, emperador de romanos, monarca del mundo, y obedezcáis al papa y recibáis la fe de Cristo, si la creyéredes, que es santísima, y la que vos tenéis es falsísima» (HGI, p. 121). Esta idea se refuerza más desde la concepción providencialista

3 Cristóbal Colón, debido a un error geográfico, nominó «Indias» al continente Americano, y a sus pobladores como «indios».

según la cual Dios escogió a España para la misión evangelizadora de los «infielos». Los españoles emprendieron una serie de cruzadas contra los «judíos», los «moros» y los pueblos americanos para imponerles el cristianismo, por ello exclama el historiador soriano: «¡Bendito Dios, que les dio tal gracia y poder!» (HGI, p. 319). Esta es una idea clara para los conquistadores en general, y en especial para Gómara.

Las *categorizaciones muy generalizadas* empleadas en esta crónica son hiperónimos como *gente*, *hombre(s)*, *mujer(es)*, *pueblos*. En general tales categorizaciones, cuando se refieren a los indígenas, representan a individuos o grupos de personas que realizan acciones no trascendentales en la trama narrativa, cuando no se destaca un actor individual, por ejemplo algún cacique en particular: «salió con mucha gente». De otra parte, la categorización «hombres» predominante está asociada con la referencia a los conquistadores y guarda estrecha relación con los conceptos de «héroes» y de «civilizados».

Otros tipos de categorización empleados por Gómara para *identificar* a los pueblos prehispánicos son: «*putos*», «*rameras*» y «*sodométicos*», términos que además de identificar, llevan implícita la censura a la conducta sexual indígena; «*caribes*» los identifica como caníbales; «*borrachos*», «*mentirosos*» y «*ladrones*» categoriza su conducta moral como negativa; «*holgazanes*» valora negativamente su capacidad para el trabajo. En HGI se nominaliza y se identifica a los colonizadores con nombres propios, mientras que los indígenas son representados e identificados más por categorizaciones.

Asimilación e individualización

En la representación de los actores socio-culturales, Gómara usa tanto la individualización como la asimilación; la segunda es predominante en la representación de los colonizadores europeos, pues en su representación predomina la *individualización* por el uso de nombres propios, por ejemplo *Francisco Pizarro*, *Hernán Cortés*, *Diego de Almagro*, *Cristóbal Colón*, *Alonso de Hojeda*, entre muchos otros. Al contrario, en la representación de los pueblos prehispánicos es dominante la asimilación, pues la representación es fundamentalmente grupal: «*indios*», «*naturales*», «*caribes*» e «*idólatras*», «*bárbaros*», «*sodométicos*». La representación de los actores socio-culturales por individualización le permite al cronista simbolizar al individuo como *agente* u *objeto* de acción, como *sujeto histórico activo* o *pasivo*. Los conquistadores son destacados como *agentes activos* indivi-

duales y se exalta su heroísmo en las empresas colonizadoras de «civilización» y evangelización de los pueblos prehispánicos, mientras que los indígenas representados de manera individual expresan la contraposición a la *civilización*, el *conocimiento*, las *buenas costumbres*, la *fe verdadera*, el *bien*, la *rectitud*, y en general, a todos los valores de la cultura europea.

Además la asimilación se realiza por *colectivización*, es decir, la representación a través de los pronombres plurales *nosotros* para hacer referencia a los cristianos: «Llaman antípodas a los hombres que pisan en la bola y redondez de la tierra al contrario de *nosotros*, o al contrario unos de otros» (HGI, p. 15). De otra parte, para hacer referencia a los pueblos prehispánicos, el cronista utiliza *ellos*, los *otros*, los indígenas: «Ninguna justicia hay entre *ellos*» (HGI, p. 236). Es conveniente indicar que la colectivización mediante el pronombre plural es utilizada más por Gómara para representar a los pueblos precolombinos –*ellos*–; como referencia a los indígenas, aparece 140 veces, mientras que el pronombre *nosotros*, referente a los europeos, tan solo 18.

Indeterminación y diferenciación

Gómara emplea la *indeterminación*, especialmente para representar a los pueblos prehispánicos, a través del uso de los sustantivos colectivos («*indios*» y «*naturales*») con determinantes indefinidos; entre los más sobresalientes están *muchos indios* «Vinieron luego muchos indios armados» (HGI, p.106) y *hartos indios* «casaron hartos indios en breve tiempo» (HGI, p. 135). Cuando el cronista hace referencia a los europeos, tiende a diferenciarlos a través del uso de nombres propios; cuando utiliza sustantivos colectivos como «españoles» o «cristianos», tiende a utilizar determinantes definidos.

Sobre determinación

Sin duda la sobre determinación predominante en HGI está en la desviación que hace Francisco López de Gómara al representar a los indígenas por desviación, es decir, cuando ellos son representados a través de la referencia a actores de otras especies animales, mediante el uso de figuras de dicción como el símil (o comparación), la metáfora, la hipérbole o la ironía. Respecto de la representación de los indígenas por *símiles*, la me-

nos infamatoria es la comparación de ellos con los moros y con los judíos, como se puede apreciar en la siguiente cita: «Hallaron muchas esmeraldas y muchos hombres sacrificados, ca son los de allí muy crueles, idólatras, viven como sodomitas, *hablan como moros y parecen judíos*» (HGI, p. 187). Otras representaciones mediante símiles crean imágenes insólitas sobre ellos; para Gómara, los pueblos precolombinos son «sucios como puercos», «son como asnos abobados», «se juntan como cuervos o víboras».

Otras representaciones utilizadas por el cronista soriano son por *metáforas*: «son bestiales», «se tornan brutos animales», «son bravos y feroces» (animales salvajes). Asimismo, se representan por *hipérboles*. Los pueblos prehispánicos son presentados de manera exagerada como seres *viciosos* y *hambrientos*: «lujuriosos», «sodométicos», «hambrientos» (fieras hambrientas, hienas; aún las superan, porque comen objetos que no comen las fieras), «grandes mentirosos», «grandes idólatras», «muy feroces», «grandes y bravos» (gigantes), «grandes hechiceros y brujos». También se utiliza la ironía para hacer referencia a los indígenas y sus gobernantes; estos no son reyes, sino «reyezuelos». La representación por *sobre determinación* mediante la *desviación*, es un mecanismo semántico-referencial que utiliza el cronista para dar una imagen generalizada de los pueblos prehispánicos como «bárbaros» y «malos-salvajes».

Respecto a la representación racista de los indígenas como *actores socioculturales* en la *Historia General de las Indias* a través de diversas estrategias, estos se constituyen en evidencia de que el racismo como doctrina hizo posible la constitución discursiva de las culturas prehispánicas como «inferiores» a las culturas europeas.

Estrategias de predicación: representación positiva o negativa de los actores socioculturales y de sus acciones

Los actores socioculturales y sus acciones pueden ser *etiquetados* «de forma más o menos positiva o negativa, más o menos desaprobadora o apreciativa» (Wodak, 2003, p. 114); es decir que una estrategia discursiva para representar a estos actores, es a través de «Atribuciones estereotípicas y valorativas de los rasgos negativos o positivos», mediante «Predicados implícitos y explícitos» (Ibíd.).

Los colonizadores

De acuerdo con el narrador de esta crónica, los europeos son «nobles y valientes», «tan buenos hombres como cristianos», «hidalgos», «españoles muy lúcidos», «muy esforzados», «valientes y osados», «grandes letrados»; «eran nobles y valientes, y aun bravosos» (HGI, p. 190). Estos atributos de los conquistadores los presentan como héroes épicos. El relato construye una imagen muy positiva de los colonizadores gracias al Providencialismo Divino que eligió a los españoles para «civilizar» y evangelizar a los indígenas, y «bravura», «valentía» y «esfuerzo» de los mismos constituyen una «nación superior», incluso en Europa, y aún más en las tierras de «bárbaros».

Gómara recalca con frecuencia el heroísmo español: «los españoles, pues eran invencibles, y que le guardarían amistad» (HGI, p. 189). Hasta los animales que participan en la empresa de conquista alcanzan ciertos niveles de heroísmo, como el perro llamado Becerrillos, que «ganaba sueldo»; y al lado del heroísmo canino está el equino, pues los caballo también son representados como héroes de las batallas contra los indígenas.

Respecto a la representación de las acciones que realizan los españoles, en HGI predominan los actos «épicos» en el contexto de la evangelización y «civilización» de los bárbaros. Los conquistadores afrontan con heroísmo diversas situaciones adversas, como los ataques de los indígenas o las inclemencias del clima y la naturaleza; con frecuencia se presentan como mártires: «Pasaron fríos y hambres, y aun lástima por las voces y gemidos y quejas que los heridos daban...» (HGI, p. 217). Por esto, en algunos apartes del relato predomina el tono elegíaco del narrador, quien busca empatía hacia sus «héroes» españoles.

Entre las acciones nobles se destacan «descubrir», «poblar», «conquistar» y «gobernar», «tomar», «fundar», «ganar», «convertir» y «enseñar»: «Gloria sea de Dios y honra de españoles, que han descubierto las Indias» (HGI, p. 14). Para Gómara, Cortés es símbolo del heroísmo español, quien «tomó a Tabasco, fundó la Veracruz, ganó a México, prendió Moctezuma, conquistó y pobló la Nueva España y otros muchos reinos» (HGI, p. 73). De otra parte, debe recalcarse que las acciones de guerra realizadas por los colonizadores son minimizadas por el cronista, con palabras como «ganar», «entrar», «fundar», «tomar», «hacerse con», lo cual da una imagen no agresiva de los colonizadores, quienes «son importunados», «guerreados», «atacados» por los «indios guerreros».

Los «feroces indios» son agentes de guerra que siempre comienzan las batallas contra «pacíficos cristianos», quienes se defienden ante la agresión, ocasionando así que los indígenas pierdan la vida: «quedando muchos de ellos (indígenas) muertos y heridos». Es pertinente señalar que en muchos casos los españoles iniciaban ataques criminales contra indígenas de forma repentina, cuando estos estaban más despreocupados de la guerra y ni siquiera se defendían porque sus asombrados caciques no les ordenaban pelear. Por ello, en muchos casos los conquistadores cometieron grandes masacres, como las de Alvarado y Cortés contra los Aztecas, o las de los Pizarro contra los Incas. Véase el siguiente ejemplo: «No hubo indio que pelease, aunque todos tenían armas; cosa bien notable contra sus fieros y costumbre de guerra. No pelearon porque no les fue mandado» (HGI, p. 172).

Por otra parte, las *acciones censurables* realizadas por los conquistadores, como las de canibalismo, secuestro, hurto e invasión, la mayoría de las veces son naturalizadas y minimizadas. El canibalismo que ocurrió algunas veces, se presenta así:

Diego Gómez y Juan de Ampudia, de Ajofrín, se comieron un indio de los que mataron, y luego se juntaron con otros hambrientos y mataron a Hernán Darías, de Sevilla, que estaba doliente, para comer; y otro día comieron a un Alonso González (HGI, p. 82).

Los hechos de canibalismo se presentan naturalizados: «*se comieron un indio*» y «*comieron a un Alonso*», «*comieron perros y tres indios*». Aquí las acciones referentes al asesinato y al acto mismo de antropofagia son presentadas por el cronista con naturalidad.

La acciones violentas de los colonizadores como secuestro, hurto e invasión, son presentadas como actos normales por los verbos «*prender*», «*rescatar*», «*haber*» y «*tomar*», y por el sustantivo «*entradas*». El secuestro⁴ tiene como finalidad principal la esclavitud: los conquistadores «*toman*» rehenes para que lleven sus equipajes y les sirvan de guías o de intérpretes. La práctica de la esclavización de indígenas era muy común entre los colonizadores: «*así, que tomaron indios para guía y servicio, y subieron las sierras*» (HGI, p. 284). El hurto es presentado como «*robo*» cuando es realizado por indígenas; pero cuando son los cristianos quienes cometen hurto

4 No hay que olvidar que Cristóbal Colón fue el primer secuestrador en América, quien privó de la libertad a muchos indígenas para venderlos como esclavos en Europa.

contra los amerindios, la acción se minimiza, incluso se adula al ladrón por su «gentil astucia».

Los indígenas

La predicación respecto de los pueblos prehispánicos, los determina y califica a partir de una valoración positiva y una negativa. La primera los concibe como «buenos salvajes», «indios amigos»; y desde la segunda, los percibe como «bárbaros» y «malos salvajes», «bravos» y «feroces». La representación positiva se debe a dos factores; el primero es la exaltación de los indígenas como «indios de guerra», «valientes», «bravos», «feroces», «recios hombres», atributos que le permiten al cronista maximizar el heroísmo de los conquistadores. El segundo factor de representación positiva de los pueblos prehispánicos –«buenos salvajes»– tiene que ver con la ayuda que los indígenas ofrecían a los conquistadores, como abastecimiento de alimentos, hospedaje y riquezas. Esto es notable no solo en la crónica de Gómara, sino en las de muchos otros cronistas; no obstante, siempre es predominante la representación negativa de los indígenas.

La concepción negativa los pueblos prehispánicos, como «bárbaros» y «salvajes», se debe a que «carecen» de pensamiento; a su «crueldad»; a que «comen carne humana»; a su comportamiento antisocial, «incivilizado». Además, los indígenas son «incivilizados» por sus costumbres y porque no tienen letras, por su supuesta incapacidad para gobernarse y ser evangelizados. De las imputaciones negativas hechas a los indígenas por los cronistas en general, y por Gómara en particular, está la del canibalismo: «Puestos en guerra son crueles; comen los enemigos que matan y prenden, o esclavos que compran; si están flacos, engórdanlos en caponera» (HGI, p. 124). A diferencia de la representación del canibalismo de los colonizadores, en la presentación de la antropofagia indígena se destacan todas las acciones asociadas a los verbos de acción: «*caponan*», «*sacrifican*», «*matan*», «*prenden*», «*compran*» y «*engórdanlos*».

La descripción de las costumbres gastronómicas indígenas (describen a los pueblos prehispánicos como *tan hambrientos*, incluso «carroñeros») y de sus características psicológicas, los representan más que como humanos, como animales, como *salvajes*. La representación negativa de los indígenas en esta crónica incluye algunos rasgos semejantes a los que, según Husban, la tradición medieval asignaba al *hombre salvaje*: «melancólico» y «maniaco». El «melancólico» se caracterizaba por ser «oscuro, peludo, triste,

deprimido, silencioso y solitario». Mientras que el «maniaco» «era colérico, agresivo, feroz y ruidoso» (Husban, citado por Bartra, 1998, pp. 104, 110). En este sentido, en la crónica de Gómara predomina la imagen amerindia de «maniaco». De otra parte, los salvajes medievales, «hombres agrestes», eran concebidos como «locos sin capacidades intelectuales, seres solitarios y vacíos desprovistos de alma y de razón» (Bartra, 1998, p. 104).

Los indígenas también son «vacíos», «carecen» de alma y de razón. Asimismo, los hombres salvajes medievales eran censurados por los «hombres civilizados» ante su comportamiento sexual, donde se destacan siempre los instintos, la lujuria y la homosexualidad, rasgos propios de los pueblos precolombinos, según el relato de este cronista soriano.

Asimismo, el concepto «bárbaro» de los antiguos griegos está presente en la representación de los amerindios. De acuerdo con Bartra (1998), los «bárbaros» eran grupos u «hordas bárbaras» que se caracterizaban por su incivilidad e irracionalidad, porque no vivían en las ciudades; tampoco poseían sistemas de gobierno como los de los «civilizados». Y ante todo, ellos representaban una amenaza para la «civilización» griega. Así los indígenas, pueblos distantes de la civilización europea, también eran considerados por el cronista como bárbaros, y quienes por sus pecados debían ser esclavizados.

Las acciones de gobierno de los caciques son concebidas por el cronista como actos de tiranía. Igualmente las acciones bélicas de los indígenas –«salir», «acometer», «hacían continua guerra», «matar»– son presentadas como actos espontáneos de los indígenas «agresores», actores activos contra los españoles «agredidos», *actores pasivos*. Además, en la narración de estos sucesos casi nunca se mencionan las acciones violentas de los conquistadores que provocan la respuesta agresiva. Por el contrario, las *acciones-cause* son minimizadas o invisibilizadas por el narrador; de ahí se deduce que las reacciones bélicas de los amerindios son espontáneas y ocurren sin causas justificadas.

Las estrategias discursivas utilizadas por el cronista para realizar esta representación negativa de los indígenas y de sus acciones se da a través de la referencialidad, la predicación y la supresión de agentes activos y de acontecimientos-cause. La referencia a *gente, hombres y naciones* generaliza a los indígenas como seres humanos; pero los atributos que califican y determinan a esos actores cambian el sentido de la referencialidad de sujetos de condición humana a «subhumanos» o «no humanos». En este

sentido los adjetivos «bestiales», «brutos», «animales feroces», «cruels» y «apocados», o expresiones como «*tan cocida gente en vicios y bestialidades*», denotan rasgos psicológicos que inferiorizan y racializa a las culturas indígenas respecto de la cultura europea. Es decir, la figuración de los indígenas en la *Historia General de las Indias* de Gómara es una representación racista.

Los topoi: estrategias argumentativas

La teoría de los topoi se inició con Aristóteles (2007, 1981), para quien estos –los «lugares comunes»– implican tipos de razonamiento sobre lo probable; son formas abstractas o generales ligadas a conclusiones dialécticas y retóricas. Por ello el hablante o el escritor genera discursos a partir de los topoi, que a su vez se constituyen para él en sistemas de comprensión de la realidad. De otra parte se puede afirmar, a partir de la teoría bajtiniana, que los *topoi discursivos* son voces argumentativas implícitas que permanecen en discursos orales o escritos, anteriores o contemporáneos a los discursos concretos del *aquí-ahora* de la enunciación, por lo que dichas voces (cognoscitivas, epistémicas, ideológicas, religiosas, éticas, estéticas, entre otras) están implícitas en los procesos de generación y comprensión de los discursos. Estas voces se constituyen en principios orientadores de las acciones, las comprensiones y las actitudes de unos grupos culturales o sociales respecto de los otros.

Los topoi en *Historia General de las Indias*

Los topoi de la conquista y colonización de América (epistémicos, filosóficos, ideológicos, religiosos, políticos, éticos, económicos, jurídicos, entre otros) provienen de la visión Providencialista medieval y de los discursos humanísticos del Renacimiento, con el advenimiento de la «Modernidad Temprana»⁵. Esos topoi no solo hicieron posible la creación y comprensión de las crónicas de Indias a partir de unos esquemas preestablecidos de comprensión de las realidades americanas, sino que además orientaron y legitimaron las acciones, actitudes y prejuicios de los «conquistadores»-colonizadores contra los pueblos indígenas. En la *Historia General de las*

5 La Modernidad Temprana, Según Enrique Dussel, comenzó en 1492 con el «descubrimiento» de América.

Indias se hallan los siguientes topoi discursivos: la guerra justa, las tierras «despobladas», los «enviados» de Dios y hombres «sin» razón.

La guerra justa

Los actos de invasión, guerra, esclavización, secuestro de indígenas y saqueo de cultivos ejercidos por los conquistadores, son legitimados en la gran mayoría de las crónicas escritas por los europeos bajo el principio de «la guerra justa» de los españoles contra los pueblos prehispánicos, y de los europeos en general contra los pueblos no europeos. Los cronistas europeos, con muy pocas excepciones, defendieron tal principio, expuesto por Ginés de Sepúlveda en el debate de 1550, realizado en Valladolid, entre este y Bartolomé de Las Casas en torno al tratamiento que se estaba dando a los indígenas y la legitimidad de la «conquista». Muchos cronistas de Indias, juristas, filósofos y teólogos compartieron las tesis de Sepúlveda y estuvieron del lado de los conquistadores-encomenderos para quienes la guerra contra los infieles era justa.

Enrique Dussel (2007) señala que Ginés de Sepúlveda, con base en la filosofía aristotélica del dominio de *lo superior* sobre *lo inferior* (del amo sobre el esclavo), justifica la conquista al encuadrar la *guerra justa* dentro del *derecho natural de gentes*, y demuestra que la guerra es necesaria aún para los cristianos. Sepúlveda indica:

Tales son las gentes bárbaras é inhumanas, ajenas á la vida civil y á costumbres pacíficas. Y será siempre justo y conforme al derecho natural que tales gentes se sometan al imperio de príncipes y naciones más cultas y humanas, para que merced á sus virtudes y á la prudencia de sus leyes depongan la barbarie y se reduzcan á vida más humana y al culto de la virtud (Sepúlveda, 1996, p. 85).

Ahora, la doctrina de la «guerra justa» de Sepúlveda que legitima la explotación, la esclavización y el exterminio de los pueblos indígenas es compartida por López de Gómara, quien defiende los actos violentos utilizados en la «civilización» y evangelización de las culturas precolombinas, y justifica la destrucción de los indígenas por sus pecados; por ello, el cronista soriano, con base en la justificación judeo-cristiana y aristotélica sobre la esclavitud, advierte: «*ca menos pecó Cam contra su padre Noé que estos indios contra Dios, y fueron sus hijos y descendientes esclavos por maldición*» (HGI, p. 311).

Las tierras «despobladas»

Las expediciones de «conquista» y colonización tienen como imperativos «poblar» las tierras «deshabitadas», es decir, ocupadas únicamente por «bárbaros», «ajudados», «borrachos» y «holgazanes», «brutos animales» «que no tienen ni arte ni maña de hombres». Por ello, las «tierras despobladas» debían ser habitadas por «hombres de razón», porque estas eran «tierras de nadie». Lo primero que hicieron los conquistadores al llegar a América fue «descubrir» y «poblar». Los españoles van descubriendo todo, las tierras, el mar, el aire, la flora y la fauna: su descubrimiento tiene por objeto hallar tierras despobladas y riquezas. Una vez que los «descubren», imponen la soberanía imperial sobre dichos territorios. Los actos de soberanía se oficializan a través acciones como «levantar pendones» y «tomar posesión de la tierra».

Una vez que los conquistadores toman posesión de la tierra, se disponen a «poblar»: «y era también necesario para **poblar y convertir aquella tierra...**» (HGI, p. 100). Las tierras «despobladas», es decir, ocupadas y cultivadas por «bárbaros», podían ser aún más productivas si se convertían en «tierras de cristianos», pobladas y explotadas por cristianos, ya que los indígenas eran «holgazanes»; y además, por ser «brutos», «sin razón», su trabajo de la tierra, pensaban los europeos, era menos productivo que el de la «gente de razón». De otra parte, el maíz cultivado por los pueblos prehispánicos era considerado por los colonizadores como un «pan inferior», del cual Gómara concluye que «no es tan bueno» en comparación con el trigo, cultivado por los «hombres de razón».

«Poblar» fue el imperativo de la colonización para la expansión del imperio capitalista europeo. Según Dussel (2007), el padre de la Modernidad jurídica, Francisco Victoria, justificó la existencia de un mundo colonial imperial y estableció los derechos de los europeos sobre el resto del mundo. Y en virtud de ello, los colonizados tenían el «deber a la hospitalidad». Los derechos de los europeos sobre el resto del mundo les permitió saquear las riquezas de América, África y Asia y constituir lo que algunos críticos del colonialismo denominan el *sistema-mundo-capitalista*.

El más importante de tales derechos fue el *derecho natural* de regir a los pueblos de otros continentes, para lo cual fueron racializados. De esta manera se legitimó la colonización de otros continentes. La colonización capitalista fue iniciada por los españoles y portugueses en América desde 1492, y legitimó el dominio y la explotación convertidos en «tierras de cristianos».

Esta nueva *jurisprudencia racista* conocida y aplicada por «exploradores», «conquistadores» y colonizadores, hizo posible «descubrir» y «poblar» en nombre de Dios y del emperador de España.

Los «enviados» de Dios

Según el Providencialismo cristiano, los europeos, especialmente los españoles y portugueses, habían sido escogidos por Dios para la reducción de los *infieles* de otros continentes al cristianismo. Por ello el Papa Alejandro VI, en mayo de 1493, en la tercera bula señala:

Lo que más entre todas las obras, agrada a la Divina Majestad (...) es que la fe católica y la religión cristiana sea exaltada(...) y que en todas partes sea ampliada y dilatada(...) y las bárbaras naciones sean deprimidas y reducidas a esa misma fe (Alejandro VI, citado por Dri, 1990, p. 102).

De acuerdo con Dri (1990), el conquistador que se siente misionero exige a los *bárbaros* la sumisión al Rey de España y al Rey Celestial (p. 75). Por su parte Gómara, defensor incansable del providencialismo, creía que los españoles habían sido «escogidos» y «enviados» por Dios para convertir a los «groseros bárbaros» en cristianos. Esta idea se repite en su texto en las voces de los conquistadores, y recalca que los «enviados de Dios» son cruzados, mártires y redentores de los indígenas. Pero la misión evangelizadora tuvo obstáculos porque hubo conquistadores y frailes que consideraron a los indígenas incapaces de recibir la fe cristiana.

Hombres «sin» razón

Para Gómara los indígenas son «hombres sin razón», «*brutos animales*» que «*no tienen arte ni maña de hombres*». Esto se puede constatar en las nominalizaciones y la predicación sobre ellos. La imagen predominante es la del «salvaje-bárbaro» por encima de la del «natural» (buen salvaje). Pese a que el cronista reconoce grados de racionalidad en los Incas y Aztecas, siempre los considera «bárbaros» frente a los otros pueblos, «salvajes»; y aunque él no utiliza la palabra *salvaje*, la concepción de *otros* indígenas y de sus acciones se dan dentro de los parámetros tradicionales del concepto de «salvaje» establecido por la literatura, la teología la filosofía y el derecho occidentales desde la antigüedad.

La forma de vida y las costumbres no cristianas de los indígenas pueden ser catalogadas, de acuerdo con Gómara, como «extrañas». Por ejemplo, en los hábitos nutricionales se resalta y se generaliza el canibalismo como «mala costumbre». Como ya se indicó, los hábitos gastronómicos indígenas no corresponden a las «costumbres gastronómicas bárbaras» descritas en la literatura y en los libros de historia de los antiguos; las de los pueblos prehispánicos superan la manera como se alimentaban los «salvajes» en la Época medieval. Bartra (1998) informa que, de acuerdo con la concepción tradicional del mundo de los salvajes, el salvaje medieval se alimentaba como los animales, con raíces, hierbas y frutos. Pero esos salvajes no eran tan «hambrientos» ni eran carroñeros, como los «indios voraces» descritos por Gómara. En la descripción del cronista soriano sobre los indígenas como «carroñeros», se superan todas las formas alimenticias posibles de los seres humanos.

En *Historia General de las Indias* es clara la distinción que hace el cronista entre hombres europeos racionales y los indígenas, que «*son como asnos, abobados, alocados, insensatos*». Distinción que fue asumida durante la conquista y colonización de América. Desde la perspectiva euro-céntrica, los humanos auténticamente racionales eran los europeos, los habitantes de otros continentes no lo eran. Los no europeos, las «bárbaras naciones» debían ser reducidas al cristianismo para que dejaran la barbarie y fueran «hombres de razón».

En este contexto de inferiorización y racialización de los «*salvajes*» y «*bárbaros*», se hicieron clasificaciones de los no europeos con base en las concepciones de pensadores reconocidos: Heródoto (historiador), Plinio (naturalista), Agustín (teólogo) y Paracelso (alquimista), con el fin de ubicar a los pueblos prehispánicos y a otros no europeos en una escala de barbarie. Entre estas clasificaciones están la de Las Casas (1999) y la de Acosta.

Ser hombres «sin» razón significa también ser hombres «sin» civilización. Con base en los análisis que hacen algunos autores (Cañizares, 2007; Dussel, 2007; Mignolo, 2003; y García et ál., 1990) sobre el estatus de bárbaros y salvajes dado a los pueblos indígenas por los conquistadores y colonizadores europeos, se puede establecer que tales pueblos son incivilizados por las siguientes razones: 1. Porque no siguen las leyes de la razón de los colonizadores; 2. No poseen sistemas de gobierno como los de Europa; 3. Su conocimiento («hechicería») no se ajusta a las concepciones epistemológicas de Europa; 4. No conocen la escritura, ya que sus pictogramas, ideogramas y fonogramas no son alfabéticos; 5. Sus sistemas

de producción económica se apartan de las leyes del capitalismo-colonialista; 6. Sus concepciones religiosas y los rituales sagrados son diferentes a los de los judeo-cristianos; 7. Sus obras estéticas no siguen los parámetros del arte europeo; 8. Sus idiomas no tienen superestratos de las lenguas; 9. Sus costumbres no siguen los parámetros de la «vida de los hombres» blancos; 10. Los comportamientos morales de los «bárbaros» no siguen los preceptos de los europeos. Por todo esto, la Europa colonizadora concibió a los pueblos de otros continentes como «incivilizados» e «inhumanos». Entonces, desde el punto de vista ontológico racista, el *otro*, el no europeo, no era un ser humano porque no era civilizado. ¿No existía?

Conclusiones

El racismo, ligado al imperialismo moderno como doctrina (instaurada y defendida por el imperialismo capitalista europeo y por el cristianismo católico) y como práctica (imposición de sistemas de poder y dominación por los colonizadores) legitimó y naturalizó la destrucción de las culturas prehispánicas, el saqueo de las riquezas americanas y el genocidio más grande que se ha conocido en la historia de la humanidad.

En la representación de los actores socioculturales en *Historia General de las Indias*, es evidente la racialización de los indígenas. El cronista los categoriza, abstrae y homogeniza como «indios», «naturales» o «gente», como seres impersonales, no humanos.

En la predicación, en lo referente a las atribuciones y la valoración de las acciones realizadas por los pueblos autóctonos de América, predomina una imagen negativa del «ser» y del «hacer» de ellos que los inferioriza y racializa ante los europeos. Para lo cual Gómara utiliza adjetivos y adverbios que intensifican la significación de atributos o de las acciones de los indígenas valorados como negativos. La representación positiva de ellos y de sus acciones se da en las circunstancias en las que ofrecen ayuda a los conquistadores.

En inferiorización y racialización de los habitantes del Nuevo Mundo, el cronista utiliza *topoi discursivos* constituidos desde ámbitos como la filosofía occidental, la literatura clásica greco-romana, la teología cristiana, la epistemología renacentista, la medicina, entre las más importantes, que crean y representan al indígena como «salvaje» y como «bárbaro».

Referencias

- Aristóteles (2004). *Política*. Consultado en diciembre de 2009. Disponible en: <http://www.librosenred.com/retirar/2043-politica132097.pdf>.
- Aristóteles (2007). *Retórica*. Madrid: Alianza.
- Bajtín, M. (1989a). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bartra, R. (1998). *El salvaje en el espejo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Baton, M. (1969). Aspectos sociales de la cuestión racial. En UNESCO (1969). *Cuatro declaraciones sobre la cuestión racial* (pp. 17-30). París: Oberthur.
- Benedict, R. (1942 1ª ed.) (1983). *Race and Racism*. London: Tavistock.
- Bitterli, U. (1981). *Los "salvajes" y los "civilizados"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cañizares E., J. (2007). *Cómo escribir la historia del Nuevo Mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Callirgos, J. (1993). El racismo peruano. Consultado en marzo de 2010. Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Callirgos%20IV.pdf>.
- Castellanos G., A. (2000). Racismo, multiétnicidad y democracia en América Latina. En: *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales* 58, pp. 1-17.
- Castoriadis, C. (1985). Reflexiones en torno al racismo. En: *Racismo y Mestizaje. Debate Feminista* 24, pp. 14-29.
- Comas, J. (1972). *Razas y racismo. Trayectoria y antología*. México: SEP SETENTAS.
- De Sepúlveda, J. (1996). *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Drí, R. et ál. (1990). Teología de la Dominación y Conquista. En: *1492-1992. La interminable Conquista*. Bogotá: El Búho.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación*. Madrid: Trota.
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

- Gal, O. (2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México. En: *Revista Mexicana de Sociología*, 2, pp. 221-259.
- Geulen, Ch. (2010). *Breve historia del racismo*. Madrid: Alianza.
- González M., A. (1997). El concepto de "raza" y la estética en la antropología. En: *Ciencias 45*, pp. 62-68.
- De las Casas, B. (1999). Apologética Historia Sumaria. En: *Obras Completas*. Madrid: Alianza.
- Leetoy, S. (2009). Las Justificaciones de la guerra de Conquista a través de la mitología del Otro. Las dicotomías del Buen Salvaje y de Bárbaro en crónicas del siglo XVI y XVII. En: *Redes.com: Revista de estudios para el desarrollo social de la Comunicación*, 5, pp. 145-158.
- Lipschutz, A. (1967). *El problema racial en la conquista de América y el mestizaje*. Santiago de Chile: Convenio Andrés Bello.
- Marquer, P. (1969). *Las razas humanas*. Madrid: Alianza.
- Memmi, A. (1994). El racismo. Definiciones. En: O. Hoffman y O. Quintero (Coords.) (2010). *Estudiar el racismo. Textos y herramientas. Cuaderno de trabajo 8* (pp. 53-72). Tomado de *Le Racisme*. Traducción al español de Camila Pascal. México: Proyecto AFRODESC/EURESCL. Consultado en noviembre de 2011. Disponible en: <http://www.ird.fr/afrodesc/>.
- Mignolo, W. (2003). Historias locales/diseños globales. En: *Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- O'Gorman, E. (1986). *La invención de América*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, M. (2000). Nacido indio, siempre indio. Discriminación y racismo en Bolivia. En: *Revista Nueva Antropología 58 (XVII)*, pp. 73-87.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Sagrera, M. (1998). *Los racismos en las Américas. Una interpretación histórica*. Madrid: IEPALA.

- Taguieff, P. A. (1984). Les présuppositions définitionnelles d'un indéfinissable: le racisme. En: *Mots*, 8(8), pp. 71-107.
- Taguieff, P. A. (1988). *La forcé du préjugé. Essai sur le racisme et ses doublés*. París: La Découverte.
- Taguieff, P. A. (Dir.) (1991). *Face au racisme*. (Vol. 1: *Les moyens d'agir*. Vol. 2: *Analyses, hypothèses, perspectives*). París: La Decouverte.
- Taguieff, P. A. (2001). El racismo. En: *Racismo y Mestizaje. Debate Feminista*, 24, pp. 3-14.
- Todorov, T. (2005). *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI Editores.
- Valcárcel M., S. (1997). *Las crónicas de Indias como expresión y configuración de la mentalidad renacentista*. Granada: Diputación de Granada.
- Van Dijk, T. (1997). Discurso. En: D. Mumby (Comp.). *Narrativa y control social. Perspectivas críticas*. Buenos Aires: Amarrortu Editores, 1997.
- Van Leeuwen, Th. (1996). La representación de los actores sociales. En: Caldas-Coulthard y M. Coulthard (Eds.). *Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis*. Capítulo 3. Londres: Routhledge. Traducción libre por Amanda Romero M.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis, I. (1998). *La construcción de las representaciones sociales. Discurso político y prensa escrita. Un análisis sociológico, jurídico y lingüístico*. Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R.; Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Discursos sobre la unidad latinoamericana en la canción popular *Latinoamérica* de Calle 13¹

Paloma Bahamón Serrano

Universidad Autónoma de Bucaramanga
pbahamon@unab.edu.co

Introducción

Nuevos ritmos suenan en las ciencias humanas. Gracias a la apertura que se ha generado con los estudios culturales, se comienza a aceptar en el ámbito académico que el análisis de lo político se realice también desde perspectivas estéticas; que las manifestaciones artísticas inciden en la construcción de subjetividades y que la música, por ejemplo, puede interpelar a las colectividades. Una canción quizás no pueda cambiar el mundo, pero sí ser un elemento de praxis para un movimiento social o político determinado.

Por esa razón es válido interrogarse de qué modo la canción popular puede configurar un discurso político y cómo tal configuración puede repercutir en la esfera social. Esta ponencia pretende abordar dichos aspectos a partir de un enfoque semiótico para el estudio de las ideas en torno a la unidad latinoamericana. Para ello es necesario acordar qué se va a entender en este escrito por *canción popular* y qué por *discurso*, explicar por qué se aborda el tema desde el análisis semiótico del discurso y cuál va a ser la estructura del mismo.

De acuerdo con Juan Pablo González (2011):

Las músicas populares urbanas son generalmente mediatizadas, masivas y modernizantes. Mediatizadas en las relaciones entre la música y el público, a través de la industria cultural y la tecnología. Masiva

1 Esta ponencia hace parte de la investigación «Discursos sobre unidad latinoamericana en la canción popular (1970-2010)» que se desarrolla como requisito para optar al título de doctora en Estudios Sociales de la Universidad Externado de Colombia.

porque llega a millones de personas en forma simultánea, teniendo en cuenta las nuevas formas de producción y consumo; y modernizante, por su relación simbiótica con la industria cultural, la tecnología, las comunicaciones y la sensibilidad urbana, desde donde desarrolla su capacidad de expresar el presente, tiempo histórico fundamental para la audiencia juvenil que la sustenta y que al crecer la atesora [...].

Con base en ello, se puede definir a la canción popular como un texto melódico que se difunde con mayor o menor pretensión comercial a través de uno o diversos medios de comunicación de forma masiva, aunque esa masificación no necesariamente sea homogénea ni en volumen ni en audiencia.

Ello significa que detrás de una canción puede estar una poderosa industria cultural, una fuerte disquera, por ejemplo, interesada en que dicho texto melódico «pegue» en las emisoras, la televisión, la radio, o en cambio, que pueda estar un sello independiente que no le interesa o no tiene la capacidad para ser tan arrollador en su difusión musical, pero sí valerse de medios como la internet y llegar a un número considerable de personas.

En cuanto a la calificación de canción popular como discurso, se debe partir del hecho de que para la semiótica el mundo natural es «un conjunto de cualidades sensibles, dotado de una cierta organización, y que es además el enunciado de la estructura profunda del universo construido por el sujeto humano y descifrable por él» (Greimas, A. J., Courtès, J., 1993).

Es en este mundo, donde ocurren las prácticas semióticas o significantes, el discurso es una de dichas prácticas que además hace referencia a aspectos específicos del comportamiento de un conglomerado poblacional en una cultura dada. Por esa razón la canción popular se puede considerar como un discurso, ya que está dotada de «un proceso de significación a cargo de una enunciación» (Fontanille, J., 2005) y está vinculada a una situación de producción.

Helena Calsamiglia refuerza lo anterior cuando sostiene que:

Hablar de discurso es, 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. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social. (2007, p. 1).

Ahora bien, si el discurso es parte de la vida social, también es un mediador de la *triple mimesis* (Ricoeur, P., 2004), siendo la mimesis uno, la situación de producción; la mimesis dos, el espacio en que dicha situación es descrita, relatada, configurada, representada, etc., a través, por ejemplo, de una película, una obra teatral, un dibujo o una canción; y la mimesis tres, el ámbito del meta relato donde emergen las propuestas analíticas sobre el modo en que la mimesis dos se refiere a la mimesis uno.

El análisis semiótico del discurso se sitúa, entonces, en esa tercera mimesis, y desde la perspectiva de Courtès (1997) se compone de tres momentos: figurativo, semionarrativo y axiológico. Para el caso, el nivel figurativo se ubica en la superficie del discurso y trata de las formas, símbolos y figuras retóricas recurrentes en la canción. Por ubicarse en la superficie se trata de lo aparential y no de lo esencial. El nivel semionarrativo se refiere a la organización del tiempo y el espacio, y el recorrido narrativo en el que se destacan y clasifican los roles y modalidades actanciales.

La dimensión pasional, donde se establecen las pasiones que aparecen en la canción, también hace parte de este nivel; y finalmente queda el nivel profundo y esencial, llamado axiológico, donde se aloja el sistema de valores de la canción, al que se llega a través de la identificación de isotopías. Al respecto, Rémy-Giraud y Louis Panier explican que:

La isotopía garantiza la homogeneidad de un mensaje o de un discurso. Puede definirse como un plano común que hace posible la coherencia de un dicho. Ese plano común debe entenderse como la permanencia de algunos rasgos mínimos [...] la persistencia de un mismo rasgo que podrá renovarse varias veces a lo largo de una cadena frástica produce una isotopía (2003, p. 148).

Situación de producción

Dentro del pensamiento político latinoamericano, la propuesta de Unidad es uno de los planteamientos fundacionales –porque emerge con los primeros procesos independentistas, hace un poco más de 200 años– así como significativo, porque desde entonces ha sido factor inspirador de más propuestas y acontecimientos emancipatorios.

No es la intención de este escrito realizar una arqueología ni un recorrido histórico de la propuesta, pero sí es necesario destacar aquellos aspectos

que más se repiten en su discurso y que desde mediados del siglo pasado hasta comienzos del siglo XXI han sido retomados por la canción popular latinoamericana.

Entre los representantes del ideario integracionista se encuentran Simón Bolívar, José Martí, Francisco García Calderón, José Enrique Rodó y Manuel Baldomero Ugarte, entre otros. Cada uno de ellos, de acuerdo con su época, aportó a la idea de unidad. Si bien en los próceres de la independencia hispanoamericana, el sentimiento antiimperialista no es tan fuerte –pues en su tiempo no era la amenaza principal–, en los pensadores de finales del siglo XIX y comienzos del XX ese sentimiento se acrecienta.

Para Bolívar (1783- 1830) era importante superar la mentalidad colonialista y construir una confederación de repúblicas que respetara la autonomía de cada una, pero reconocía la utopía de querer hacer del territorio una sola nación. Así lo plantea en la Carta de Jamaica:

Ya que tiene un origen, una lengua, unas costumbres y una religión debería, por consiguiente, tener un solo gobierno que confederase los diferentes Estados que hayan de formarse; mas no es posible porque climas remotos, situaciones diversas, intereses opuestos, caracteres desemejantes dividen a la América (1815).

Años después y advirtiendo que las intenciones imperialistas de Estados Unidos consignadas en la Doctrina Monroe (1823) se van a extender de Cuba y Puerto Rico al continente latinoamericano, el independentista cubano Martí (1853-1895) proclama con un lenguaje metafórico en su texto *Nuestra América* que «Los árboles se han de poner en fila para que no pase el gigante de las siete leguas. Es la hora del recuento y de la marcha unida y hemos de andar en cuadro apretado como la plata en las raíces de Los Andes» (1891).

El imperialismo ya es un tema común a todo el territorio latinoamericano en el argentino Manuel Ugarte (1875-1951), quien señala a la unidad como una acción indispensable para evitar, en sentido tanto literal como simbólico, el desmembramiento del continente:

Supongamos que la América de origen español es un hombre. Cada república es un miembro [...] Yo no digo que por que se corte un pie deja de funcionar la mano. Pero afirmo que después de la amputación, el hombre se hallará menos ágil, y que la mano misma, a pesar de no haber sido tocada se sentirá más disminuida [...] Una nación

conquistadora nos puede ahogar sin contacto. Si le cortan al hombre el otro pie, se apagan los ojos [...] si lo reducen a un pobre tronco que se arrastra, ¿para qué servirá la mano indemne, sino para tenderla al transeúnte pidiendo la limosna de la libertad? (Galasso, 1978: 11).

En Bolívar, Martí y Ugarte ya se evidencian ciertos rasgos del ideal de unidad latinoamericana que en los siguientes años otros promotores van a seguir elaborando. De acuerdo con Jorge Villasmil y Ligia Berbesí, dichos aspectos generales son:

- a. *Logro de la independencia política efectiva, frente al imperialismo norteamericano.*
- b. *Desarrollo económico y social integral de los pueblos latinoamericanos*
- c. *Salvaguarda y defensa de las diversas culturas nacionales latinoamericanas frente a la alineación y transculturación impuestas por Estados Unidos y las potencias europeas.*
- d. *Defensa del principio de autodeterminación de los pueblos, así como de la soberanía e integridad del territorio de las repúblicas latinoamericanas, en su conjunto.*
- e. *Promoción de la unidad e identidad latinoamericana como herramienta fundamental en la construcción de un bloque de poder en la región, capaz de contrarrestar la avanzada imperialista representada por Estados Unidos (2007, p. 225).*

Para los integracionistas era claro, desde la doctrina Monroe, que EEUU tenía hacia América Latina la misma política intervencionista de Europa hacia África y Asia en pos de garantizar materia prima y mano de obra barata. Para ello era necesario contar con el respaldo de los gobiernos del continente, lo cual se logró con otra doctrina, la de seguridad nacional, en el marco de la Guerra Fría entre EEUU y la Unión de Repúblicas Socialista Soviéticas, URSS (1945-1989).

Es así como durante ese período, en muchos países latinoamericanos se establecieron dictaduras de largo aliento. Es el caso de Paraguay (1954-1989), Haití (1957-1971), Brasil (1964-1985), Perú (1968-1975), Bolivia (1971-1978), Chile (1973-1990), Argentina (1976-1983) y Uruguay (1976-1981), entre otras.

Al mismo tiempo, es bajo este período que triunfa la Revolución Cubana, liderada por Fidel Castro, el primero de enero de 1959, acontecimiento político que dos años después contó con el apoyo de la URSS hasta 1989 y que, paradójicamente, se mantiene hasta ahora como dictadura. Es necesario comprender, sin embargo, que la Revolución Cubana simbolizó para los integracionistas e independentistas de los diversos países latinoamericanos una esperanza de autonomía territorial. Es entonces que emergen o resurgen diversos movimientos de izquierda y organizaciones guerrilleras en los años 60 y 70, pues la estrategia de toma del poder del marxismo leninismo, valida la combinación de formas de lucha. Así como en Cuba triunfa la expresión armada, en Chile el socialismo llega al poder a través de las urnas y en la figura de Salvador Allende, quien gobernó del 4 de noviembre de 1970 hasta el 11 de septiembre de 1973, cuando fue depuesto por el golpe militar comandado por Augusto Pinochet con el apoyo de la CIA.

Del discurso político al discurso musical

En este momento es importante ver cómo el discurso político integracionista se traslada a la música. Gobiernos como el de Allende habían aceptado de buena gana el respaldo de cantautores como Víctor Jara y grupos folclóricos como Inti Illimani, entre otros, pues habían visto que su propuesta requería de una manifestación estética. Surge así a lo largo de América Latina un movimiento musical conocido como Nueva Canción Latinoamericana, algunos de cuyos exponentes fueron Mercedes Sosa, Víctor Heredia y Piero, de Argentina; Alí Primera y Soledad Bravo, de Venezuela; Los Parra (hijos de Violeta Parra) y Quilapayun, también de Chile; y Ana y Jaime, de Colombia.

En Cuba surgió la Nueva Trova, considerada como parte integrante de la Nueva Canción, y que alimentaba las utopías izquierdistas en el continente, al tiempo que alababa al régimen de Castro. Sus principales exponentes fueron Silvio Rodríguez y Pablo Milanés. De acuerdo con Fabiola Velasco, la Nueva Canción Latinoamericana:

Fue el instrumento político y estético para difundir en las masas la ideología que habría de motorizar los Nuevos Tiempos que se anunciaban en los años sesenta, y conducir a la formación del Hombre Nuevo, ése que haría la revolución política socialista y reivindicaría las clases tradicionalmente oprimidas. Las creaciones musicales circunscritas en este género se estructuraron partiendo de una doble

referencia: una propiamente latinoamericana, orientada a estimular el espíritu crítico y revolucionario de los pueblos, hermanados por una matriz sociohistórica común y por una lucha antiimperialista compartida contra Estados Unidos. La otra, se basó en las referencias nacionales y locales de carácter cultural, que matizan y particularizan la creación musical de acuerdo con las influencias regionales recibidas por los cantautores (2007, p. 141).

Pero las composiciones musicales que se referían a la situación social y política de América Latina no se dieron solamente en la Canción Social o en la Nueva Trova. A lo largo de la década de los 70 el tema también irrumpió en la salsa, y en la década de los 80 en el Rock en español; y desde finales de siglo pasado y comienzos de éste, también se ha visto en expresiones como el ská, el hip-hop y la música urbana, aunque no se ha vuelto a dar un fenómeno estético, político, masivo y articulado como el de la Nueva Canción.

Lo anterior se puede explicar por diversos factores, como por ejemplo el hecho de que las intenciones emancipatorias fueron reprimidas prontamente por políticas estatales coercitivas, y a su vez la izquierda tampoco tuvo la capacidad de mantener una propuesta estructurada y coherente frente a la oportunidad emergente, porque poco a poco se evidenció el tremendo error que había sido el respaldo a la lucha armada.

Desde mediados de la década de los 80 el escepticismo tomó fuerza en la nueva generación, que de la mano de estrategias neoliberales, tuvo en el consumismo y el materialismo nuevos intereses de vida y nuevas propuestas de expresión estética como la balada y el pop, que en general no implicaban una amenaza al sistema imperialista.

Una especie de luto y desesperanza cayó sobre aquellos para quienes el discurso de Unidad era importante. De canciones motivadoras a la acción, como *Canción con todos* (1969), famosa en la voz de Mercedes Sosa, o reveladoras de la estrategia consumista, como *Plástico* (1976), de Rubén Blades, se pasó a una suerte de espíritu nihilista en *Latinoamérica es un pueblo al sur de Estados Unidos* (1986), a llorar sobre la leche derramada con *Cinco siglos igual* (1992), de León Gieco o enfurecerse con la celebración del descubrimiento de América con el punk-ská *No hay nada que festejar* (1994), de los Fabulosos Cadillacs.

En los siguientes 10 años, en la escena musical emergerá de vez en cuando alguna canción alusiva al tema de la unidad latinoamericana, pero no se volverá a dar el fenómeno de difusión masiva de esta temática que se generó con la Nueva Canción Latinoamericana. Es hasta 2010, con el dúo de música urbana Calle 13, que el tema volverá a capturar el interés de los medios de comunicación, al menos por ahora.

Calle 13: el reggaetón protesta

Calle 13 está integrado por los puertorriqueños René Pérez Joglar, alias 'Residente' y Eduardo José Cabra Martínez, alias 'Visitante', quienes ya han ganado 10 Grammy latinos y dos Grammy americanos. Se dieron a conocer en 2005 con dos temas paradójicamente diferentes: *Atrévete te*, una retahíla divertida, gran éxito comercial que llamó la atención por el tratamiento tan singular del lenguaje, y *Querido FBI*, en la que denuncian el asesinato del líder nacionalista puertorriqueño Filiberto Ojeda Ríos a manos de la Policía y con el respaldo de agentes norteamericanos.

En diversas entrevistas, 'Residente' ha declarado que está cansado de cantar la primera, mientras que con la segunda siente que en ellos surgió la conciencia sobre la realidad social que los circunda y el papel que pueden cumplir como interpeladores y generadores de reflexión.

Muchas cosas llamativas ocurren en relación con Calle 13. La primera es el tremendo impacto comercial que ha tenido su propuesta musical sumamente vanguardista, que además ha denunciado asuntos políticos sin ningún tabú y con una gran dosis de irreverencia.

En segundo lugar, se trata de un magister en diseño de sonido (René) y de un músico de conservatorio (Eduardo), que al principio fueron ubicados dentro del género reggaetonero pero que cada vez se distancian más de este con sus experimentos rítmicos y líricos, y sobre todo con sus referentes estéticos y éticos que rompen con la propuesta reggaetonera, en la que son frecuentes apologías al hedonismo, materialismo y misoginia. Ellos mismos reconocen la diferencia en su canción *Siempre digo lo que pienso*, de su álbum *Entren los que quieran* (2010):

*Sería muy fácil para mí escribir un bolero/
o hacer un video rapeando encima de un velero/*

*con mujeres empelotas acariciándome los huevos/
¿sacrificar mis ideales pa' venderte un disco nuevo?*

En tercer lugar, empezaron a interesarse cada vez más en denunciar injusticias sociales y políticas no solo de su país, sino de América Latina y el mundo. Su postura independiente y su identidad como emisarios de la gente queda consignada en la canción *Calma pueblo*, del álbum anteriormente mencionado:

*Es el momento de la música independiente/
mi disquera no es Sony/
mi disquera es la gente/
[...]
Calma pueblo que aquí estoy yo/
lo que no dicen, lo digo yo/
lo que sientes tu, lo siento yo/
porque yo soy como tú [...]*

Vale la pena resaltar que Puerto Rico es una isla que a partir de 1952 se convirtió en un estado libre asociado a Estados Unidos, lo que en otras palabras se puede definir como «colonia», cuyo máximo mandatario es un gobernador, regido por el presidente de EEUU. Esto debe tenerse en cuenta para comprender por qué ellos se declaran a favor de la causa independentista boricua y en contra del intervencionismo estadounidense en América Latina. Por eso, resolvieron viajar por el continente para comprenderse aún más como latinoamericanos. El periplo realizado queda consignado en el documental *Sin Mapa* (2009), dirigido por Marc de Beaufort y disponible en Youtube, donde Calle 13 comparte sus impresiones de los países visitados como Nicaragua, Perú, Venezuela y Colombia.

En Perú descubren el drama de los mineros que buscan fortuna en las alturas de la cordillera de Los Andes, en condiciones de vida sumamente precarias. En Venezuela conviven con los indígenas Yecuana, quienes fueron desplazados del Amazonas brasileño por oponerse a la tala indiscriminada de árboles por parte de una multinacional. En Colombia son testigos del abandono en que el gobierno tiene a los indígenas Wayuu. También en

nuestro país visitan San Basilio de Palenque, primer pueblo libre de América, y a los Arhuacos en la Sierra Nevada de Santa Marta, quienes les explican su relación con la Madre Tierra.

Un año después de la realización del documental, Calle13 saca al mercado la canción que da origen a esta ponencia. En ella participan tres importantes cantantes folclóricas latinoamericanas: Totó la Momposina, de Colombia, Susana Vaca, de Perú y María Rita, de Brasil. Aunque el video musical no se tiene en cuenta para este análisis, es importante resaltar que en este un locutor indígena realiza, mitad en español y mitad en quechua, una introducción al canto, del cual a continuación se transcribe la letra:

Soy/

Soy lo que dejaron/

Soy toda la sobra de lo que se robaron/

Un pueblo escondido en la cima/

Mi piel es de cuero por eso aguanta cualquier clima.

Soy una fábrica de humo/

Mano de obra campesina para tu consumo/

Frente de frío en el medio del verano/

El amor en los tiempos del cólera, mi hermano.

El sol que nace y el día que muere/

Con los mejores atardeceres/

Soy el desarrollo en carne viva/

Un discurso político sin saliva.

Las caras más bonitas que he conocido/

Soy la fotografía de un desaparecido/

Soy la sangre dentro de tus venas/

Soy un pedazo de tierra que vale la pena.

*Soy una canasta con frijoles/
Soy Maradona contra Inglaterra anotándote dos goles/
Soy lo que sostiene mi bandera/
La espina dorsal del planeta es mi cordillera.*

*Soy lo que me enseñó mi padre/
El que no quiere a su patria no quiere a su madre/
Soy América latina/
Un pueblo sin piernas pero que camina.*

Coro:

*Tú no puedes comprar al viento/
Tú no puedes comprar al sol/
Tú no puedes comprar la lluvia/
Tú no puedes comprar el calor/
Tú no puedes comprar las nubes/
Tú no puedes comprar los colores/
Tú no puedes comprar mi alegría/
Tú no puedes comprar mis dolores.*

*Tengo los lagos, tengo los ríos/
Tengo mis dientes pa' cuando me sonrío/
La nieve que maquilla mis montañas/
Tengo el sol que me seca y la lluvia que me baña.*

*Un desierto embriagado con peyote, un trago de pulque/
Para cantar con los coyotes/
Todo lo que necesito/
Tengo mis pulmones respirando azul clarito.*

*La altura que sofoca/
Soy las muelas de mi boca mascando coca/
El otoño con sus hojas desmayadas/
Los versos escritos bajo la noche estrellada.*

*Una viña repleta de uvas/
Un cañaveral bajo el sol en cuba/
Soy el mar Caribe que vigila las casitas/
Haciendo rituales de agua bendita.*

*El viento que peina mi cabello/
Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello.
El jugo de mi lucha no es artificial/
Porque el abono de mi tierra es natural.*

Coro (bis)

Coro en portugués:

*Não se pode comprar o vento/
Nãõ se pode comprar o sol/
Nãõ se pode comprar a chuva/
Nãõ se pode comprar o calor/
Nãõ se pode comprar as nuvens/
Nãõ se pode comprar as cores/
Nãõ se pode comprar minha 'legría/
Nao se pode comprar minhas dores
No puedes comprar el sol.../
No puedes comprar la lluvia/
Vamos dibujando el camino/*

(vamos caminando)
No puedes comprar mi vida /
Esta tierra no se vende.
Trabajo en bruto pero con orgullo/
Aquí se comparte, lo mío es tuyo/
Este pueblo no se ahoga con marullos/
Y si se derrumba yo lo reconstruyo.

Tampoco pestañeo cuando te miro/
Para que te acuerdes de mi apellido/
La Operación Cóndor invadiendo mi nido/
¡Perdono pero nunca olvido!
Vámonos caminando/
Aquí se respira lucha/
Vamos caminando/
Yo canto porque se escucha/
Aquí estamos de pie/
*¡Qué viva la América Latina!/
 No puedes comprar mi vida.*

Análisis semiótico del discurso en *Latinoamérica de Calle 13*

De entrada es necesario aclarar que en la semiótica se enfatiza la diferencia entre realidad y lenguaje, o la relación del lenguaje como mediador de la realidad. De acuerdo con Courtès:

Nuestro objetivo en semiótica es mantenernos solo en los sistemas de representación (para los cuales, como se anunció, reservaremos el término lenguaje). Llegará quizás un día en que las ciencias del

lenguaje se aplicarán también sobre ese lenguaje que es la realidad, lo vivido; por ahora éste no es el caso en modo alguno: nuestras descripciones no son sino balbuceos; más vale, entonces, quedarnos en el estudio de los simulacros de lo real, ya sean verbales, gestuales, etc. A. J. Greimas afirmaba humildemente por su parte, respecto a los análisis textuales que él efectuaba, que sólo tenía ante sí “seres de papel”. Teniendo en cuenta todo esto, el “mundo natural” o la “realidad” se dejan aparte por precaución metodológica; se puede mantener la noción de referente pero en el interior mismo del lenguaje y con una acepción un poco diferente (1997, p. 82).

En suma se trata de analizar una canción, un objeto semiótico que en cuanto representación de la realidad hace parte de la mimesis dos.

Nivel figurativo

A simple vista y desde una perspectiva poética, *Latinoamérica* podría encajar en estilos como el soneto, la oda o el madrigal, dado que es un canto de amor y alabanza, en este caso a un territorio, pero ya que de igual manera resalta situaciones negativas del lugar, explicita un punto de vista, propone acciones al respecto y, sobre todo, tiene la intención de persuadir a otros sobre su perspectiva; se trata de un manifiesto, tipo de escrito de carácter político que diagnostica una situación y plantea una posible praxis.

En cuanto a su estructura, esta canción se compone de 14 estrofas y dos coros; el primero, se repite tres veces en español y una en portugués, y el segundo, de voces alternadas y superpuestas, se repite dos veces y va al final.

La mayoría de versos de cada estrofa constan de 14 a 18 sílabas, así que se trata de un texto de arte mayor (versos largos) y desde la perspectiva de la composición de canciones, se establece un orden de rima gemela donde esta aparece en dos versos consecutivos. Las estrofas con esta clase de rima tienen la forma AABB y se denominan pareadas. Los coros poseen una estructura mixta, entre gemelo y cruzada, para la cual aún no hay catalogación precisa.

La figura literaria más frecuente es la **personificación** (atribución de características humanas a objetos, animales y elementos naturales o geográficos): «(Soy) el sol que nace y el día que muere/ con los mejores atardeceres.../ un pedazo de tierra que vale la pena.../una canasta de frijoles/...lo que sos-

tiene mi bandera/la espina dorsal del planeta es mi cordillera/...un desierto embriagado con peyote/un trago de pulque... el otoño con sus hojas desmayadas/...los versos escritos bajo la noche estrellada... una viña repleta de uvas/un cañaveral bajo el sol en Cuba/Soy el mar Caribe que vigila las casitas/haciendo rituales con agua bendita».

También es frecuente la **anáfora** (repetición de una o más palabras al principio del verso): «Soy, soy lo que dejaron/soy toda la sobra de lo que se robaron.../soy una fábrica de humo.../soy una canasta de frijoles/soy Maradona contra Inglaterra anotándote dos goles/soy lo que sostiene mi bandera».

El **paralelismo** (repetición de las mismas estructuras oracionales con una leve variación): «Tú no puedes comprar al viento/tú no puedes comprar al sol/tú no puedes comprar la lluvia/tú no puedes comprar el calor/vámonos caminando/aquí se respira lucha/vámonos caminando/yo canto porque se escucha».

La **paradoja** (expresión aparentemente contradictoria que invita a la reflexión): «frente de frío en el medio del verano/un discurso político sin saliva/un pueblo sin piernas pero que camina».

Y la **hipérbole** (exageración de un aspecto de la realidad por exceso o por defecto para dar mayor expresividad): «mi piel es de cuero, por eso aguanta cualquier clima».

En cuanto a las **figuras recurrentes** que son signos, referencias u objetos que constituyen las concepciones y conceptualizaciones del discurso, para el caso de esta canción se agrupan en torno a cuatro ideas: **identidad, patrimonio, emancipación y dignidad**. En cada una aparecen elementos de carácter natural, geográfico, artesanal, manufacturado, anatómico, histórico o religioso, primordialmente, y es el tipo de verbo que las acompaña, el que los ubica en cada una de las anteriores ideas.

Las figuras de **identidad** van precedidas del verbo *ser* conjugado en la primera persona del singular con una figura artesanal: *Soy una canasta de frijoles*; histórica: *Soy lo que dejaron, soy toda la sobra de lo que se robaron/soy Maradona contra Inglaterra anotándote dos goles*; geográfica: *soy el mar Caribe que vigila las casitas*; o religiosa: *Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello*.

Las de **patrimonio** van precedidas del verbo *tener*, conjugado de igual forma y acompañadas de elementos geográficos: *tengo los lagos, tengo los ríos*; naturales: *tengo el sol que me seca y la lluvia que me baña*; anatómicos: *tengo mis dientes pa' cuando me sonrío, tengo mis pulmones respirando azul clarito*; o manufacturados: *(tengo) un trago de pulque*.

Las de **emancipación** están determinadas por verbos como *caminar, dibujar, respirar, luchar, cantar* conjugados en la primera persona del plural: *vámonos caminando, vámonos dibujando*; o primera del singular: *yo canto porque se escucha*.

Las figuras de **dignidad** se establecen a partir de verbos como *trabajar, compartir, reconstruir, perdonar* (sin olvidar), conjugados en la primera persona del singular: *trabajo en bruto pero con orgullo, este pueblo no se ahoga con marullos y se derrumba, yo lo reconstruyo, la Operación Cóndor invadiendo mi nido, perdono pero nunca olvido*, que se completan con dos frases que van al final de la canción: *esta tierra no se vende y no puedes comprar mi vida*.

Finalmente, en relación con el **título**, ocurre que este es «una declaración de expectativas macrolingüísticas o expectativas del texto, lo que invalida cualquier noción de que el título sería forma autónoma e independiente del mismo» (Besa, J., 2002). En este caso, el título no puede ser más claro y directo: *Latinoamérica*. Sin predicados ni complementos. Es como un espejo que anticipa la relatoría sobre la impresión que el autor tiene sobre el objeto en cuestión.

En el siguiente nivel se explorará más profusamente la relación emocional del sujeto con el espacio.

Nivel semionarrativo

Así como Courtès (1997) establece la diferencia entre realidad y lenguaje, también lo hace en relación con el autor y el narrador del discurso. El autor de un texto, en este caso compositor, no es quien lo relata así hable en primera persona y se identifique dentro del escrito como tal, pues por el hecho de pasar su identidad al escrito se convierte en ese 'ser de papel' al que se refiere Greimas. Quien relata dentro de un texto recibe el nombre

de narrador o enunciador, y si toma parte activa en el proceso narrativo, también se convierte en actante.

La situación de enunciación en *Latinoamérica*

Para establecer la particularidad de la enunciación en este canto, es pertinente compararlo con otros modos de enunciación en canciones que se refieren a la unidad e identidad con el continente.

Por ejemplo, en *Canción con todos* (1969) el narrador-actante enuncia: «Salgo a caminar por la cintura cósmica del sur... piso en la región... subo desde el sur, hacia la entraña América en total [...]»; se desplaza por el continente, lo observa, lo experimenta y lo incorpora a sus emociones: «siento al caminar toda la piel de América en mi piel [...]». Así se establece, en términos de Courtès, una junción entre sujeto y objeto (**sno**).

Por el contrario, en *Latinoamérica es un pueblo al sur de Estados Unidos* (1986) se presenta una disjunción (**suo**): el narrador-actante no se involucra en acciones dentro del programa narrativo, sino que juzga la situación y comportamiento de latinos y/o foráneos, asumiendo el rol de actante judicador (Courtès, 1997). Desde el título de la canción se evidencia distancia entre sujeto y objeto: Latinoamérica **es**: «para turistas, gente curiosa, **es** un sitio exótico para visitar, **es** solo un lugar económico pero inadecuado para habitar, les ofrece Latinoamérica el carnaval de Río y las ruinas aztecas [...]» y en gran parte del relato continúa la distancia, salvo algunas excepciones: «las potencias son las protectoras que prueban **sus** armas en nuestras guerrillas [...] **somos** un pueblito tan simpático que todos nos ayudan si se trata de un conflicto armar [...]». Incluso desde el inglés: «**we** try to talk in the jet-set language, para que no nos crean incivilizados [...]».

Cinco siglos igual (1992) puede definirse como una elegía (canto de remembranza y dolor por la pérdida de un ser u objeto querido) donde el narrador ni siquiera puede tomar distancia (**suo**) o cercanía (**sno**) con el objeto, porque el relato enfatiza en todo momento la descripción de un no lugar: «soledad sobre ruinas, sangre en el trigo [...] manantial del veneno, escudo heridas, cinco siglos igual, libertad sin galope, banderas rotas, soberbia y mentiras, medallas de oro y plata contra esperanza [...] en esta parte de la tierra la historia se cayó [...]».

Frente a estas tres formas de enunciación en relación con el vínculo con el continente, lo que se dice sobre él y las opciones de acción que plantea, la canción de Calle 13 emerge con una construcción diferente.

En primer lugar, no se plantea tanto un recorrido geográfico, como en *Canción con todos*, ni se toma distancia del lugar, como en *Latinoamérica es un pueblo al sur de Estados Unidos*, ni se niega la posibilidad de vida del espacio como en *Cinco siglos igual*, sino que se **es** Latinoamérica. El narrador desde el desembrague se identifica con el territorio: «Soy, soy lo que dejaron» y en todo momento lo recalca y, por si acaso, lo deja claro cuando enuncia: «soy América Latina, un pueblo sin piernas pero que camina». Más que una relación directa sujeto-objeto, se da una imbricación; una comunión identitaria total.

En segundo lugar, está el tema de la praxis a futuro. A diferencia de *Cinco siglos igual*: «es comienzo, es final, leyenda perdida», en *Latinoamérica* sí aparece una esperanza de vida y un planteamiento de cómo lograrlo, la acción conjunta, esto es la unión: «vámonos caminando, vámonos dibujando el camino» y la determinación del trabajo para el beneficio colectivo: «desarrollo en carne viva [...] trabajo en bruto pero con orgullo, aquí se comparte, lo mío es tuyo»; desde una postura de dignidad: «no puedes comprar mi vida», que promulga la recuperación del patrimonio: «esta tierra no se vende».

En tercer lugar está el aspecto de las opciones de acción que ofrece el discurso. De las canciones mencionadas, quizás la más similar a *Latinoamérica* en cuanto a actitud frente al problema y tono del mensaje sea *Canción con todos*, por propositiva y exhortadora a la acción: «todas las voces, todas las manos todas, toda la sangre puede ser canción en el viento. Canta conmigo, canta, hermano americano, libera tu esperanza con un grito en la voz».

Pero las diferencias entre esta y la canción de Calle 13 radican, por ejemplo, en el hecho de que *Canción con todos* no hace explícitos los aspectos tristes o difíciles de la situación, mientras que en *Latinoamérica* se les reconoce pero no para dejarlos en la simple evidencia crítica, como en la canción de Los Prisioneros, o para lamentarlos sin remedio, como en la canción de León Gieco, sino para asimilarlos como parte de las lecciones que el pasado y el presente nos pueden dar en cuanto a aprendizaje: «soy toda la sobra de lo que se robaron [...] una fábrica de humo, mano de obra

campesina para tu consumo [...] soy la fotografía de un desaparecido [...] la Operación Cóndor invadiendo mi nido ¡Perdono pero nunca olvido!».

Tiempo, espacio y acción

El manifiesto está narrado en **tiempo presente**, asumido como el resultado de acciones externas en el **pasado** («Soy lo que dejaron, soy toda la sobra de lo que se robaron») y de revanchas o ventajas logradas como pueblo («Soy Maradona contra Inglaterra anotándote dos goles») lo cual, aunado con el patrimonio («tengo los lagos, tengo los ríos») y la acción, dibuja en el relato un **modo futuro** («vámonos caminando, aquí se respira lucha») en el cual se defiende lo propio y se vive en dignidad («esta tierra no se vende, no puedes comprar mi vida»).

El cuerpo plural y externo, así como su representación, aparecen como **espacio** en el que se reconoce el sujeto: «(soy) las caras más bonitas que he conocido, soy la fotografía de un desaparecido».

De igual forma, *Latinoamérica* establece una diferenciación complementaria entre **territorio** y **tierra**. En el caso del territorio, este conjuga geografía, gente e historia, y establece una imbricación con el enunciatario; por eso en el nivel figurativo se hallan tantas figuras de personificación, el sujeto es uno solo con el continente: «soy América Latina, un pueblo sin piernas pero que camina».

Dentro de esta imbricación, la tierra es un elemento de comunión espiritual que encarna a la Pacha Mama, la Madre Naturaleza. Se establece así una trinidad sujeto-tierra-continente: «Soy lo que me enseñó mi padre, quien no quiere a su patria no quiere a su madre».

Patria (territorio) y patria (tierra) son interiorizados en el sujeto, quien exhorta a hacer lo mismo a los otros para recuperar el patrimonio y la dignidad: «no puedes comprar mi vida, esta tierra no se vende».

Con respecto a las **acciones** de los sujetos, se les debe identificar primero para poder catalogarlas. Tenemos, en primer lugar, un **sujeto destinador**, que cumple con un rol informativo y de advertencia hacia el **sujeto anti destinatario** (imperialistas, gobiernos opresivos, multinacionales) y otro de información y motivación hacia el **sujeto destinatario** (pueblo latinoamericano). Al **anti sujeto destinatario** le reclama: «soy una fábrica de humo, mano de obra campesina para **tu** consumo [...] Soy Maradona frente a In-

glattera **anotándote** dos goles [...] tampoco pestañeo cuando **te miro** para que te acuerdes de mi apellido, la Operación Cóndor invadiendo mi nido, perdono pero nunca olvido».

También a este antisujeto destinatario se le enuncia lo que no se quiere que siga haciendo con Latinoamérica y su gente: «tú no puedes comprar al viento [...] no puedes comprar mi vida».

En cuanto al **esquema modal**, el relato se realiza desde la **modalidad virtualizante**, que implica acciones desde un **querer hacer** (Courtès, 1997, p. 154). En ella el sujeto enuncia su voluntad, mientras que en la modalidad realizante el sujeto lleva a cabo esa voluntad. La canción enuncia lo que el destinatario dice y hace para que el antisujeto no haga más (**qh/hh/-h**) («No puedes comprar mi vida») y al mismo tiempo aparece una propuesta de acción para impedir que la tierra se venda, dirigida al **sujeto destinatario**: «**vámonos** caminando, aquí se respira lucha» de quienes también hace parte el **sujeto destinador**: «**yo** canto porque se escucha [...] aquí **estamos** de pie». En este caso el destinatario enuncia su mensaje porque quiere hacer que el pueblo haga (**qh/hh**).

En relación con el **esquema transformativo del discurso** se encuentran tres estados, cada uno referido a una acción particular. El primer estado (**E1**) ocurre cuando el narrador (sujeto-destinatario) desembraga que su ser, su **identidad**, descansa en el vínculo con el continente: «soy América Latina». El segundo estado (**E2**) emerge con la contabilidad del **patrimonio**, evidente en la conjugación del verbo tener: «tengo los lagos, tengo los ríos [...] la nube que maquilla, el sol que me calienta» etc. El tercer estado (**E3**) es el de la praxis para la **emancipación**, que idealiza unas acciones en el presente que implican solidaridad: «trabajo en bruto pero con orgullo, aquí se comparte, lo mío es tuyo» y que preparan a la acción inmediata de emancipación: «**vámonos** caminando, aquí se respira lucha», que se establece desde la pretensión de que hay una reciprocidad de la gente frente al llamado a la acción del narrador: «yo canto porque se escucha».

Ahora bien, la pauta de transformación (**T**) en cada estado se establece con el coro: «tú no puedes comprar al viento, tú no puedes comprar el sol», etc. Ya se ha dicho que *Latinoamérica* es una advertencia y un manifiesto. Pero también es un conjuro; cada vez que emerge el coro como una suerte de *vade retro espíritu maligno*, se va exorcizando la situación y desatando lo que impide la acción emancipadora y de unidad. Primero se logra el reco-

que se generan en su interior y que dinamizan las acciones del relato discursivo. En tanto discurso, *Latinoamérica* pretende frenar la avanzada intervencionista y explotadora a la par que alienta al pueblo a recuperar la dignidad. Por ende, dentro de los esquemas pasionales establecidos por Fontanille (1992) es el **honor** el que más caracteriza el mensaje de la canción. Un honor que atraviesa la intención de recuperación de la memoria, el patrimonio y la identidad, motor de la emancipación y la unidad.

De acuerdo con el esquema secuencial que Fontanille (1992) planea para analizar la dimensión pasional, ocurre el **despertar**, en donde el enunciador descubre que él y América Latina son uno solo, junto con sus coterráneos, su historia, la geografía, los objetos y todo lo que en general simboliza y determina la fusión entre pueblo y terruño. Tras el desembrague de esta identidad se establece la **disposición**: la imagen mental de todo lo que se es, dispara la indignación y el repudio de aquellos que vienen usurpando al continente, y la reafirmación e inventario de un patrimonio común en el **pivote pasional**, que conduce de nuevo a repeler el saqueo y la explotación y a expresar la **emoción** principal del mensaje: el honor y el llamado a la unión y la emancipación popular, justificada por la fase final de **moralización**, en la que se confirma de modo aún más tajante que América Latina desea ser un territorio libre, en donde sus moradores asuman una actitud de vida tan autónoma y digna que no haya dinero que la pueda comprar.

Nivel axiológico

En este nivel final del análisis semiótico del discurso se evidencia, a partir de las figuras recurrentes del nivel figurativo y tomando en cuenta el cuadrado semiótico del nivel semionarrativo, el modo en que las relaciones de opuestos, incluida su expresión negativa, construyen isotopías que sustentan las bases axiológicas esenciales del discurso. Para el caso de *Latinoamérica*, al agrupar sememas de igual significación y contrastarlos con sus contrarios tenemos lo siguiente:

Desconocimiento : identidad :: explotación : patrimonio

Explotación : patrimonio :: deshonra : dignidad

Deshonra : dignidad :: apatía : solidaridad

Apatía : solidaridad :: desunión : unidad

Desunión : unidad :: dependencia : emancipación

Conclusión

Finalmente, ¿qué afinidades y distancias presenta este manifiesto musical con los discursos de unidad latinoamericana y con otras canciones populares que se han referido al respecto desde mediados del siglo pasado hasta hoy?

En relación con los discursos políticos de unidad y tomando en cuenta las características generales antes citadas (Villasmil y Berbesí, 2007), *Latinoamérica* comparte la relevancia que se le da al concepto de soberanía nacional y al de libre autodeterminación de los pueblos, que es un derecho de tercera generación.

También comparte la defensa de la unidad e identidad latinoamericana. Sin embargo, en la canción esa identidad no se concibe como sinónimo de homogeneidad ni tampoco de negación a culturas de pueblos foráneos, lo que no implica que no se deje en claro el rechazo al imperialismo. *Latinoamérica* resalta la diversidad como componente de la identidad y condición de la emancipación.

Una postura interesante en la canción es la actitud hacia el pasado histórico. Este no se asume desde la victimización, sino desde la posibilidad de lección aprendida.

En cuanto a las canciones populares de corte similar que le preceden, se da una notable distancia con el movimiento de la Nueva Canción Latinoamericana en lo que atañe a la militancia política. Calle 13 no está adscrita, oficialmente por lo menos, a ningún partido político, y la canción refleja esa condición autónoma. También es evidente en el discurso y confirmado en sus presentaciones públicas, el rechazo a la combinación de formas de lucha, que tuvo tanta relevancia en la Nueva Canción. Mientras Ana y Jaime coreaban en *Este viento* (1968) «tu fusil, amor, es la música más libre bajo el sol» y Silvio Rodríguez cantaba «si caigo en el camino hagan cantar mi fusil» en *Canción para mi soldado* (1984), el año pasado en el Festival de Viña del Mar (Chile) 'Residente' afirmó: «la educación es nuestra nueva revolución; no es el fusil, no es la violencia».

En este sentido, Calle 13 está más cercano a la propuesta de unidad latinoamericana de Rubén Blades que rechaza la cosificación y el materialismo, resalta valores como el aprendizaje y la dignidad, y en vez de la lucha

armada propone la formación ética, tal como lo deja ver en su canción *Plástico* (1976): «Oye, latino oye hermano/Oye hermano, oye amigo/nunca vendas tu destino/por el oro ni la comodidad/[...] vamos todos adelante para juntos terminar/con la ignorancia que nos trae sugestionados/con modelos importados/que no son la solución/[...] estudia, trabaja y sé gente primero, allí está la solución».

Ojalá parte de la solución también sea analizar aspectos como la relación entre discurso y música para contribuir a la reflexión política y a la educación ciudadana. Modestamente, esta ponencia tiene la intención de hacer su aporte a tal fin.

«No puedes comprar mi vida...»

Referencias

- Bahamón Serrano, P. (2009). *Forma de vida colombiana en el corrido prohibido*. Tesis magistral en Semiótica. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Besa Camprubi, J. (2002). *Les fonctions du titre*. Limonges: Revues Nouveaux Actes Semiotiques.
- Bolívar, S. (1815). *Carta de Jamaica*. Disponible en: www.juventud.psuv.org.ve
- Calsamiglia, H., y Tusón Valls, A. (2007). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Courtès, J. (1997). *Análisis semiótico del discurso*. Madrid: Editorial Gredos S.A.
- Fontanille, J., y Lombardo, P. (2005). *Dictionnaire des passions littéraires*. París: Berlin.
- Ugarte, M. Galasso, N. (Comp.) (1978). *Nación Latinoamericana*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Gonzalez, J. P. (2011). Los estudios de música popular y la renovación de la musicología en América latina ¿La gallina o el huevo? En: *Revista Transcultural de Música*. Disponible en: www.sibetrans.com
- Greimas, J. A. y Courtès, J. (1993). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette supérieur.

- Martí, J. (1891). *Nuestra América*. Disponible en: www.ciudadseva.com
- Rémi-Giraud, S. y Panier, L. (2003). *Introduction á la pragmatique. Les théories fondatrices: actes de langage. Pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*. Lyon.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*.
Volumen I. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Velasco, F. (2007). La Nueva Canción Latinoamericana. Notas sobre su origen y definición. En: *Presente y Pasado. Revista de Historia (12)23*, enero-junio. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve>
- Villasmil Espinosa, J. y Berbesí de Salazar, L. (2007). El ideal de la unidad latinoamericana en el discurso político de Manuel Ugarte. En: *Revista de Artes y Humanidades UNICA (8)18*, enero-abril. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx>

Páginas de internet:

- <http://cantonuevo.perrerac.org>
- www.retoricas.com
- www.escribircanciones.com.ar
- www.adoratrices.com
- www.universoliterario.com

Perspectivas teóricas, tensiones y aperturas de la oralidad contemporánea en Iberoamérica

Yolima Gutiérrez Ríos¹
yolimagr@yahoo.es

Introducción

Situar la oralidad como objeto de estudio en la dimensión instituyente (Castoriadis, 1997), implica indagar por su naturaleza y las distintas maneras como se ha venido actualizando en el contexto sociocultural a lo largo de la historia, no sin antes precisar que el término «oralidad» empieza a usarse desde las postrimerías del siglo xx, y poco a poco se ha filtrado de manera natural, aunque a veces con un sentido teórico difuso (en tanto entidad abstracta) en el discurso de quienes se ocupan del estudio de esta modalidad del lenguaje.

Por ello, cuando se hace referencia a la oralidad, se alude a: «cultura oral», «mundo oral», «composición oral», «la cuestión oral», «lo oral», «la expresión oral», «la comunicación oral», «la palabra hablada», «la lengua hablada», «el habla», entre otras. Estas alusiones se vinculan con la actividad lingüística, artística, social y cultural, cuya complejidad obedece a que la noción de oralidad se encuentra diseminada en diferentes campos disciplinares relacionados con las ciencias sociales, las ciencias del lenguaje y la comunicación, la literatura y la educación.

Si bien la oralidad como objeto de investigación es relativamente reciente (Cortés, 2002) y su labor definitoria es aún escasa e insatisfactoria (Abascal, 2004), no se desconocen los aportes primigenios y potentes de la Retórica, que luego se enriquecen con los de la Dialectología, a los cuales se suman

1 Doctora en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del grupo de investigación Lenguaje, Cultura e Identidad. Normal Superior María Montessori.

los desarrollos de la Sociolingüística, la Estilística, el Análisis del Discurso y los relacionados con el género conversacional (Cortés, 2002).

Sin pretensiones de exhaustividad, a continuación se analizan investigaciones relativas a la lengua oral en veinte publicaciones periódicas de la comunidad científica Iberoamericana, pertenecientes a los últimos años (particularmente entre 2000 y 2012). Se trata de revistas y monográficos dedicados al estudio de la oralidad. En la siguiente tabla reseñamos la procedencia de la revista, los volúmenes y números revisados, así como sus ámbitos de adscripción.

Tabla 1. Delimitación del corpus

Revista	Procedencia	Volúmenes y números revisados	Ámbitos de conocimiento tal como se registran en su presentación
<i>Investigación Lingüística</i>	Universidad de Murcia – España.	Año 2007, volumen 10, número 1. Año 2006, volumen 9, número 1. Año 2010, volumen 13, número 1.	Lingüística y lengua española.
<i>Anuario Oralidad</i>	Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la UNESCO. Habana, Cuba.	Año 2002, número 11. Año 2003, número 13. Año 2007, número 15. Año 2006, número 14. Año 2005, número 13. Año 2011, número 17.	Culturas de tradición oral y lenguas.

<i>AlterTexto</i>	Universidad Iberoamericana. México D.F.	Año 2006, volumen 4, número 7. Año 2006, volumen 4, número 8.	Literatura.
<i>Oralia</i>	Universidad de Almería. España.	Año 2006, volumen 9. Año 2002, volumen monográfico.	Análisis del discurso oral.
<i>Signos. Estudios de lingüística</i>	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.	Año 2008, volumen 41, números 66, 67, 68. Año 2006, volumen, 39, números 60, 61, 62. Año 2005, volumen 38, números 57, 58, 59. Año 2010, número 72.	Lingüística, psicolingüística, lingüística del texto y del discurso y lingüística aplicada.
<i>Revista del Instituto de la Judicatura Federal</i>	Instituto de la Judicatura Federal. México D.F.	Año 2007, números 23, 24. Año 2006, números 21, 22.	Ciencias jurídicas.
<i>Latina de Comunicación Social</i>	Universidad de la Laguna. España.	Año 2005, números 59, 60. Año 2000, número 35.	Ciencias de la comunicación. Comunicación social.
<i>Cuadernos de Literatura</i>	Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.	Año 2007, números 21, 22.	Literatura.
<i>Enunciación</i>	Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.	Año 2006, número 11. Año 2005, número 10. Año 2011, volumen 16, número 1.	Lenguaje.

Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)	Publicación de Carlos Lomas (2006), reúne artículos de la revista <i>Signos</i> . Teoría y práctica de la educación, Año 1996, número 12.	Año 2006, volumen 1.	Lenguaje y educación.
Rhêtorikê	Labcom, Laboratório de Comunicação e Conteúdos Online, Brasil.	Año 2008, números 0, 1.	Retórica.
Revista de Estudios Filológicos	Universidad Austral de Chile.	Año 2000, número 35. Año 2001, número 36.	Lengua y literatura española e hispanoamericana.
Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso	Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED).	Año 2005, volumen 5, número 2. Año 2006, volumen 6, números 1, 2. Año 2007, volumen 7, número 1.	Lenguaje, discurso y sociedad.
Glosas Didácticas	Proyecto de colaboración internacional e interuniversitario de investigadores y profesionales de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. España.	Año 2008, número 17. Año 2007, número 16. Año 2005, números 13, 14, 15. Año 2004, número 11.	Educación, lenguas, culturas y comunicación.
Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en A. L.	Convenio entre la Universidad del Valle (Colombia) y la UNESCO.	Publicaciones realizadas en el marco de la Cátedra UNESCO. Años 2000 a 2005.	Lenguaje y pedagogía de la lengua materna.

<i>Papel Político</i>	Pontificia Universidad Javeriana. Colombia	Año 1997, números 5, 6. Año 1998, número 7. Año 2001, números 12, 13. Año 2005, número 17.	Ciencias sociales, Ciencias políticas y Relaciones internacionales.
<i>Portal Universia.net</i>	Universidades iberoamericanas.	Años 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008.	Investigación en diversas áreas, Tesis doctorales.
<i>Portal Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho</i>	Universidad de Alicante. España.	Año 2003, número 26. Año 2004, número 27.	Filosofía y Derecho.
Revista Española de Lingüística Aplicada	Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)	Año 2002, número 1. Año 2003, número 2. Año 2006, número 19.	Lingüística aplicada.
<i>Educación, Lenguaje y Sociedad</i>	Instituto para el estudio de la educación, el lenguaje y la sociedad. Facultad de Ciencias humanas, Universidad Nacional de la Pampa. Argentina.	Año 2004, volumen 2, número 2. Año 2006, volumen 4, número 4.	Lenguaje, discurso y educación.

El proceso de exploración de una centena de artículos publicados en las revistas contenidas en la tabla anterior, remiten a nuevos trabajos que se consideran importantes; por esto se vinculan algunos artículos de otras

revistas². También son punto de partida y de referencia fundamental, tres compilaciones de estudios en torno a la oralidad. Son ellos, el trabajo de revisión de Cortés (2002), quien realiza una historiografía del español hablado en los últimos cincuenta años (entre 1950 y 1999), en el cual da cuenta de periodos, disciplinas, corrientes y aportes significativos de cada corriente. El trabajo realizado por Pérez, Sánchez, Aguado y Criado (2006), quienes examinan la producción científica de los años 2004 y 2005 relacionada con el análisis de la oralidad en la enseñanza de una segunda lengua en el ámbito de la lingüística aplicada. Por último, las memorias del *Primer encuentro iberoamericano de estudios sobre oralidad* (2011), compiladas por Pinilla y Gutiérrez (2012), donde se recogen los trabajos que adelantan colectivos de investigadores de diversos países (Colombia, México, España, Chile, Perú, Venezuela, entre otros).

Cabe señalar que este estado del arte de la oralidad inició en el marco de la investigación *Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela colombiana actual: Un estudio sobre el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación media*³, dando como resultado la realización del *Primer encuentro Iberoamericano de estudios sobre oralidad* y la constitución de *La red Iberoamericana de estudios sobre la oralidad*.

La perspectiva antropológica y sociocultural de la oralidad

Las investigaciones actuales sobre las lenguas tienen distintas líneas de orientación, pero casi todas coinciden en la complejidad que entraña su estudio en contextos monolingües y plurilingües. El plural de lenguas⁴ obedece a que se aborda un objeto de saber con múltiples realidades; puede tratarse del estudio de la «lengua materna»⁵, de «primera lengua», de «se-

2 Dichas revistas son *Antípoda*, *Espéculo*, *Thesaurus*, *Discurso & Sociedad*, *Razón y Palabra*, *Araucaria*, *Palabra Clave*, *Signos Literarios y Lingüísticos*, *Literatura y Lingüística*, *Diálogos y Saberes*, *Estudios de Sociolingüística*, *Versión*, *Studiositas*, *Estudios de Lingüística Aplicada*, *Lenguaje y Textos*, *Perfiles*, *Revista de Estudios Sociales*, entre otras.

3 Tesis doctoral realizada por Yolima Gutiérrez, bajo la dirección de las Dras. María Elvira Rodríguez Luna y Gladys Jaimes de Casadiego. Grupo de investigación *Lenguaje, Cultura e Identidad*.

4 La referencia a las lenguas en plural data de mediados del siglo xx.

5 La denominación *lengua materna* que representa la lengua del lugar de origen, tiende a sustituirse por el de *primera lengua*, en tanto supone la lengua madre y, por tanto, aquella de uso habitual con el grupo que conforma la comunidad.

gunda lengua», de «lengua extranjera», «lengua o lenguas de enseñanza». No obstante, todas reconocen el valor de la lengua oral en los ámbitos de la vida pública y privada de diversos grupos sociales y reconocen la oralidad como una actividad social y cultural fundamental e ineludible, sobre todo cuando se indaga por el funcionamiento de los grupos humanos y sus singularidades.

En efecto, el conocimiento que el sujeto tiene de su lengua se refleja en el uso de estrategias morfosintácticas, semánticas y pragmático-discursivas, y lo faculta para actuar en diversos contextos comunicativos que lo hacen eventualmente reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos y discursivos. En este acontecimiento juegan un papel importante las implicaciones identitarias e ideológicas, reconocidas en su propia lengua y representadas en interacciones en un contexto determinado. Por ello Hamui (2012) enfatiza en la necesidad de estudiar la oralidad inserta en el performance, es decir, en un acontecimiento predispuesto a constantes cambios, en tanto su sentido recae no solo en la palabra, sino en el contexto y en la interacción de los sujetos. Un ejemplo claro son los rituales⁶ caracterizados por múltiples discursos (cantos, rezos, celebraciones o protocolos), movimientos, miradas, gestos, silencios, posturas, etc., que aunque se repiten, también se actualizan en el estilo propio de cada individuo.

Se trata de convenciones sociales que se reflejan de manera contundente en la oralidad, y que a través de la historia se han constituido en inagotables fuentes de saber. Así los rituales, al igual que los orígenes de los pueblos y las creencias de las comunidades, dan cuenta de la potencia del diálogo y del relato, no solo como actividades lingüísticas ancestrales, sino también como procesos inherentes a la condición humana. Además, siguen actualizando el intercambio de vivencias, la expresión de emociones y la posibilidad de consensos, sobre todo en países como Colombia, azotados por el conflicto armado y por las problemáticas propias de los contextos urbanos (Obando, 2012), o los contextos rurales (Santamaría y Bothert, 2012; Beltrán y Arango, 2012), donde aún predomina la cultura del silencio y se impone la voz del más fuerte, así no sea aquella que representa al pueblo.

En los seis grandes países amazónicos –Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela– se concentra la mayor diversidad de familias de lenguas y se han desarrollado diferentes programas para preservar el patrimonio inmaterial representado en costumbres, lenguas, música, rituales, entre otros.

6 Formas actuadas de creencias que recurren a elementos simbólicos preestablecidos.

Estos esfuerzos se han constituido en marcos de referencia para la formalización de compromisos políticos y sociales, y el logro de algunos cambios importantes frente a la situación de los pueblos indígenas de América Latina (UNESCO, 2007). No obstante, históricamente muchos pueblos aborígenes de América Latina y el Caribe han perdido sus lenguas originarias, significando ello la destrucción de sus medios de transmisión oral, y por ende, la pérdida de sus saberes, historias, códigos y literaturas (Civallero, 2007).

Mattei (2007) destaca los cambios introducidos en las constituciones políticas de estos países⁷ –por cuanto reconocen la diversidad multiétnica y plurilingüe– y por tanto otorgan a sus comunidades indígenas derechos lingüísticos, culturales y políticos. Esta oficialización ha escenificado nuevas problemáticas relativas a las dificultades de un cumplimiento cabal⁸ de tales derechos, así como a la necesidad de continuar implementando políticas lingüísticas que permitan a cada comunidad hablar su propia lengua de manera amplia y frecuente, ser escolarizado en la misma y, al mismo tiempo, adquirir el dominio de una lengua nacional o regional y de una internacional (UNESCO, 2007).

El estudio lingüístico de las comunidades indígenas focaliza problemáticas como la alfabetización en las lenguas autóctonas (Moore y Vilacy, 2006; Mattéi, 2007); la oralidad como medio para la recuperación de la historia y las tradiciones (Caballero, 2005; Quiñones, 2005); el habla como rasgo definitorio de identidad étnica (Mattéi, 2007); la revitalización lingüística y cultural (Santos, 2007; García y Jacobo, 2007); la elocuencia de los silencios, gestos, tambores, ritos y danzas (Friedemann, 2002) y la dialéctica entre oralidad y escritura en el discurso indígena (Romero, 2003; Ferreira, 2007). Se advierte entonces una estrecha relación entre identidad cultural y lengua materna, propia de países con diversidad lingüística, tal como lo expresan García y Jacobo:

Las lenguas no son simples instrumentos de comunicación, sino referentes simbólicos que reflejan una cosmovisión, es decir, determinada percepción del mundo. Por ello son el vehículo de sistemas de valores y expresiones culturales, y constituyen un factor determinante de la

7 Brasil adoptó una nueva constitución en 1988, Colombia en 1991, Perú en 1993, Bolivia en 1994, Ecuador en 1998 y Venezuela en 1999.

8 Reconocemos que la lucha sostenida de los pueblos indígenas durante cinco siglos de opresión, discriminación, exclusión y racismo, ha tenido muchos logros (convenios internacionales, leyes nacionales y regionales que amparan sus derechos); aún así, su situación socio-económica, política y cultural no es la mejor y siguen siendo los grandes olvidados y desfavorecidos en el reparto (desigual) del bienestar y los recursos (Civallero, 2007).

identidad de grupos e individuos. Las lenguas representan una parte esencial del patrimonio vivo de la humanidad (García y Jacobo, 2007, p. 30).

De ahí, el reconocimiento a organizaciones y grupos de investigación que realizan esfuerzos por la revitalización lingüística y cultural⁹. Mattéi (2007) ejemplifica el caso de Bolivia, Ecuador y Perú, donde la población indígena alcanza un porcentaje elevado respecto a la población hispanohablante, siendo evidente «el criterio del habla como rasgo definitorio de identidad étnica» (p. 10). En el resto de países donde los hispanohablantes predominan, los pueblos indígenas han logrado algunas conquistas políticas que salvaguardan el futuro de sus lenguas originarias y, en consecuencia, de su identidad; aunque existen comunidades con un escaso número de hablantes, hecho que acrecienta su tendencia a la desaparición.

En otros contextos y culturas como la afrodescendiente, también se reconoce que la riqueza de su cosmovisión reside en sus prácticas orales (Minda, 2011), y por ello los estudios sobre la lengua oral buscan acercarse a su ideología e identidad. En el caso de las comunidades o grupos de personas sordas inmersas en comunidades orales monolingües o bilingües, es imperiosa la necesidad del uso de dos lenguas con canales diferentes; es decir, una lengua de signos y una o más lenguas orales (Morales, 2008; León, Calderón y Orjuela, 2012).

Otro fenómeno que da cuenta del desarrollo del bilingüismo es el relacionado con las lenguas que se construyen a partir de la influencia de comunidades foráneas; lenguas que según Patiño (2002), son vehículos de comunicación tan dignos, completos e iguales como cualquier otro idioma. Es el caso de las lenguas criollas del archipiélago colombiano de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, o el de España, o el de países que viven el fenómeno de la inmigración, donde la construcción de la extranjería en la interacción, se convierte en un tema de experticia lingüística (Unamuno y Codó, 2007). De ahí que la lengua oral sea un dispositivo alrededor del cual se crean diferencias interactivas y sociales.

En general, se observa cómo estos trabajos evidencian un reconocimiento de la lengua materna y sus funciones comunicativa e interactiva, funda-

9 Santos (2007), líder indígena peruano, presenta la obra de Natividad Mutumbajoy, quien en el año 2006 obtuvo el premio Linguapax por su compromiso con la revitalización cultural de la lengua Inga de su comunidad indígena Ingano de Colombia. También presenta su experiencia investigativa de revitalización de su propia lengua Asháninka mediante el uso de la tecnología informática.

mentales en los procesos de estructuración social; es decir, que asumen las prácticas lingüísticas como prácticas sociales. Además, se infiere que el surgimiento de una concepción global del mundo fortalece la coexistencia de culturas y pone en discusión, entre otros temas, la diversidad cultural y lingüística, los fenómenos de inclusión y exclusión y los enfoques pluralistas centrados en la diversidad.

La lengua materna constituye entonces un símbolo esencial para el fortalecimiento de las identidades colectivas. Igualmente, opera como instrumento de mediación y de resistencia, en tanto promueve el desarrollo, favorece la coexistencia pacífica y activa la memoria cultural y moral en situaciones de violencia o agresión (Moore y Vilacy, 2006; García y Jacobo, 2007; Cortés, 2007; Espinosa, 2007).

Los trabajos publicados por lingüistas y antropólogos se orientan hacia el papel de las lenguas desde dimensiones ontológicas (el hecho sociohistórico, lo conocido o vivido por los hablantes), gnoseológicas (sus saberes, concepciones y representaciones de la lengua y sus prácticas verbales) y sociológicas (las funciones políticas, sociales y culturales que le atribuyen al fenómeno lingüístico). Por tanto, predomina una *perspectiva antropológica y sociocultural de la oralidad* con un enfoque pragmático de carácter intercultural, en razón a que las investigaciones ofrecen una serie de contextos, grupos sociales y recursos lingüísticos que estrechan la relación entre culturas y lenguas¹⁰.

La oralidad desde la perspectiva de los estudios literarios

Es necesario partir de la distinción entre tradición oral y literatura oral, aunque Ostria (2001) advierte sobre la complejidad y contradicción que encarnan estas ramas de la literatura al intentar un acercamiento a su noción. La tradición oral, si bien transfiere saberes y experiencias, no se queda estancada en un pasado o hecho acabado y concluido, sino que vive, se actualiza y transforma permanentemente en nuevos discursos. A su vez, la literatura oral u *oralidad de contenido artístico*, para algunos,

10 Cabe agregar que algunos de los trabajos revisados acuden a enfoques de tipo etnolingüístico, sociolingüístico y discursivo, para analizar el discurso oral en situación o recuperar sus elementos sociodiscursivos.

u *oralitura*¹¹, para otros, alude al conjunto de mitos, leyendas, cuentos, poemas o canciones tradicionales, etc., recogidos directamente de informantes orales (Ostria, 2001). En todo caso, reitera este autor que un acercamiento al estudio de la oralidad desde una perspectiva literaria, debe considerar aspectos como:

La problemática de la oralidad en América Latina puede reducirse a cuatro cuestiones generales cuando se trata de enfocarla desde el terreno de la literatura o, para emplear un término más amplio y menos equívoco, la creación verbal: 1. El problema de la creación verbal en una cultura tradicional no letrada [culturas amerindias]; 2. El de las manifestaciones orales propias de culturas tradicionales en el marco de una cultura letrada dominante [culturas indígenas subsumidas en entornos occidentalizados, culturas populares]; 3. El de las relaciones entre aspectos orales y escritos de los textos literarios [armonías, timbre, ritmo, entonación, etc., y sus formas gráficas de representación, en verso y prosa]; y 4. El referido a las diversas formas de imitación de la oralidad en textos escritos literarios [oralidad ficticia] (Ostria, 2001, p. 1).

En verdad, el estudio y comprensión de la oralidad en las líneas antes descritas se torna delicado, ya se trate de culturas ágrafas, cuyas manifestaciones verbales no pueden reducirse exclusivamente a su condición vocal (Lienhard, 1997), o de culturas letradas, cuyas formas orales se transcriben o trasponen, corriendo el riesgo de reducir su sentido al difundirlas en otros contextos culturales (Dévieux, 2007; Contreras, 2000).

Por ejemplo, estudios como el de Niño (2008) o el de Toro (2012), se instalan entre la literatura y la oralitura, a partir del análisis del etnotexto de culturas indígenas o afrodescendientes, configurado en la traducción y transcripción de sus narraciones orales y cantos que encarnan creencias, costumbres, dialectos, etc., reconociendo que la literatura oral aviva el sentimiento y la memoria, afianza los lazos entre sus miembros y permite reconocer su potencial creador, la riqueza de su cultura, su organización social y económica.

Entre otros, se reconocen los aportes de Cipolletti (2006) a través de la recopilación de historias de vida en las comunidades indígenas de la Amazonía ecuatoriana; la búsqueda de las raíces ancestrales en la Amazonía colombiana de Niño (2008); la riqueza cultural y folclórica de las poblaciones negras colombianas, representada en el trabajo de Friedemann (1997/2002)

11 Término propuesto por el historiador africano Yoro Fall (1992, citado por Friedemann, 2002). Se refiere a la estética de la oralidad en los ámbitos de las tradiciones.

y el reconocimiento de Hartman (2007) de la comunicación oral como medio para fortalecer la identidad de las comunidades que habitan la isla de Cuba. Estos estudios son la suma de esfuerzos por acercar las nuevas generaciones a esta tradición oral y promover una conciencia frente a la preservación y revitalización de la producción originaria de las culturas ancestrales.

Así, investigadores como Ángeles (2006) y García y Jacobo (2007) se valen de la misma comunidad para plantear la necesidad de conservar su patrimonio material e inmaterial¹² (transmisión de conocimientos agrícolas, mitos, concepciones, expresiones religiosas, artesanales, musicales y dancísticas). Por su parte, Vergara (2006) recopila dichos y refranes de la expresión cotidiana mexicana (Coahuayana, Michoacán) y los somete a un análisis hermenéutico relacionado con la referencialidad y el tiempo que revela la riqueza del mundo, la sociedad y las relaciones interpersonales. De otra parte, Mariscal (2007) descubre elementos ancestrales en las fiestas indígenas populares del día de muertos en México y particularmente en la tradición de utilizar los romances vulgares para tratar temas grotescos o violentos. Para Leander (2006) y Maglia (2007) el protagonismo de la poesía oral, y en especial la poesía negra en Colombia, constituye una verdadera estética de resistencia entre la comunidad imaginada de la nación y la comunidad real de las regiones.

En estas investigaciones se reivindica entonces, el «valor de la palabra oral» y específicamente de la palabra oral artística, por tanto, la tradición oral procura, de una parte, conservar conocimientos ancestrales y reconocer el carácter preformativo de la palabra oral¹³ a través de relatos, cantos, poesías, rezos, conjuros o discursos; y de otra, comunicar y recrear una realidad mediante la lengua oral. Asimismo, se estudia el contacto de las comunidades ancestrales con los medios electrónicos (Sanjinés, 2006; Santos, 2007) y las tecnologías de la palabra, y en este sentido abundan los estudios sobre las marcas de la oralidad en las diferentes producciones literarias actuales (Cocimano, 2006).

12 En el 2008 se celebró en Cartagena el *viii encuentro para la promoción y difusión del patrimonio inmaterial de países iberoamericanos*, cuyo propósito fue estrechar las relaciones interétnicas y culturales entre Bolivia, Cuba, Ecuador, España, Francia, Haití, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Venezuela y Colombia.

13 Universidad Iberoamericana de la ciudad de México (1998/2001). La tradición hoy en día. Primer Foro Interdisciplinar de Oralidad, Tradición y Culturas Populares y Urbanas. Memorias. Departamento de Letras: México.

De esta manera, se ponen en juego nuevas dinámicas de la oralidad como la *cuentaría*¹⁴ o narración oral urbana, donde los relatos, mitos, leyendas, anécdotas, entre otros, reflejan la actualización de formas y capacidades narrativas «saber decir, saber escuchar, saber hacer» (Boito, 2000). Los cuenteros –o cuenta-cuentos– reelaboran las historias en la acción, no obstante siguen ciertos comportamientos heredados de una de las más antiguas tradiciones humanas (Díaz, 2007; Hamui, 2012).

En consecuencia, desde el punto de vista de los estudios literarios se reconoce la multiplicidad de voces o «heteroglosia», como denomina Moreno (2012) a la variedad de formas de simbolización, comprensión e interpretación de los diversos contextos en los que surge la relación oralidad-literatura.

La perspectiva retórica, lingüística y discursiva de la oralidad

El interés creciente por el estudio de la oralidad se refleja en diversas disciplinas que en los últimos cincuenta años han demostrado su interés por aprehender y analizar el español oral en producción como un campo independiente que sigue sus propias reglas (Cortés, 2002). De esto dan cuenta los siguientes estudios, algunos de los cuales se centran en el análisis funcional del lenguaje con implicaciones cognitivas y metacognitivas; otros se ubican en una perspectiva de la lengua, estudiando las estructuras sintáctica, semántica y pragmática, y otros se apoyan en teorías del discurso y la enunciación.

Las investigaciones sobre variación lingüística, como un fenómeno inherente al lenguaje natural, se sitúan en diversos planos¹⁵ y se ocupan de aspectos como la clase social, el género, la edad, el grupo profesional u ocupacional, el grupo cultural, etc. La variable de género, por ejemplo, ha dado lugar a diversos trabajos que centran su atención en el comportamiento

14 El término «cuentaría» ha sido acuñado en Colombia y hace referencia a la actividad de nuevos narradores (especialmente estudiantes universitarios) que no solo narran cuentos de cultura oral, sino textos que tienen como referente directo la literatura.

15 Patiño Roselli (2003/2006) explica estos planos o ejes de variación que caracterizan e identifican socialmente el habla. El *eje diatópico* indica la región de donde proviene el que habla; el *diastrático* revela la ubicación sociocultural; y el *diafásico* señala el contexto o situación en que se usa el lenguaje. Una de las producciones más destacadas en Colombia sobre la clasificación dialectal, es la de Montes Giraldo (1999).

discursivo de hombres y mujeres¹⁶, señalando la existencia de un conjunto de variaciones que actúan como marcas en el habla femenina y masculina.

De modo que se estudia el registro, el estilo o el habla de hombres y mujeres en el marco de la relación existente entre lengua y género (Yépez, 2005). Por ejemplo, el tratamiento de temas de manera personalizada por parte de las mujeres, su discurso sugerente marcado por hipérboles, iteraciones, interjecciones, diminutivos y apreciaciones afectivas y, en general, estrategias discursivas que atraen la atención del interlocutor y evidencian una *retórica del consenso* propia del discurso femenino (Fernández, 2007; Córdova, 2003). Asimismo, estos rasgos femeninos del habla se examinan en el discurso de los hombres y viceversa¹⁷, o en intercambios verbales entre hombres y mujeres (Yépez, 2005).

Por otra parte, los estudios discursivos sobre los grupos culturales tienen gran acogida, dadas sus implicaciones lingüísticas, artísticas, sociológicas, filosóficas, políticas, etc. Las lenguas aborígenes y sus hablantes, por ejemplo, siguen siendo objeto de discriminación; situación que acrecienta el riesgo de su desaparición y olvido. Así lo demuestran Merino, Quilaqueo y Saiz (2008), quienes desde una perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD), desentrañan los efectos psicosociales en los indígenas Mapuche, al sentirse víctimas de discriminación y rechazo¹⁸.

La oralidad también se analiza desde la perspectiva retórica del lenguaje, la cual representó en la antigüedad el pluralismo de un grupo social, y en consecuencia la posibilidad de compartir la palabra con el otro en un espacio público y democrático; no obstante, siglos después se asoció con una técnica usada por el orador para manipular y hacer uso demagógico de la palabra. Según Montoya (2012), luego de los trabajos de Perelman y Toulmin esta percepción de la retórica se ha resituado –especialmente en las ciencias del lenguaje y en las ciencias sociales– con un sentido renovado que compromete la argumentación y la persuasión, prácticas inherentes a la condición humana.

16 Cabe señalar que trabajos anteriores como los de Tannen, D. (*Gender and Discourse*, 1994), Coates, J. (*Women Talk*, 1996) y Bengoechea, M. (La comunicación femenina y el mundo laboral. *Emakunde* 52, pp. 10-13 2003), han hecho importantes aportes al análisis del habla de las mujeres y los hombres, y son referente de estas investigaciones.

17 Córdova y Corona (2002) hablan de tendencias sociolectales consideradas propias de la mujer o del hombre, pero no exclusivas.

18 Otro trabajo que reúne investigaciones sobre racismo a indígenas es el de Merino, M., Quilaqueo, D., Pilleux, M. y San Martín, B. (2007).

En este sentido, la retórica como recurso persuasivo y comunicativo está presente en la política, los medios de comunicación, la conversación, la literatura, la educación, la publicidad, etc. Por ejemplo, en esta última es analizada a partir de la relación categórica entre palabra/emoción, imagen/dialéctica, comunicador/consumidor, en la perspectiva de identificar cómo se logra conseguir una actitud positiva sobre el anuncio (Urbina, 2008). La mayoría de trabajos relacionados con la publicidad utilizan la imagen como recurso persuasivo visual y la denominan retórica visual. En este contexto cobra sentido la actitud del orador (*ethos*), su imagen, la disposición receptiva de los interlocutores (*pathos*), aunque su interpelación y reacción sean tácitas.

Con respecto a otros ámbitos de la comunicación, como el de los noticieros de televisión, Méndez y Leal (2006) realizan un análisis lingüístico de su discurso argumentativo, el cual es planeado y editado con sumo rigor. En este propósito toman la emisión realizada el 11 de septiembre, fecha en que ocurrió la caída de las torres gemelas en EEUU, y a partir del análisis del discurso demuestran cómo el periodista se ve obligado a romper con la «oralidad concepcional»¹⁹ de los discursos planificados y a transmitir en directo, describiendo de manera espontánea el acontecimiento.

Otros trabajos giran en torno a la percepción que tienen los televidentes o los radioescuchas acerca de los contenidos que se transmiten por estos medios (Valderrama y Velásquez, 2004) o alrededor de la tendencia conversacional e informativa de las entrevistas (Massi, 2000; Cepeda, 2000). Los elementos argumentativos, por ejemplo, implican eventuales efectos «persuasivos, suasorios y disuasorios»²⁰. Al respecto, Ruiz de la Cierva (2008) explica cómo la retórica se ha ido especializando en el análisis del discurso lingüístico persuasivo, y la oratoria se ha concretado en la práctica comunicativa oral, aunque no es una divergencia absoluta.

En el mismo ámbito de la comunicación y de los discursos mediales, encontramos investigaciones alrededor de las nuevas formas de comunicación virtual, donde se propone una oralidad mediática renovada y sustentada en nuevos soportes materiales (Paulín, 2006). Es el caso del chat, un sistema de comunicación en Internet de gran acogida entre los jóvenes de hoy (No-

19 Oesterreicher, Stoll y Wesch (1998) se refieren a la *oralidad concepcional* como aquella propia de la inmediatez o proximidad comunicativa, y a la *escritura concepcional* como peculiar de la distancia comunicativa.

20 Para Vega (2004), los argumentos constructivos o persuasivos, refutativos o disuasorios, demostrativos o suasorios, tienen una doble proyección dialéctica y retórica, por tanto son una pauta para elaborar buenos argumentos.

guera, 2006). El uso de los emoticons o íconos que intentan reemplazar la entonación, los gestos o usos de carácter no-verbal de los internautas, supone una manera de crear sus propias reglas lingüísticas. Por lo anterior, se sugiere la construcción de una metodología para el análisis de la inmersión online y una propuesta de evaluación formativa de los procesos discursivos y los aprendizajes (Arango, 2007; Constantino, 2005).

Frente a la presencia de otros modos de leer, escribir y hablar (correo electrónico, redes sociales, foros, entre otros), la preocupación central recae en la manera de asumirlos, ya que se trata de nuevas prácticas discursivas que reflejan intersecciones entre lo oral y lo escrito, representadas en la *escrituralidad* (Mostacero, 2004), un nuevo nicho terminológico y epistémico que recanaliza una multiplicidad de voces y planos, alterando los roles de los interlocutores y los propósitos en la enseñanza universal y democrática.

En otros contextos públicos mediados por la palabra oral, como el religioso, el político y el jurídico, se percibe la fuerza de la acción ejercida en la palabra, la reafirmación de la colectividad (Zapata, 2001) y la permanencia de una base argumentativa (García, 2006), que por momentos adquiere tintes teatrales de escenificación de júbilo, motivación, oposición, arrepentimiento, etc.

En el ámbito político se destacan, entre otros trabajos, aquellos dedicados al análisis del discurso político. En especial se examinan las estrategias persuasivas (Gallucci, 2005), las marcas lingüísticas recurrentes, los niveles ideológicos y hegemónicos, y la presunción de conocer el comportamiento e intención del sujeto a partir de su discurso (Burgueño, 2006). En el ámbito jurídico, cobra relevancia el estudio de la confesión en el marco específico de los juicios orales, fortaleciéndose la perspectiva pragmática de la oralidad (Ochoa, 2005; Leguízamo, 2008; López, 2007). El análisis comparativo de las etapas, principios, desarrollo y recursos del juicio oral en Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Venezuela y España (Gamboa, 2008), confirman la necesidad de una mixtura entre el procedimiento inquisitivo que se lleva a cabo de forma escrita y el procedimiento acusatorio que se adelanta de manera oral (Romero, 2006; Munielo, 2003). Todos coinciden de una u otra manera en la potencialidad argumentativa oral del discurso jurídico.

En el campo del lenguaje, y en relación con el estudio específico de la argumentación, se identifica la existencia de programas de investigación con aportes sustanciales, por ejemplo se estudia la relación entre argumentación y enunciación, y el papel que en ellas juega la dimensión dialógica

del discurso (Martínez, 2005); se indaga por las condiciones retóricas en el habla auto-argumentativa del individuo (Larraín, 2007); se establecen y explicitan las relaciones teóricas y metodológicas entre género discursivo, discursividad y argumentación (Calderón, 2003), etc. Lo cual indica un gran interés por transformar las relaciones e implicaciones mutuas entre el lenguaje y la sociedad.

Desde una perspectiva lingüístico-discursiva, Camacho (2001) realiza una aproximación directa al género discursivo estrictamente oral, a través de la delimitación conceptual de los géneros del discurso oral y de la función de las repeticiones que ocurren en este. Tusón (2002), por su parte, realiza un aporte teórico y metodológico sustancial para el estudio de la conversación. Esta misma actividad verbal es objeto de diversos análisis, algunos de ellos centrados en el estudio de elementos lingüísticos como los deícticos y los tiempos verbales (Fonte y Williamson, 2005), o de recursos discursivos como la ironía y el humor (Flores, 2005). También se encuentran trabajos que estudian el uso del tuteo (Mestre, 2012) o la manera como se procesa la información en una situación de diálogo 'cara a cara' (Crespo y Manghi, 2005).

Es evidente la gran diversidad de trabajos, temas y abordajes diferenciados de la oralidad (perspectivas retórica, lingüística, pragmática y analítica del discurso oral), lo cual exige una gramática de la oralidad con un sustento teórico configurado en el discurso oral. Por lo anterior, se asiste a una apertura en los estudios lingüísticos, donde el movimiento de la palabra, su hibridación, su actuación performativa y la arbitrariedad lingüística, orientan los nuevos rumbos del estudio de la oralidad (Contreras, 2012).

De este modo se *identifica una perspectiva retórica, lingüística y discursiva de la oralidad*, que reconoce su valor tanto en su manifestación genuina (no planeada y en producción) como en su estructura, estilo y contenido formal (planeado). Lo cual significa que no se desconoce la existencia de la escritura, ni que lo escrito represente ausencia de sonoridad vocal, sino que se valora el contenido, riqueza y emotividad que encarna la palabra oral al interior de un grupo y contexto social²¹. En palabras de Cortés (2002): «lo que hace que una lengua pueda ser denominada oral no es el hecho de ser emitida de forma oral, sino de ser producida en una situación de oralidad» (p. 164). De ahí la necesidad de analizar sus características lingüísticas (en-

21 Este aspecto es fundamental tanto para el investigador como para el grupo social estudiado. Es evidente que se busca la interacción cara a cara (mirar, oír, sentirse observado, observar al otro, interpretarlo, etc.).

tretejido de unidades morfosintácticas y semánticas), paralingüísticas (prosodia, kinésica y proxémica), ideológicas e identitarias.

La perspectiva educativa de la oralidad

En el ámbito educativo, los trabajos en torno a la enseñanza de la oralidad en Colombia han empezado a visibilizarse a través del estudio de actividades específicas del lenguaje oral, orientadas a favorecer procesos de producción y comprensión en preescolar y primaria. Se trata de investigaciones e innovaciones pedagógicas cifradas especialmente en el diálogo, la argumentación y la narración como estrategias de la oralidad (Jaimes, 2005; Castro y Segura, 2012; Castañeda, 2012). El diálogo escolar, por ejemplo, se estudia a partir de la observación e interpretación de *enunciados-eco* o construcciones que reproducen, de manera fiel, enunciados completos o parciales, producidos en turnos de habla anteriores, en el marco de una situación comunicativa particular (Bojacá, 2006).

Otras investigaciones, como las de Rodríguez (2001, 2006), se centran en la argumentación oral o en la narración (Pinilla 2006), subrayando la necesidad de fortalecer las interacciones discursivas en el aula y de analizar tanto las funciones del discurso oral como la manera de evaluar esta actividad del lenguaje en la escuela.

Ahora bien, frente a la didáctica de la oralidad como campo de formación e investigación en Colombia, los trabajos son realmente escasos. En 2007 Gutiérrez inicia un estudio sobre la enseñanza de la lengua oral en la educación media, cuyos resultados confirmaron la ausencia de una tradición pedagógica en torno a la enseñanza reflexiva y sistemática de esta, la cual proviene de un sistema de creencias, significados y reglas de acción, es decir, de concepciones derivadas de circunstancias sociohistóricas y pedagógicas. Esta situación plantea la necesidad de contar con profesionales en el campo del lenguaje con un conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral. En ese sentido, plantea los lineamientos para la formulación de una propuesta de formación docente encaminada al desarrollo de la competencia discursiva oral de los estudiantes.

En 2010 la Secretaría de Educación de Bogotá impulsó la construcción de unos *Referentes para la Didáctica del Lenguaje* en los diferentes ciclos de escolaridad, destacándose los aportes de Pérez Abril y Roa Casas (2010) en el nivel inicial. Allí presentan algunos referentes conceptuales básicos del

enfoque didáctico para el trabajo sobre el lenguaje y cinco experiencias de maestros que dan cuenta de estos.

Otros países que sobresalen por sus destacados aportes al desarrollo cognitivo, sociocultural y expresivo de los sujetos en formación, a través del estudio de aspectos o estrategias discursivas concretas que fortalecen y dan sentido a la didáctica de la oralidad, son: Cuba, con el estudio de Tardó (2005) relativo a la enseñanza de la lengua extranjera; Chile, con la investigación de Vicuña y Marinkovic (2008) alrededor de la argumentación oral en el aula; y por México, la propuesta de González (2005) sobre la enseñanza del español como lengua extranjera, entre otros países y producciones que por razones de espacio es preciso omitir. En Argentina se destacan trabajos pioneros, como el de Piero de Luca (1983), en torno a la didáctica de la lengua oral, y luego los de Barilá (2004), Castedo (2004), Avendaño (2007) y Bianchi (2005). Este último propone formar estudiantes con un rol de escuchas activos y críticos de los mensajes orales de circulación social y de hablantes capaces de adecuar las variedades de la lengua oral a las circunstancias de comunicación. Para ello sugiere que la institución educativa propenda por:

1. Participar en situaciones de intercambio oral donde resulte necesario exponer, argumentar, explicar, formular, solicitar, demandar, debatir, etc., con pares y adultos sobre los diferentes contenidos curriculares y otros temas de la vida escolar y/o extraescolar. 2. Producir textos orales con diversos propósitos y reflexionar sobre los distintos tipos de normas y de registros según la situación comunicativa o contextos, estableciendo relaciones entre los diferentes aspectos organizativos del lenguaje oral y las circunstancias en las que se emplea. 3. Reflexionar sobre el significado sociocultural del lenguaje manifestado en costumbres, ritos, ceremonias, instituciones, opinión pública, sobre su función determinada –informar, recrear, persuadir, agradecer– y sobre su forma (gramática y vocabulario) en diversas situaciones comunicativas (Bianchi, 2005, p. 1).

Entre la comunidad científica española y europea se encuentran los desarrollos más potentes alrededor de la oralidad como objeto de estudio y enseñanza (Abascal, Beneito y Valero, 1993; Calsamiglia, 1991/2006; Tusón 1991/2006; Nussbaum 1991/2006; Lugarini 1991/2006; Nuñez, 2003; Vilá, 2004; García-Debenc, 2010, entre otros). Esta contribución liminar sienta las bases que orientan el estudio de una didáctica de la oralidad y configura una línea de investigación bastante prolífica y en vía de constitución. La esencia de su aporte consiste en estudiar los usos dados a la lengua oral

en el medio escolar, en procura de construir una conciencia clara sobre su enseñanza y aprendizaje en los diferentes grados de escolaridad.

Este grupo de investigadores españoles y franceses plantea la problemática de la enseñanza sistemática de la lengua oral debido a la ausencia de un marco teórico, al tipo de formación y a las concepciones de los maestros, como también a la ausencia de propuestas de enseñanza y evaluación de la lengua oral en la escuela, en el marco de los programas de formación docente.

En general, los trabajos relativos a la oralidad en el contexto escolar aportan elementos para pensar en una pedagogía de la lengua oral desde tendencias pragmatolingüísticas y semiótico-discursivas, reflejadas en el interés por estudiar el uso de la lengua oral en contextos efectivos de comunicación y en situaciones concretas de uso de la lengua oral. En todo caso, los resultados del estudio corroboran el planteamiento de Cortés (2002) en cuanto a las diversas opciones de investigación que brinda la enseñanza de la lengua oral, un campo que apenas inicia su exploración «en el mundo hispánico, donde está casi todo por hacer» (p. 430).

En suma, son realmente reveladores los desarrollos alcanzados por los campos disciplinares referidos respecto al abordaje de la oralidad en los últimos años. Avances que señalan su gran riqueza, la consolidación de posturas teórico-metodológicas contemporáneas, el reconocimiento de futuras líneas de investigación y, en consecuencia, la emergencia de nuevas problemáticas²². Lo anterior, otorga un estatuto a la oralidad como campo interdisciplinar, dadas sus condiciones ontológicas, gnoseológicas, axiológicas, antropológicas, lingüístico-discursivas, pedagógicas y didácticas.

Asistimos, entonces, a una renovación de lo oral mediante una simbiosis semiótica con la escritura, la literatura, la cibernética y la cultura audio-visual, propias de la contemporaneidad. Este alcance demuestra la existencia de *oralidades* y no de oralidad en su condición singular (Contreras, 2006), en cuanto se hace referencia a la oralidad para categorizar distintas formas de expresión oral (conjuros, cantares, narraciones, sermones, discursos políticos, eslóganes radiofónicos, entre otros). Es decir, no se precisa un marco enunciativo que comprometa un tiempo, un espacio, unos actores e intenciones para cada uno, sino que se le engloba indistintamente.

22 Hecho que además se constató en el *Primer encuentro Iberoamericano de estudios sobre oralidad* realizado en Bogotá, en Junio de 2011.

Lo anterior, significa que el balance realizado da cuenta de problemáticas de alta pertinencia en el sistema educativo y de la necesidad de resituarlas en el contexto escolar inserto en la realidad y el mundo social. Esta pretensión sustenta la relación que se establece con el mundo a través de la oralidad, es decir, su incidencia en la formación del sujeto, en la construcción del conocimiento, en la recreación de realidades posibles, en la interacción social y en el ideal de liberar la palabra.

Referencias²³

- Ángeles, R. (2006). Recopilación de cuentos y leyendas indígenas. En: *Anuario Oralidad, para el rescate de la tradición oral en América Latina y el Caribe*, 14, pp. 13-18.
- Boito, M. (2000). La importancia de la oralidad en la cultura contemporánea. En: *Revista Latina de Comunicación Social*, 35. Consultado el 9 de enero de 2009. Disponible en http://www.ull.es/publicaciones/latina/Argentina2000/21_boito.htm
- Bojacá, B. (2006). El eco en el diálogo escolar. Un tipo de enunciado con diversas funciones. En: *Revista Enunciación*, 11, pp. 22-34.
- Caballero, N. (2005). La oralidad, parte esencial de las culturas de resistencia afroamericanas. En: *Anuario Oralidad, para el rescate de la tradición oral en América Latina y el Caribe*, 13, pp. 12-13.
- Castañeda, G. (2012). Voces en el aula: la amenaza, entre la descortesía y la violencia verbal. En: R. Pinilla y Y. Gutiérrez (Comp.). *La Oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su comprensión y discusión* (pp. 451-460). Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Calderón, D. (2003). Género Discursivo, Discursividad y Argumentación. En: *Revista Enunciación*, 8, pp. 44-56.
- Cipolletti, M. (2006). La documentación de las historias de vida en la Amazonía: necesidad y metodología. En: *Anuario Oralidad, para el rescate de la tradición oral en América Latina y el Caribe*, 14, pp. 33-50.
- Civallero, E. (2007). Tradición oral indígena en el sur de América Latina: los esfuerzos de la biblioteca por salvar sonidos e historias del silencio. En: *Universia*,

23 Dado que se trata de un artículo de revisión, se presentan las 50 primeras fuentes, aunque estas supera una centena de fuentes.

- pp. 1-11. Consultado el 9 de enero de 2009. Disponible en <http://www.ifla.org/IV/ifla73/papers/108-1.Civallero-es.pdf>
- Cocimano, G. (2006). *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, Año 8 (16), pp. 1-10.
- Contreras, I. (2006). ¿De qué oralidad hablamos? En: *AlterTexto* (7) 4, pp. 9-22.
- Contreras, C. (2000). Unidad temática y variedad textual: un tópico social en tres relatos orales. *Estudios Filológicos*, 35, pp. 23-40.
- Córdova, P. (2003). ¿Habla coloquial femenina? En: *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 6, pp. 1-10.
- Cortés, L. (2002). *Los estudios del español hablado entre 1950 y 1999: Períodos, disciplinas y corrientes*. Anejos de la revista *Oralia: análisis del discurso oral*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Déviex, L. (2007). Los cuentos cantados de Anasi. En: *Anuario Oralidad, para el rescate de la tradición oral en América Latina y el Caribe*, 15, 19-28.
- Fernández, M. (2007). Discurso y sexo. Comunicación, seducción y persuasión en el discurso de las mujeres. En: *Revista de investigación Lingüística*, 10, pp. 55-81.
- Fonte, I. y Williamson, R. (2005). *Revista de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso*, (2) 5, pp. 77-94.
- Friedemann, N. (1997/2002). Las dos orillas del río. En: *Anuario Oralidad, para el rescate de la tradición oral en América Latina y el Caribe*, 11, pp. 31-39.
- Galeano, J. (2012). La oralidad: Creencias de maestras en educación inicial. En: R. Pinilla y Y. Gutiérrez (Comp.). *La Oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su comprensión y discusión* (pp. 503-516). Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- García, G. y Jacobo, M. (2007). Diversidad y patrimonio cultural inmaterial: la experiencia mexicana. En: *Anuario Oralidad, para el rescate de la tradición oral en América Latina y el Caribe*, 15, pp. 29-33.
- Gutiérrez, Y. (2012). Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad. En: *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Monográfico Didáctica de la Lengua y la Literatura, 59, pp. 223-239.

- Hamui, S. (2012). Oralidad y performance. En: R. Pinilla y Y. Gutiérrez (Comp.). *La Oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su comprensión y discusión* (pp. 69-73). Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Jaimes, G. (2005). Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita. En: *Revista Enunciación*, 10, pp. 15-21.
- Leander, B. (2006). La lengua Nahuatl: Literatura del México Antiguo y Moderno. En: *Anuario Oralidad, para el rescate de la tradición oral en América Latina y el Caribe*, 14, pp. 8-12.
- Leguizamo, M. (2006). El papel del juicio de amparo en los juicios orales. En: *Revista del Instituto de la Judicatura Federal*, RIJ25-04, pp. 73-85.
- León, O., Calderón, D. y Orjuela, M. (2012). El bilingüismo: español-lengua de señas colombiana en el aprendizaje de sistemas de numeración. En: R. Pinilla y Y. Gutiérrez (Comp.). *La Oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su comprensión y discusión* (pp. 361-375). Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Mattei, M. C. (2007). ¿Lenguas y culturas amerindias en peligro? Desaciertos y logros. En: *Anuario Oralidad, para el rescate de la tradición oral en América Latina y el Caribe*, 15, pp. 9-14.
- Méndez, E. y Leal, E. (2006). El lenguaje de los informativos entre la oralidad y la escritura(lidad). El telediario del 11 S. En: *Oralia*, 9, pp. 185-230.
- Mestre, P. (2012). Formas de tratamiento en el habla bogotana. ¿Hacia un replanteamiento de los usos canónicos de los pronombres de segunda persona del singular? En: R. Pinilla y Y. Gutiérrez (Comp.). *La Oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su comprensión y discusión* (pp. 325-335). Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Merino, M., Quilaqueo, D. y Saiz, J. (2008). Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile. En: *Revista signos*, (67) 41, pp. 279-297. Consultado el 12 de enero de 2009. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000200011&lng=es&nrm=iso
- Montoya, M. (2012). La retórica de la distancia. Una aproximación a la oralidad. En: R. Pinilla y Y. Gutiérrez (Comp.). *La Oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su comprensión y discusión* (pp. 307-324). Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

- Moore, D. y Vilacy, A. (2006). Cómo pueden los lingüistas ayudar a las comunidades indígenas. En: *Anuario Oralidad, para el rescate de la tradición oral en América Latina y el Caribe*, 14, pp. 57-65.
- Niño, H. (2008). *El etnotexto: las voces del asombro: cinco siglos de búsqueda y evitación*. Casa de las Américas.
- Noguera, J. (2006). La oralidad del chat en estudiantes universitarios. *AlterTexto*, (7) 4, pp. 81-98.
- Núñez, M^a. P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ostria, M. (2001). Literatura oral, oralidad ficticia. En: *Estudios Filológicos*, 36, pp. 71-80. Consultado el 9 de enero de 2009. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600005&lng=es&rm=iso.
- Patiño, C. (2003/2006). Sociolectos y registros en el habla bogotana. En: *Univer-sia*. Consultado el 9 de enero de 2009. Disponible en: <http://www.universia.net.co/vigia-del-idioma/numero-5-diciembre-2003/sociolectos-y-registros-en-el-habla-bogotana.html>
- Paulín, G. (2006). La oralidad en el horizonte de la comunicación globalizada. En: *AlterTexto*, (7) 4, pp. 59-80.
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Pérez, P., Sánchez, P., Aguado, P. y Criado, R. (2006). El ámbito de la oralidad en la investigación lingüística anglosajona reciente. En: *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 19, pp. 163-178.
- Pinilla, R. (2006). Categorías analíticas para la interpretación del relato oral de experiencias. En: *Revista Enunciación*, 11, pp. 5-21.
- Pinilla, R. y Gutiérrez, Y. (2012). *La oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su discusión y comprensión*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, S. (2012). El trabajo de oralidad en el aula de transición para construir la voz y las condiciones de ciudadanía. En: R. Pinilla y Y. Gutiérrez (Comp.). *La Oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su comprensión y discusión* (pp. 408-418). Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

- Rodríguez, M. E. (2001). El lenguaje, la interacción y la argumentación: ejes para la comprensión de la actividad discursiva en el aula de preescolar. En: *Revista Enunciación*, 6, pp. 64-73.
- Romero, G. (2006). El juicio oral en material penal. En: *Revista Perfiles*, 218, pp. 55-70.
- Ruiz de la Cierva, M. (2008). Los géneros retóricos desde sus orígenes hasta la actualidad. En: *Revista Rhêtorikê*, 0, pp. 1-40.
- Sanjinés, I. (2006). Una experiencia Boliviana. Interculturalidad y oralidad indígena en la era de los medios electrónicos. En: *Anuario Oralidad, para el rescate de la tradición oral en América Latina y el Caribe*, 14, pp. 27-30.
- Santamaría, F. y Bothert, K. (2012). Relatos de niños: de cómo las vivencias se vuelven palabras. En: R. Pinilla y Y. Gutiérrez (Comp.). *La Oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su comprensión y discusión* (pp. 134-142). Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Tardó, Y. (2005). Para una valoración de la lengua oral en los cursos de Español como lengua extranjera en la Universidad de Oriente. En: *Glosas Didácticas*, 13, pp. 80-95.
- Toro, D. (2012). Enotextos indígenas. Entre la oralitura y la literatura. En: R. Pinilla y Y. Gutiérrez (Comp.). *La Oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su comprensión y discusión* (pp. 212-219). Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- UNESCO, (2007). Mensaje del director general de la UNESCO. En: *Anuario Oralidad, para el rescate de la tradición oral en América Latina y el Caribe*, 15, p. 6.
- Urbina, R. (2008). Retórica de la pasión publicitaria. Nuevas aportaciones al concepto de nuclearidad pragmática. En: *Revista Rhêtorikê*, 1, pp. 1-18.
- Vilá, M. (2004). La actividad oral e intervención didáctica en las aulas. En: *Glosas Didácticas*, 12, pp. 113-120.

Repensar el concepto de lenguaje a la luz de la diversidad y la formación docente

Sandra Soler Castillo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
ssoler73@hotmail.com

Dora Inés Calderón

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
doracald@yahoo.es

Introducción

En la actualidad asistimos a un nuevo giro lingüístico más concordante con los avances de las ciencias, ya no únicamente del lenguaje, sino de otros campos de conocimientos, sus interrelaciones y diálogos. Conceptos como comunicación, nuevas tecnologías de la comunicación y la información, hipertextos, mediaciones, multimodalidad, etc., pretenden ir más allá de la idea de lengua como sistema o de la prominencia de la verbalidad como expresión humana. Unido a esto, conceptos como diversidad, inclusión, interculturalidad, diferencia, entre otros, hacen cada vez más parte del léxico cotidiano de quienes estudian el campo del lenguaje y la educación, y en general, de las ciencias sociales. Nuevas formas de comunicación y nuevos reconocimientos de los sujetos que se comunican y crean lenguajes, suponen un replanteamiento de la idea de lenguaje imperante hasta ahora, y que ha venido siendo transmitida en las facultades de educación de Colombia.

Con base en estos planteamientos, en el 2011 se inició un proyecto en el marco de los proyectos ALFA III, financiados por la Unión Europea¹. En este

¹ El proyecto general se denominó *ALTERNATIVA: referentes curriculares con incorporación tecnológica para facultades de educación en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias, para atender poblaciones en contextos de diversidad*. Proyecto ALFA 3, subvencionado por la Comunidad Europea y con la participación de un consorcio de ocho universidades de América Latina y el Caribe, tres universidades europeas y cuatro entidades cooperantes.

texto se presentan algunas ideas desarrolladas en el Proyecto denominado *Alter-Nativa* y específicamente en el área de lenguaje², en las que se establecen orientaciones en la formación de docentes de lenguaje y comunicación en y para la diversidad. Se parte de la necesidad de reconceptualizar la idea misma de lenguaje, y analizarla a la luz de los procesos de formación docente, en particular de la didáctica del lenguaje.

Repensar el concepto de lenguaje

En *Alter-nativa* se asume el lenguaje como un hecho complejo en el que intervienen diversos factores. Por una parte, el lenguaje es la facultad humana que permite representar la realidad; es, justamente, la facultad que nos hace humanos. Por otra parte, el lenguaje se manifiesta en sistemas semióticos, dado que la representación requiere expresarse mediante algún sistema: símbolos matemáticos, pictográficos, artísticos o signos lingüísticos, entre otros. También, el lenguaje se expresa como hecho sociocultural, pues para que estas representaciones se conviertan en signos propiamente dichos necesitan ser usados por los hablantes, puestos en escena, dotados de significado, adquirir vida; es en la interacción donde los humanos logran, más allá de la simple codificación-decodificación de mensajes, dar sentido a la experiencia comunicativa. A continuación nos detendremos en cada una de estos aspectos.

Comenzar por pensar el lenguaje como una facultad humana nos permite resaltar dos hechos que para *Alter-nativa* son fundamentales. Primero, que como miembros de la especie, estamos todos en igual posibilidad de producir significados y comunicarlos, es decir, los seres humanos venimos dotados con una competencia lingüística potencialmente desarrollable. Y segundo, que el lenguaje es el ámbito de lo «humano». Como señalan diversos autores, el lenguaje es lo que hace a los seres humanos el tipo de seres que son (Echeverría, 1996; Heidegger, 2000; Wittgenstein, 1968).

2 En el área de lenguaje se conformó un consorcio de seis universidades y tres entidades cooperantes que son, respectivamente: Universidad Nacional Mayor de San Marcos del Perú, Universidad Mayor de San Andrés de Bolivia, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador, Universidad Pedagógica Nacional de México, Universidad de las Regiones Autónomas de Costa Caribe Nicaragüense, Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Colombia, Instituto Nacional para Sordos INSOR, Instituto Nacional para Ciegos INCI, de Colombia y la Secretaría de Inclusión Social de El Salvador. Uno de los resultados, que es base para este artículo, es el Libro *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad*. En prensa, UPN, México.

El fundamento del lenguaje como facultad está en reconocer que está presente y es potencialmente desarrollable en todo ser humano, cualquiera sea su condición intelectual, sensorial o socio-cultural. Es decir que, en términos de competencia lingüística y comunicativa, los individuos somos todos iguales, pero variamos en términos de la actuación. Esta distinción entre lo que el ser humano es capaz de hacer y el desarrollo de habilidades de actuación en diversos contextos, es fundamental en el campo pedagógico, pues en ocasiones los docentes tendemos a confundir las dificultades en el uso de la lengua con las dificultades en el aprendizaje, otorgando a niños y niñas como suyos aquellos factores obstaculizadores que pertenecen al contexto: capital cultural, condiciones familiares, metodologías de aprendizaje, para mencionar algunas. Esta distinción permite, además, un cambio de actitud hacia los grupos sociales, mal denominados minorías – caracterizados por diversos desarrollos epistémicos generados por ambientes socioculturales diferentes–, a veces considerados como deficitarios por la llamada población mayoritaria

Por otra parte, la capacidad simbólica del hombre lo constituye, en términos de Cassirer, más que en animal racional, en animal simbólico, productor ilimitado de signos que dan cuenta de sus relaciones experienciales con el mundo. Pero en estas relaciones:

el hombre no puede enfrentarse ya con la realidad de un modo inmediato; no puede verla, como si dijéramos, cara a cara. La realidad física parece retroceder en la misma proporción que avanza su actividad simbólica. En lugar de tratar con las cosas mismas, en cierto sentido, conversa constantemente consigo mismo. Se ha envuelto en formas lingüísticas, en imágenes artísticas, en símbolos míticos o en ritos religiosos, en tal forma que no puede ver o conocer nada sino a través de la interposición de este medio artificial (Cassirer, 1968).

Así, el lenguaje como sistemas de signos, no se comprende desprendido de la acción social sino que se sitúa como su centro gestor y motivador, como dispositivo expresivo del hombre como sujeto social.

Sin embargo, con el paso de la historia, la humanidad olvidó su carácter simbólico, su potencial de generar infinidad de signos y optó por privilegiar solo algunas de sus construcciones simbólicas en detrimento de otras, de acuerdo con autores como Kress, Leite y Van Leeuwen (2000, p. 373): «la idea de sentido común de que la lengua (escrita y oral) es el medio exclusivo de representación y comunicación está todavía profundamente arraigada en las sociedades occidentales alfabetizadas», a pesar de que, como re-

salta Eco, «existen otros artificios capaces de abarcar posiciones del espacio semántico que la lengua no siempre consigue tocar» (Eco, 1977, p. 269).

Durante siglos, occidente convirtió los sistemas de signos alfabéticos, las lenguas alfabéticas, en los únicos sistemas de signos capaces de generar y transmitir conocimiento, incluso en desmedro de otros sistemas lingüísticos que empleaban otros modos de representación, como los ideogramas o pictogramas, sea el caso de algunas lenguas orientales y amerindias. Y con el desarrollo de la escritura, el proceso de exclusión se acentuó aún más. Incluso se llegó a hablar de pueblos civilizados e incivilizados con base en el dominio de esta práctica. Otras formas de escritura no alfabética no fueron tenidas en cuenta o eran valoradas como incipientes o limitados. El etnocentrismo y el logocentrismo han controlado el concepto de escritura desde su aparición. Incluso, en la actualidad es considerable el número de historiadores que se han negado a concebir las representaciones de las culturas orientales o prehispánicas como escritura.

En este sentido, para *Alter-nativa*, es fundamental resaltar, por una parte, el carácter simbólico del hombre, pero por otra, la importancia de todos los sistemas simbólicos creados por este para representar y comunicar sus experiencias vitales. Optamos entonces por una perspectiva de estudio amplia del lenguaje, que dé cuenta de los diversos sistemas de significación, es decir, por una semiótica del lenguaje en la que «captar el mundo no es en absoluto independiente de captar el sentido de las cosas que lo constituyen» (Zunzunegui, 1989, p. 55). Estamos frente a un problema de representación –«captar», «evocar semejanzas» o «estar en el lugar de otro»– y de su correspondiente expresión a través de signos. A este hecho se le conoce como semiosis, es decir, el proceso de significar mediante signos. Esta perspectiva resta centralidad al signo lingüístico, como sistema y metasistema de interpretación; para ella es tan central la lengua en una charla, como lo es la imagen en un videojuego, o la configuración de una escena en una película.

Los diversos sistemas de signos responden a diferentes modos de organización para su producción y comprensión, teniendo en cuenta el sistema semiótico al cual se adscriben. Su percepción depende, de forma básica, del proceso que se realiza a través de los sentidos orgánicos, en asocio con procesos de orden cognitivo que facilitan experiencias significativas provenientes del entorno y/o de cada individuo. Se establece una estrecha conexión entre sentidos, códigos y tipos de lenguajes, como, por ejemplo, el lenguaje de la música, que emplea fundamentalmente en sentido del oído

y cuyo código se basa en las notas musicales. Los modos de significación han de estudiarse de acuerdo con sus potencialidades de significación y no a la luz de otros modos. Así, por ejemplo, al referirse al lenguaje gestual, señalan los especialistas:

las potencialidades del gesto se desarrollaron en sistemas representativos y comunicativos plenamente articulados que deben entenderse y describirse atendiendo a ese modo y no, como se ha hecho hasta muy recientemente, en términos prestados de una amalgama de los distintos modos del lenguaje oral y escrito (Kress, et al, 2000, p. 379).

Además de estudiar los diversos sistemas de signos como sistemas semióticos con potencialidades y limitaciones, estos han de ubicarse en los contextos sociales en los cuales se producen y en estrecha relación con las estructuras de poder y las tradiciones culturales. Es necesario contextualizar sus usos y funciones, lo que permitirá identificar variaciones en las atribuciones de significado y diversas maneras de vivenciarlos de acuerdo con los procesos de adquisición. Para evitar sobrevaloraciones e imposiciones de determinados sistemas sígnicos sobre otros, es importante no insistir en encontrar diferencias tajantes entre los diversos modos y sistemas de representación; es preferible centrarse en la búsqueda de la existencia de diversas prácticas culturales, que en ciertos contextos requieren determinados usos del lenguaje.

Por último, entender el lenguaje como hecho sociocultural supone introducirlo en el campo de las producciones humanas, de la actividad del hombre, siguiendo la línea tempranamente propuesta por autores como Von Humboldt, retomada posteriormente desde la perspectiva histórica social de Bajtin y más recientemente desarrollada por toda la corriente pragmática del lenguaje. El lenguaje en cuanto discurso o realidad concreta, no se limita a sistemas lingüísticos abstractos o formas individuales o monológicas de realización, sino, como diría Voloshinov, se refiere a acontecimientos sociales de interacción discursiva, llevados a cabo mediante la enunciación y plasmados en enunciados, que implican una actividad valorativa e histórica (1992, p. 132). En otras palabras, la actividad del lenguaje se desarrolla a través de actos discursivos anclados en otras prácticas sociales más amplias que ponen en evidencia las funciones sociales, políticas y culturales dentro de grupos, instituciones, sociedades o culturas.

La perspectiva social del lenguaje supone la *variación*, concepto si bien identificado tempranamente por lingüistas como Saussure o Chomsky, dejado de lado dada su supuesta imposibilidad de explicación científica o su

poca relevancia. El concepto de variación reconoce que las lenguas son variables y se manifiestan de manera variable. Como señala Moreno Fernández: «con esto se quiere decir que los hablantes recurren a elementos lingüísticos distintos para expresar cosas distintas, naturalmente, y que, a la vez, existe la posibilidad de usar elementos lingüísticos diferentes para decir unas mismas cosas» (Moreno Fernández, 1998, p. 17). Considerar estos dos tipos de variación supone reconocer que hay sociedades y pueblos con diversas lenguas, dialectos o variedades lingüísticas, determinadas por factores históricos, sociales, culturales, que tienen igual valor y complejidad, y cuyo uso o no es un derecho que pertenece a la determinación de los pueblos y que en ningún caso puede ser impositivo o desprestigiado. Según la sociolingüística, las variables lingüísticas están determinadas por variables sociales, es decir que existe un tipo de *variación sociolingüística* en el que las variables sociales como el sexo, la clase social, la edad, el nivel de instrucción, la profesión, la procedencia y la raza o la etnia, influyen en las variables fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas o discursivas. Este tipo de relación entre lengua y sociedad supone concebir las relaciones sociales desde diverso nivel y enfocarlas desde donde interese mirárseles: dando prioridad a las relaciones entre individuos (corrientes interaccionistas), a las relaciones entre grupos, clases sociales o instituciones (sociolingüística), o en términos macroestructurales de la organización social y las estructuras de poder (perspectivas críticas, sociología del lenguaje).

En la relación lenguaje sociedad, se supone una doble determinación: por una parte, el lenguaje expresa y evidencia las características propias de la situación sociocultural, pero por otra, esta lo determina. De esta manera el lenguaje, siendo una *práctica sociocultural*, da cuenta de otras prácticas socioculturales. Participa en la producción y reproducción de las estructuras sociales. Según Van Dijk, estudiar el lenguaje desde una perspectiva social supone ir más allá del análisis de formas, significados o procesos mentales para ubicarlo en el campo de las complejas estructuras y jerarquías sociales de interacción y prácticas sociales, incluidas sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura (Van Dijk, 2000, p. 26).

La relación lenguaje cultura intenta dar cuenta de la triada pensamiento, lenguaje y cultura, en la que el concepto de *conocimiento* ocupa un lugar central y en la que se discute el papel del lenguaje en la adquisición de las visiones de mundo, entendidas como «la forma general de pensamiento sobre el mundo que subyace a toda conducta cultural, incluyendo la conducta lingüística» (Mathiot, 1979, citada en Palmer, 2000, p. 37).

Desde las perspectivas cognitivas, se trata de demostrar cómo las clasificaciones lingüísticas fijan los límites del pensamiento o lo «canalizan». Este tipo de análisis, además de cambiar el objeto de estudio –la lengua como abstracción–, enfoca la mirada hacia los individuos y sus prácticas discursivas, lo que ha permitido obtener infinidad de datos sobre múltiples tipos de conocimiento local a través de diversas prácticas discursivas como el relato de mitos, leyendas, tradiciones orales, y a través de prácticas discursivas como la entrevista o el diálogo. El interés se orienta hacia la manera en que las diversas culturas organizan y categorizan los dominios del conocimiento –las plantas, los animales, el parentesco, las enfermedades, los colores, etc.–; es decir, explicar la manera como las visiones de mundo proporcionan modelos básicos sobre los que se organizan las diversas lenguas (Palmer, 2000, p. 30).

Dentro de la relación lenguaje cultura también hay perspectivas culturalistas que parten del principio de que los hablantes utilizan recursos lingüísticos de acuerdo con fines sociales en situaciones culturales particulares y bien definidas. Como lo hace, por ejemplo, la etnografía del habla y los estudios del discurso en *situación*, con amplio interés por las intenciones, el contexto sociocultural y las concepciones o significados surgidas o construidas a partir de eventos comunicativos concretos. Se parte del supuesto, como lo señalara Hymes, de que los acontecimientos de habla tienen su sustento en categorías definidas culturalmente, no en universales fijos (Palmer, 2000, p. 48).

Para los enfoques socioculturales, la noción de *significado* es fundamental. Si bien se reconoce que para que pueda darse la comunicación es necesaria la convencionalidad, se resalta que la construcción del significado es dependiente de los acontecimientos de habla, que no están fijados en la lengua. Se distinguen entonces entre significados relativos, dados por los contextos o escenarios, y significados situados en el discurso, que llevan consigo las diferentes identidades históricas y sociopolíticas de los interlocutores. La significación se convierte entonces en una negociación entre los hablantes, en la que las relaciones de poder adquieren especial relevancia.

Desde estos primeros planteamientos, y con los actuales desarrollos de la lingüística cognitiva y otras ciencias cognitivas, se ha podido avanzar un poco más en la explicación de la relación lenguaje y cultura, y en particular en el papel del lenguaje en la reproducción del conocimiento cultural. A partir de las perspectivas de corte relativista, se reconoce que sin el lengua-

je, serían imposibles la cultura y la trasmisión cultural, pues muchos aspectos de la cultura no son observables y, por tanto, requieren ser representados por el discurso u otras prácticas semióticas, y porque uno de los aspectos fundamentales de la cultura, su *significación*, requiere ser expresada discursivamente. También se asume que el conocimiento es relativo, en el sentido de que no se define en términos absolutos, como creencias verdaderas, como generalmente se hace en la tradición epistemológica occidental, sino por criterios o estándares dados en una comunidad epistémica. Al igual que en otras corrientes más centradas en el conocimiento contextual, desde los enfoques culturalistas se parte de la idea de un mundo, pero con diferentes conocimientos y, por tanto, con diferentes discursos acerca de ese mundo, debido a distintos patrones de conocimiento en diversas comunidades. De esta manera, son ampliamente aceptadas definiciones de cultura, como la formulada tempranamente por Goodenough en términos del conocimiento que los individuos deben tener para funcionar adecuadamente en una comunidad (1975).

Las diferencias epistémicas entre comunidades y culturas pueden tener consecuencias en los diversos niveles de las estructuras del texto y la conversación. Esto es evidente, por ejemplo, en el discurso pedagógico, en el que hay reglas establecidas sobre quién puede hablar y de qué manera, de acuerdo con el presupuesto básico de quién posee el conocimiento reconocido y quién no. Pero, como es de suponer, la diversidad cultural en la relación entre discurso y conocimiento no es solamente textual, sino que implica una amplia variedad de elementos del *contexto* o la *situación*, al igual que otro tipo de relaciones sociales y de interacción, por ejemplo, las determinadas por el poder. Por esto la cultura no se reduce al conocimiento o a la cognición, sino que incluye las *prácticas socioculturales*. De allí que la cultura también se defina por sus manifestaciones reales o usos dados por miembros concretos en situaciones sociales concretas, al igual que por sus productos culturales, como artefactos, o también por discursos concretos.

Sin embargo, no reducir la cultura a las prácticas, entendidas como manifestaciones o conductas observables, supone reconocer el papel fundamental del significado atribuido a las conductas u otros objetos simbólicos y actividades. Los sujetos internos y externos a las culturas se aventuran en diferentes tipos de interpretaciones tendientes a comprender estas prácticas. Dichas interpretaciones se basan en conocimiento compartido y otras creencias de la comunidad, de donde nociones como *significado* e *interpretación* se constituyen en elementos esenciales para la comprensión de las culturas. Resulta pues esclarecedora la idea de cultura propuesta por

Geertz, como la fuente de «sentidos» que da significado a los fenómenos de la vida cotidiana y permite interactuar socialmente:

El concepto de cultura que propugno... es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz, 1988, p. 20).

Desde la perspectiva cultural, resulta igualmente importante el concepto de *comunidad*, a diferencia de conceptos sociológicos como grupo o sociedad. En ese sentido, y en concordancia con lo expuesto anteriormente, las comunidades no solo se definen por creencias compartidas, conocimiento y el manejo de determinada lengua o lenguas, sino además, en términos de sus maneras de hacer cosas, es decir, por sus prácticas. Van Dijk define las comunidades culturales como:

Grupos de personas que comparten sistemas integrados de representaciones sociales (conocimiento, creencias, normas, valores, etc.) y sistemas de prácticas sociales (interacciones, discursos, rituales, etc.), dialécticamente relacionadas en el sentido en que las representaciones sociales controlan las prácticas sociales, y las prácticas sociales permiten la formulación, cambio, reproducción o transmisión de las representaciones sociales, especialmente a través del discurso y la interacción (Van Dijk, 2011, trabajo inédito).

La definición sociocognitiva de cultura como cognición y práctica situada, resulta pues crucial para el estudio de las relaciones entre conocimiento cultural y discurso como práctica cultural. Ambos son dependientes: sin el conocimiento los individuos no pueden comprometerse en el discurso o cualquier otra práctica cultural, y sin el discurso, el conocimiento cultural puede solo ser adquirido en términos muy básicos o marginales (Duranti, 2003).

En consecuencia con lo anterior, pensar en una educación basada en el reconocimiento de la diversidad, supone resignificar el lenguaje en toda su complejidad y reducirlo únicamente a su representación alfabética. La representación, la comunicación y la producción de conocimiento es posible a través de otros lenguajes que poseen igual valor y potencial de acuerdo con los usos y costumbres de los pueblos.

Sobre la necesidad de reconceptualizar la didáctica del lenguaje

La formación de profesores en el área de lenguaje, como un interés prioritario en educación, conlleva la reflexión sobre lo que constituye el saber profesional del profesor de nuestra área. Así, identificamos tres aspectos de la formación del profesor que, a la vez, nos proporcionaron los referentes para orientar el diseño y la práctica curricular y didáctica. Estos aspectos –constitutivos y relacionados– del saber profesional del profesor son:

- a. **El aspecto profesional**, relacionado con el conjunto de conocimientos que articula explicaciones sobre la educación como fenómeno social y político. Este tipo de componente formativo contribuye a configurar el para qué de la educación y de la acción del profesor.
- b. **El aspecto pedagógico**, relacionado con el conjunto de conocimientos que favorece la comprensión del contexto educativo e institucional como un espacio para la formación de las nuevas generaciones en un área específica: para qué, en qué formar; a quién formar; en nuestro caso, en el campo del lenguaje y la comunicación.
- c. **El aspecto didáctico**, referido al campo de formación específica y focalizada en un(as) área(s): la formación en didáctica del lenguaje y la comunicación.

Desde la identificación de estos tres tipos de referentes, hablar de didáctica del lenguaje hace referencia a uno de los componentes de la formación del profesor. Así, estaremos considerando la didáctica como una región de la pedagogía (Vasco, 2008) que cobra valor en cuanto define fundamentalmente la acción del profesor.

Como bien lo señala Camps (2006), la didáctica del lenguaje, o más bien de la lengua, es un campo disciplinar reciente, aún en comparación con la didáctica de otras disciplinas escolares como la de las matemáticas, la de las ciencias y la de las ciencias sociales. Por ejemplo, desde los estudios de la educación matemática en Francia, se habla de didáctica de las matemáticas desde los años 70, con los trabajos de Vergnaud (1976, 1979) y de Brousseau (1970, 1974, 1976), entre otros. Por ejemplo, es posible decir que la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau es un trabajo continuo entre 1970 y 1990. No obstante la reflexión común, que orientó la constitución de la didáctica como campo disciplinar en las distintas

disciplinas escolares, es la que se sitúa en la necesidad de comprender los procesos de adquisición (en este caso del lenguaje, de las lenguas), del aprendizaje y de enseñanza de cada uno de los campos disciplinares.

Así pues, aunque estamos hablando de «didáctica del lenguaje», un primer hecho que caracteriza la constitución del campo, es que generalmente se restringe a la didáctica de la lengua y, específicamente, a las propuestas de enseñanza de contenidos lingüísticos bien delimitados y compartidos por la comunidad educativa (Camps, 2006). De ahí que distintos autores que teorizan sobre esta didáctica coinciden en identificar como objeto de la didáctica de la lengua el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje de la misma. Según Mendoza (2006), desde las teorías lingüísticas emergentes en los años 70, orientadas a considerar aspectos de tipo psicolingüístico y sociolingüístico (Hymes, 1972; Krashen, 1977; Widdowson, 1978) en la evolución y desarrollo de las lenguas en los estudiantes, surge un nuevo marco epistemológico para la enseñanza de las lenguas que posiciona aspectos de tipos cognitivo y lingüístico. Desde esta perspectiva, durante varias décadas en el área de lenguaje se habló más de «enseñanza de las lenguas» que de didáctica, y se desarrolló con la finalidad de actuar sobre las situaciones de enseñanza y aprendizaje (Boutet, 1989). Para Coste (1994), esta etapa es la que define la entrada a la época científica de la didáctica de las lenguas. Así, aproximadamente desde 1986 se habla de didáctica de la lengua (Pujol, 1992; Mendoza, 2000; Lerner, 2001; Graves, 1991, Bronckart y otros, 1996; Camps, 1996, entre otros). Como marco comprensivo para situar una reflexión más amplia sobre la didáctica del lenguaje como campo de formación de profesores de esta área, proponemos dos elementos:

1) La necesidad de configurar el objeto de esta didáctica desde una perspectiva amplia del lenguaje. Nos referimos a la reconceptualización que hemos presentado en el numeral I de este texto.

2) Una visión sistémica de la didáctica del lenguaje que permita comprenderla en tanto campo de formación específica. Autores como Bronckart (1991) y Chevallard (1992) hablan del sistema didáctico, destacando la imposibilidad de considerar separadamente los elementos que lo conforman: el profesor, el estudiante y la materia objeto de enseñanza y de aprendizaje, que hay que considerar en la complejidad de relaciones que se establecen entre ellos.

En el contexto del proyecto *Alter-Nativa*, acogimos una perspectiva sistémica de la didáctica que la comprende como campo teórico-práctico articulador de explicaciones acerca de la naturaleza de las relaciones que se producen en el aula; es decir, las relaciones de enseñanza y aprendizaje, y por ello constituye también el campo natural de la acción del profesor (el que genera y orienta sus prácticas). En este sentido, el saber didáctico configura la idoneidad epistemológica del profesor y se caracteriza por ser un saber de tipo complejo, articulador de distintos elementos que, a la vez, permite generar articulaciones en el momento en que el profesor requiere concebir sus diseños didácticos, aplicarlos y evaluarlos. En términos globales, desde una perspectiva de la didáctica general, este saber se actualiza cada vez que el profesor inicia un proceso de enseñanza con un grupo particular; en este sentido, es un tipo de saber actuante que genera autonomía y se desarrolla en función de la experiencia profesional y del singular modo en que el profesor comprende e interpreta la realidad educativa en la que interviene. Se trata de un conocimiento de tipo didáctico sobre la didáctica del lenguaje (CALE, 2013). De ahí que postulemos que «Las relaciones didácticas construidas desde una perspectiva investigativa posibilitan al docente en formación descubrir saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y la comunicación orientados a contextos diversos» (CALE, 2013, Referente No. 12). Identificar la manera en que se producen estas relaciones en el área de lenguaje y comunicación es parte de las tareas del desarrollo de una teoría sobre la didáctica del lenguaje y la comunicación.

Desde este punto de vista, y de manera muy general, destacamos relaciones como:

La relación del profesor con los contenidos del lenguaje y la comunicación que configura el marco epistemológico de la acción didáctica para la diversidad. Tendríamos que distinguir el campo de conocimientos que se produce como efecto de la investigación y la teorización de lingüistas, filósofos del lenguaje, sociolingüistas, psicolingüistas y comunicadores: este constituye el campo científico del lenguaje y la comunicación. En él y de él se nutre la formación de los profesores en el área de lenguaje y configura el referente epistemológico para sustentar marcos conceptuales, relaciones y teorías; pero no es la forma en que ha de ser enseñado este saber. Del mismo modo, el saber derivado de la práctica del lenguaje y la comunicación en el seno de una comunidad, es decir, el que construyen todos los individuos por participar y pertenecer a una comunidad de lenguaje, de lengua y de cultura (que muchas veces no pasa por la escolarización), constituye el saber experiencial para el profesor y es el referente para la contrastación

teórica; pero tampoco será la forma en que se ha de abordar la enseñanza. No obstante, la acción didáctica del profesor requiere beber de los dos saberes anteriores y convertirlos en un nuevo saber: el saber escolar del lenguaje y la comunicación, mediante la acción didáctica de diseñar y gestionar los procesos de enseñanza y de aprendizaje para contextos particulares.

La relación del profesor con los estudiantes y con los contenidos, que configura el contexto escolar para la formación en el campo del lenguaje y la comunicación. La relación básica entre profesores y estudiantes es ante todo una relación de comunicación que se genera en un contexto sociocultural específico denominado aula (Calderón, 2010) y con el propósito de promover aprendizajes, de acuerdo con un marco curricular. En este sentido, y situados en una perspectiva sociocultural del aula, se reconoce como acción fundamental del profesor la acción de enseñanza y como acción del estudiante, la de aprender. Acciones que han de ser teorizadas, reflexionadas y diseñadas por el profesor. Así, con respecto a este marco de las relaciones didácticas que configuran el contexto escolar, destacamos dos grandes aspectos para la formación del profesor: el contrato didáctico que define las relaciones entre profesores-estudiantes y saberes escolares, y las condiciones epistémicas de los actores escolares relacionados: los profesores y los estudiantes.

De manera general y corriendo el riesgo del exceso de síntesis, diremos que el profesor requiere aprendizajes de tipo actitudinal, epistemológico (en el área de lenguaje y comunicación y en sus procesos de aprendizaje) y estratégico sobre las maneras de reconocer estos saberes, de valorarlos y hacerlos visibles y de relacionarlos con los contenidos por desarrollar, de manera efectiva; es decir, se hace necesario construir el andamiaje que propone Vigotsky (1982) para generar una zona de desarrollo próximo en un ambiente de aprendizaje escolar, en donde tanto el estudiante como el profesor puedan monitorear lo aprendido a propósito de lo sabido anteriormente y de lo nuevo por interesante y útil para otras participaciones en los distintos contextos sociales.

Para concluir esta reflexión, y en la perspectiva anterior, es un hecho que la comunidad educativa e investigadora del lenguaje y la educación requiere consolidar el campo de la didáctica del lenguaje. Por ello presentamos, de manera breve, dos tipos de retos que requieren la acción investigativa en el campo de la didáctica del lenguaje y la comunicación. Al respecto, tomamos la propuesta de la Comunidad de Lenguaje y educación del proyecto *Alter-Nativa*.

Primer reto: la consolidación de la didáctica del lenguaje y la comunicación como campo de formación de profesores

Se requiere consolidar –curricular y didácticamente– una didáctica de la didáctica del lenguaje y la comunicación, basada en la comprensión de las relaciones didácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje y la comunicación en contextos de diversidad. Si asumimos el planteamiento de Chevallard (1985) de que las relaciones didácticas definen los roles de profesores y estudiantes y su vínculo con los contenidos, podemos comprender por qué la acción del profesor se inscribe en un sistema didáctico basado, según nuestro autor, en la «relación ternaria» entre los docentes, los estudiantes y el saber o conocimiento (que se enseña), que se desarrolla en una temporalidad específica (tiempo didáctico), en unas condiciones contextuales particulares y bajo un contrato didáctico que regula la acción didáctica.

Situar la acción didáctica del profesor en sus distintos momentos –*pre-activa* (diseño, planeación, elaboración de propuestas didácticas), *activa* (realización del diseño con los estudiantes) y *pos-activa* (evaluación, reflexión y valoración del proceso para continuar o para emprender uno nuevo)– es comprender este sistema de relaciones y, desde ahí, clarificar los aspectos y los factores que se ponen en juego en cada momento y cómo se relacionan en cada uno de ellos. Desde esta perspectiva, presentamos aspectos básicos de estas relaciones que favorecerían la estructuración de profesores para una acción didáctica formadora de los y las estudiantes en el campo del lenguaje y la comunicación, en contextos diversos.

En la propuesta de referentes para la formación didáctica del profesor, se consideran invariantes y variantes curriculares. Lo que denominamos invariante hace alusión a aquellos aspectos que están fuertemente relacionados con componentes **ineludibles del currículo** durante la formación de profesores. Adicionalmente, hallamos una relación de contención entre las dos categorías, pues en los variantes, habría que considerar aquellos elementos que, viniendo de invariantes, toman particularidades por contextos, criterios o condiciones particulares. Adicionalmente, hallamos un nexo entre **un principio curricular**: atender a la exigencia de formación de profesores, en este caso, «razón fundamental sobre la cual se procede» y la idea de «**cosa que entra a componer**», en este caso el currículo. Nos atenemos a la idea de las teorías curriculares de que en el currículo convergen conocimiento, sujeto y aprendizaje, básicamente. Dado que construimos un conjunto de referentes curriculares para la formación de profesores en el área de lengua-

je, los siguientes elementos cobraron el carácter de **campos necesarios en la formación** de un profesor de lenguaje:

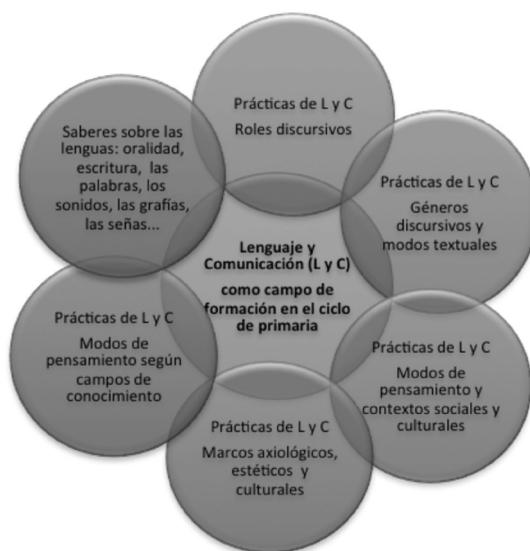
1. Formación epistemológica en lenguaje y comunicación. En este campo ubicamos un componente relacionado con las ciencias del lenguaje, considerando el lenguaje (perspectiva filosófica, cognitiva y socio-cultural), las lenguas (como sistemas, como factor de identidad y de cultura) y otros sistemas de comunicación (en una perspectiva semiótica, cultural, ética y estética).
2. Formación pedagógica en el campo del lenguaje. Ubicamos en este campo aspectos relacionados con el contexto de la educación (factores filosóficos, históricos, ético-políticos, organizacionales, administrativos y situacionales), políticas para la formación de profesores en el área de lenguaje (lineamientos curriculares, programas y propuestas, planes de educación, sistemas de evaluación del docente y de los estudiantes, etc.), la profesión del profesor y el saber didáctico sobre la didáctica del lenguaje y la comunicación.
3. Formación en didáctica del lenguaje y de las lenguas. En este campo ubicamos la formación específica relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y de los lenguajes no verbales (procesos de formación, de evaluación, enfoques metodológicos, etc.).

Es evidente que el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje y de la lengua, cualquiera que esta sea, presenta particularidades que deben ser identificadas y visibilizadas durante los procesos de formación de docentes. Por ello la categoría de «variante curricular», identificada en CALE, busca plantear aquellos componentes que deben ser asumidos como variantes durante la formación del profesor en el campo del lenguaje y la comunicación, y para el proceso de enseñanza de la(s) lengua(s) en contextos de diversidad; por esta razón, se proponen los siguientes elementos generales para la identificación de aspectos diferenciadores:

- **Poblacionales**, desde la perspectiva de la diferencia de condiciones sociales, étnicas, sensoriales, culturales, cognitivas, generacionales, etc. Se trata de reconocer al otro como diferente, por distintas razones, pero ante todo, como un interlocutor.
- **Mediacionales**, desde la perspectiva de los sistemas y de la semiosis: lingüísticas (como lenguajes que median interacciones), comunicativas, instrumentales, mediáticas.

- **Lingüísticas, sistémicas:** se trata de reconocer diferencias en cada sistema lingüístico en cuanto a sus exigencias de conocimiento, uso e incorporación socio-cultural.
- **Socioculturales,** específicamente en los procesos y prácticas particulares en la comunicación y en las expresiones de las culturas y de los grupos sociales. Los distintos contextos de comunicación exigen el reconocimiento de diferentes funciones, intenciones, registros y usos de estrategias de comunicación.
- **Prácticas sociales de las lenguas:** se reconocen las diversas expresiones lingüístico-discursivas en relación con prácticas sociales diferentes: tipologías de textos y de discursos, etc.
- **Políticas** que diferencian sistemas educativos y generan marcos de acción en atención a condiciones diferentes de los sujetos y de los contextos.

En términos generales, a partir de los referentes construidos, proponemos las relaciones que objetivan la didáctica del lenguaje y la comunicación, y que orientarían tanto la acción didáctica como la investigación en didáctica del lenguaje. Aspectos específicos que, creemos, dan sentido al área de lenguaje en la formación, en este caso en el ciclo de primaria, y que contribuyen a dimensionar una didáctica de la didáctica del lenguaje orientada a objetivar la enseñanza en el ciclo escolar y que hacen parte de la formación del profesor de lenguaje y comunicación:



Gráfica 1. Relaciones que objetivan la didáctica del lenguaje y la comunicación

Desde el esquema anterior, es posible observar la multiplicidad de aspectos ligados a la enseñanza del lenguaje y la comunicación, que se inician en el ciclo de primaria y que continúan a lo largo de la escolaridad y de la vida misma. De ahí la importancia de formar a los profesores en los distintos aspectos y relaciones del lenguaje, pero desde la consideración de que formar en lenguaje y comunicación es formar al sujeto integral en sus dimensiones cognitiva e intelectual, afectiva, axiológica, socio discursiva y cultural, y que los niveles y la calidad del aprendizaje de los estudiantes en la escuela, dependen parcialmente de las características profesionales del profesor y de la calidad de su gestión pedagógica en la realización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Segundo reto: incorporar las prácticas sociales y culturales de las comunidades diversas y, con ello, construir una comunidad educativa inclusiva, equitativa y justa

Formar a los profesores para actuar pedagógica y didácticamente en contextos de diversidad poblacional, situacional, lingüística y cultural, requiere consolidar aprendizajes de tipo teórico y práctico y de carácter prático en formas de trabajo intelectual y actuativo en los distintos contextos educativos en los que interactúa o debe interactuar el docente:

- **Contextos interdisciplinarios:** entre profesores de distintas áreas, para tomar decisiones sobre las estructuras curriculares, y los enfoques y proyectos pedagógicos.
- **Contextos disciplinares:** entre profesores del área de lenguaje y comunicación, para configurar proyectos y programas del área.
- **Contextos de investigación educativa:** entre profesores e investigadores para orientar el aprendizaje desde el desarrollo de investigaciones en el aula como garantía de la calidad en la innovación en el aula.
- **Contextos pedagógicos o comunidades de aprendizaje:** entre profesores, asesores o expertos, a partir de reflexiones, análisis y discusión de proyectos pedagógicos en el área de lenguaje y comunicación, de proyectos transversales y de desarrollos específicos en el área, entre otros.
- **Contextos escolares o institucionales:** entre profesores y directivos para las discusiones del currículo, de los planes y proyectos pedagógicos institucionales, de las directrices institucionales, entre otros.

Adicionalmente, proponemos dos factores centrales en la formación del profesorado del área de lenguaje y comunicación para actuar en contextos de diversidad:

- **Situar al estudiante desde sus particulares condiciones (sensorial, intelectual, cultural, lingüística, social).** Uno de los aspectos de la formación del profesor es un marco de conocimientos de tipo ético, político, histórico, psicológico, socio-cultural y experiencial sobre los sujetos del aprendizaje. Educar no es solamente gestionar conocimientos o contenidos disciplinares empleando estrategias e instrumentos adecuados; el acto educativo encarna una profunda relación humana y humanística que pone en relación comunicativa sujetos de la enseñanza y del aprendizaje. Pero en particular, resulta fundamental que los sujetos de la enseñanza conciban el acto educativo desde la perspectiva de quien va a aprender –por ejemplo las poblaciones con limitaciones visuales y auditivas o las personas de comunidades indígenas, que se encuentran en contextos escolares de aprendizaje del español como segunda o primera lengua– de sus condiciones y particularidades, empleando para ello fundamentos de tipo teórico y experiencial.
- **Establecer el bilingüismo y el plurilingüismo de las poblaciones diversas como un derecho a las identidades individuales y culturales.** La diversidad lingüística es un fenómeno compartido por los países de América Latina (y en realidad de la inmensa mayoría de las naciones). El sentido de una política lingüística es propender porque los hablantes lleguen a desarrollarse como seres humanos que hablan, capaces de interpretar el mundo y de crearlo en su discurso, sin afectar el desarrollo lingüístico de quienes hablan lenguas diferentes en el mismo ámbito nacional. Favorecer que cada hablante habite plenamente su lenguaje y emprenda la aventura de encontrarse con el otro, con el mundo y consigo mismo; esto como un derecho fundamental que toda política lingüística debiera garantizar. Hoy más que nunca se hace necesario repensar la diversidad en una perspectiva democrática e intercultural. Sobre esa base, una política sobre el lenguaje, el bilingüismo y la educación intercultural bilingüe será más consistente en la medida en que se sepa a qué fines se apunta y se cuente con una conjunción de voluntades.

Una breve conclusión

Se hace necesario reconocer que asistimos a la configuración y consolidación de un campo académico y de un tipo de investigación especializado que es menos dependiente de teorías puramente disciplinares y que exige la generación de un saber propio de la didáctica del lenguaje, que ha de generar sus propios métodos, más flexibles y adecuados a los fenómenos que indaga: los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los distintos aspectos involucrados en el desarrollo del lenguaje y la comunicación. En general, el campo admite flexiblemente diversidad de métodos y combinaciones metodológicas: experimentales, cuasi-experimentales, descriptivos, cuantitativos, cualitativos de tipo etnográfico, de investigación-acción, heurístico, tan solo con la condición de que sean elegidos bajo un criterio de adecuación coherente a las exigencias de los fenómenos investigados y de los propósitos establecidos (Rockwell, 2007, Averdlick, 2007, entre otros). Así, de manera general y a riesgo de sobre generalizar, podemos observar cómo métodos experimentales ayudarían mucho a la identificación de aspectos relacionados con el desarrollo fonético, fonológico y léxico de una lengua; los métodos descriptivos serían útiles en la observación de materiales y la identificación de sus potenciales usos en aprendizajes concretos: léxico, interactivo, de géneros del discurso (instrucciones, fórmulas, descripciones, explicaciones, etc.); como siempre, las etnografías permitirán la descripción, comprensión e interpretación de relaciones e interacciones en escenarios naturales; la investigación-acción será una opción adecuada para la evaluación de propuestas de intervención en el aula: los métodos heurísticos serán una fuente rica para la generación de relaciones y conceptualizaciones emergentes de la observación de escenarios naturales.

Referencias

CALE (2013). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad*. Resultados del Proyecto *Alter-nativa*, ALFA III, Unión Europea. México: Universidad Pedagógica Nacional (en prensa).

Bereiter y Scardamalia (1992). Dos modelos explicativos de los proceso de composición escrita. En: *Infancia y aprendizaje* No. 58, pp. 43-64.

- Camps, A. (Coord.). (2006). *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: GRAÖ.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. GRAÖ.
- Casado Velarde, M. (1988). *Lenguaje y Cultura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica. Introducción a la filosofía de la cultura*: México: FCE.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MITP.
- Duranti, A. (2003). *Antropología lingüística*. Madrid: Akal.
- Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goodenough, W. (1975) [1971]. Cultura, lenguaje y sociedad. En: J. S. Kahn (Ed.). *El concepto de cultura: Textos fundamentales*, pp. 157-248. Barcelona: Anagrama.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (Eds.) (1972). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Halliday, M. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza.
- Hymes, D. (1966). *On communicative competence*: Philadelphia: UPP.
- Kress, G., et ál. (2000). Semiótica discursiva. En: T. Van Dijk (Ed.) (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales*. Madrid: Ediciones Akal.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel lingüística.
- Palmer, G. (2000). *Lingüística cultural*. Madrid: Alianza.
- Peirce, Ch. S. (1988). *El hombre, un signo*. Barcelona: Editorial Crítica.

- Reynoso, C. (1986). *Teoría, historia y crítica de la antropología cognitiva*. Buenos Aires: Edición Búsqueda.
- Rockwell, E. (2007). *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes*. México: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2011). *Discourse and Knowledge*. Trabajo inédito.
- Vasco, C. E., Martínéz, A., & Vasco, E. (2008). Educación, Pedagogía y Didáctica: una Perspectiva Epistemológica. En: G. Hoyos (Ed.). *Filosofía de la Educación*, pp. 99-127. Bogotá: Trotta.
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Wittgenstein, L. (1968). *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Tecnos.
- Zunzunegui, S. (1989). *Pensar la Imagen*. Madrid: Cátedra.

Análisis del desarrollo de competencias en español de una estudiante indígena wayuu. Perspectiva semiótica

Stefany Carrillo García

Universidad Industrial de Santander.

Grupo de Investigación CUYNACO

stcanfor36@hotmail.com

Introducción

Según Lotman, en la *Semiosfera* (1996) es donde se desarrolla el proceso de la construcción de sistemas significantes que ocurre dentro de la cultura. Internamente, las prácticas se ven mediatizadas por reglas sociales o de sentido común, donde las diversas manifestaciones del pensamiento formulan el modo de percepción de una cultura acerca del mundo de la vida (Rosales, 2008). De esta forma, analizar el discurso de un informante en particular, supone comprender las múltiples derivaciones de su espacio-tiempo sociocultural en las que está inmerso y que directamente construyen las concepciones de su diario vivir en relación con su entorno. Por tal motivo, el presente trabajo tiene como objetivo identificar el desarrollo de las competencias cognitivas, procedimentales y potestivas de una alumna wayuu desde su experiencia de vida social, familiar, cultural y académica. Para esto, se pretende realizar el análisis de un fragmento del discurso proferido de manera oral por la estudiante para evidenciar sus relaciones de saber-poder-hacer que la constituyen como hablante bilingüe.

La importancia del presente análisis radica en su complementariedad con las prácticas educativas, línea temática del presente avance de investigación, ya que permitirá evidenciar procesos socioculturales de aprendizaje en segundas lenguas, hecho que debería ser considerado en las prácticas educativas escolares de las culturas con lenguas dominantes como el español. Entonces, analizar las competencias del actor femenino wayuu a lo largo de su proceso de adquisición del español, permitirá comprender la

heterogeneidad de las habilidades comunicativas que suponen su producción en las diversas esferas de las prácticas discursivas en las que las nuevas generaciones wayuu participan. El aprendizaje del español como segunda lengua, práctica educativa y social inmanente y continua que se estableció en todos los modelos pedagógicos interculturales propuestos por la etnoeducación, supone un impacto en los nuevos intereses de los alumnos que cobija, unas modificaciones en su aceptación como lengua del centro, y en su uso en los diferentes ámbitos académicos, comunitarios, entre otros.

Método

Mansen y Captain (2000, citados en Govea, Vera y Cristalino, 2010) describen la comunidad indígena wayuu como un pueblo amerindio, de lengua materna conocida como wayuunaiki y perteneciente a la familia lingüística arawak. Entre sus costumbres más antiguas estaban la caza, la pesca y la recolección, así como la horticultura. Sin embargo, es de aclarar que dichas costumbres y manifestaciones de su práctica de vida se han visto modificadas por los cambios históricos y la evolución social tecnológica, económica y política. De este modo, el contacto del grupo indígena wayuu con la cultura del centro, esencialmente la relacionada con los procesos académicos (escuelas, internados y universidades), el comercio y la evangelización católica, ha ocasionado que surjan diversos cambios en sus estilos de vida y prácticas sociales. De esta forma, se presentan otros rasgos que admiten identificar elementos socio-culturales que actualmente hacen parte de su cotidianidad y sus acciones en general, debido a ese constante intercambio cultural.

Por todo lo anterior, es claro que los fenómenos sociales y culturales, que se producen en las diferentes esferas de las prácticas discursivas, son constituyentes primordiales para el desempeño del sujeto como actor interpretante del mundo de la vida y en consecuencia, lo lleva a figurativizar y moldear su entorno en función de sus necesidades de supervivencia e intereses comunitarios y personales. En esta medida, este análisis busca explicitar el desarrollo de las competencias en español como segunda lengua del sujeto wayuu «Olga»¹, para exponer cómo a partir de la influencia etnoeducativa, se asume la interculturalidad como reivindicación de la diferencia cultural del centro y la indígena.

1 Este es un nombre representativo que se le otorgó a la estudiante indígena entrevistada, por cuestiones de metodología investigativa.

Al respecto, conviene aclarar que la presente investigación identificará las competencias de una estudiante wayuu que se ha formado a lo largo de su vida en torno a su adquisición del español como segunda lengua, y que se hacen presentes en su discurso transcrito de lo oral a lo escrito. Esta alumna, denominada «Olga», es una integrante de la comunidad indígena wayuu que hace parte de las nuevas generaciones de esta etnia, y en consecuencia, se considera un actor experimentado de los nuevos cambios sociales de su pueblo. Para el artículo, se asumió un enfoque semiótico interpretativo aplicado al discurso biográfico de la estudiante desde la modalidad de historia de vida (Creswell, 1998). Para la recolección de los datos, se utilizó la entrevista a profundidad abierta, y procede de una informante wayuu del clan Uraliyuu, actual estudiante de administración de empresas agropecuarias de una universidad privada de Bucaramanga. Es pertinente indicar que el presente artículo es una aproximación a uno de los discursos recogidos hasta el momento y que sirve de ejemplificación del estudio que se adelanta.

Como se indicó, este trabajo se fundamenta desde la noción semiótica de competencia. En primera instancia, en este análisis se busca determinar las diferentes habilidades que la informante wayuu ha adquirido a través del proceso intercultural en el que se encuentra. Así, para comprender el concepto de competencia, es necesario recurrir a la concepción del acto, descrito por Greimas (1979, p. 5 citado por Serrano, p. 1) como un hacer-ser, un paso de la potencialidad a la existencia. Es por ello que actuar es sinónimo de performance, que implica dos variables; por un lado, un *hacer* (enunciado de hacer donde la relación sujeto-objeto establece una transformación), y por otro, el *ser* (enunciado de estado donde el sujeto y el objeto tienen relaciones de junción) (Greimas, 1979, p. 6). De aquí, que todo acto implique la transformación de lo que no es, sea, y lo que es, sea otra cosa. Es decir, es en la performance donde se realiza un plan de acción y el sujeto pasa de estar en un estado virtualizado al actualizado, y finalmente al acto propiamente realizado.

Eduardo Serrano (2003) retoma estas directrices de Greimas y complementa el término de competencia como un saber-poder-hacer; modalidades que suponen dos competencias macro para el desarrollo de cualquier acción: la cognitiva y la potestiva. De la primera, subyacen dos tipos de saber que imperan en el conocimiento de la acción que se quiere ejecutar como tal: por un lado, el saber proposicional (saber sobre el ser y el hacer, saber qué hacer), que a su vez se divide en saber categorial (los pre-saberes) y saber factual (diégesis); por otro lado está el saber procedimental (saber cómo hacer), que permite demostrar los procesos accionales de los sujetos.

Respecto a la competencia potestiva, se refiere al poder-hacer del actante, el acceso, herramientas y medios disponibles que se tienen para realizar una acción específica.

Por consiguiente, para identificar las competencias de la informante wayuu que atiende este artículo, es necesario determinar las transformaciones del hacer-ser (performances) y sucesivamente los procesos cognitivos y potestivos, los cuales se evidencian en su discurso. El discurso que se analizará, la entrevista en profundidad, se realizó en septiembre de 2011 y en su totalidad tiene una duración de dos horas, pero para este caso se escogió un fragmento. En síntesis, la entrevista ahonda en la infancia, juventud y actualidad universitaria de Olga. Ella comenta cómo fue su relación con sus padres y con una hermana venezolana, y cómo ellos incidieron para que comenzara sus estudios educativos y considerara el español como un medio comunicativo para acceder a oportunidades de formación profesionales y laborales. El actor femenino describe su experiencia con la educación bilingüe etnoeducativa desde sus estudios primarios y de bachillerato en el internado SIAPANNA de la alta Guajira y cómo fueron sus procesos de adquisición del español como segunda lengua. Igualmente habla sobre la utilidad del español, la aceptación y/o rechazo de algunos integrantes de su comunidad indígena, la valoración de su lengua materna y el papel del español en el comercio de chivos.

Análisis de las competencias

Ante todo, es importante señalar que el estudio se centrará en identificar las competencias a partir de lo que el sujeto refiere en su discurso sobre sí mismo y en relación con el español como segunda lengua. En este sentido, no se hará análisis de competencia a partir de lo que el sujeto hace y/o dice con la lengua española para darse a entender en su discurso. Así pues, en el fragmento del discurso de la estudiante wayuu, se identificaron cuatro performances principales que aglomeran las diferentes competencias necesarias para su ejecución, y por lo tanto, para el cumplimiento del plan de acción. Es necesario enfatizar en que para identificar una actuación en un discurso, se debe estimar una transformación tanto de estado como de hacer, y que para dicho artículo tan solo se acogió a Olga como enunciativa, y el análisis se centrará en todo lo pertinente a ella. De manera que no entrarán en consideración ni la entrevistadora, ni los otros actores que se manifiestan en el discurso como son los padres, los hermanos, los

docentes, entre otros, pues únicamente se tomarán como factores importantes que influyen en el comportamiento de Olga, pero no como actores para estudios concretos.

La primera actuación es «estudiar en el colegio». Al respecto Olga comenta: «comencé en la escuelita rular mixta Paraguachón» (entrevista con estudiante wayuu, sep. 2011). Dicho enunciado que inicia con un verbo en pasado, supone la transformación de estar disjunto al estudio en el colegio (anteriormente), a estar conjunto a él. De esta forma, se cumple con el siguiente Programa Narrativo (PN):



Figura 1. Programa narrativo Estudiar en el Colegio.

Olga tiene como objeto de deseo estudiar en el colegio, su motivación (querer-hacer) surge de la influencia que ejercen su papá y su hermana con los consejos que le dan a lo largo de su niñez, recomendaciones que el actor wayuu describe en el discurso y que se convierten en imperantes para el desarrollo de su competencia semántica y que además, permiten traslucir una serie de requisitos que ella debe cumplir o que la pulsán para comenzar su formación primaria.

Por ejemplo, ella semantiza lo que dice su familia desde la interpretación de la información, creando un estímulo para estudiar. En otras palabras, Olga conoce sobre el mundo y qué hacer en él a partir de los consejos de su familia. Esto se observa cuando comenta: «y me dejaron porque según ellos tenía que aprender, tenía que conocer. Mi papá era siempre de visión diferente, él me decía que tenía que relacionarme, que tenía que hablar con otras personas». Pero más adelante, la dimensión semántica de su concepto del mundo de la vida se ve ligada a la necesidad de formarse con una competencia modal ¿Cómo lograrlo? Ella explica la necesidad del español para cumplir con las expectativas de su padre y comenta que también para poder acceder al colegio se demandaba tener competencia en esta lengua,

habilidad que adquirió gracias al contacto previo con su familia: «Sí, todo era en español. Ella (su madre) me tenía cartillas en la casa y me repasaba. Entonces cuando me presenté a la escuela yo ya sabía todo eso».

De igual forma, Olga descubre que ya era hora de comenzar a estudiar porque su edad estaba avanzada, lo que se convirtió en una presión para involucrarse en la institución educativa. Aun así, dicha edad avanzada –según ella (7 años)– le permitió, de forma indirecta, valerse por sí misma para transportarse hasta su colegio. Ella arguye: «Todo eso era difícil, porque todo era muy lejos de la casa, y por eso tocó esperar a que yo fuera más grande para que aprendiera a manejar cicla para poderme transportar yo sola». Lo que configura la competencia modal de conducir la bicicleta.

Ahora bien, las anteriores competencias modales y semánticas se sujetan a la competencia potestiva del sujeto: se observa en su discurso, que Olga es apoyada por sus padres, puede acceder al colegio, puede estudiar porque tiene el dinero para hacerlo, hay un colegio en el territorio donde habita y tiene la disposición. Igualmente, el actor puede acceder a los libros de texto (tiene la posibilidad económica, tiene dónde comprar libros, tiene el tiempo para estudiar); puede tener contacto con el español (puesto que tiene familia en otras zonas); puede tener una bicicleta (comprarla, montarla, manejarla, transportarse sola, conocer la ruta) y por último, puede entrar directamente a primero de primaria por sus pre-saberes (puede demostrar el grado de conocimiento, puede adaptarse al nivel). En efecto, Olga comenzó su proceso de aprendizaje del español como segunda lengua antes de iniciar los estudios institucionales primarios, pues fue gracias al contacto con su hermana bilingüe en Venezuela, que ella aprendió expresiones básicas en español.

En complementación, la segunda actuación es «hablar español». El actor femenino comenta: «tenía que relacionarme, que tenía que hablar con otras personas [...] y todo era en español», enunciado que supone la transformación: no hablar español a sí hablarlo. Esto supone el siguiente PN:

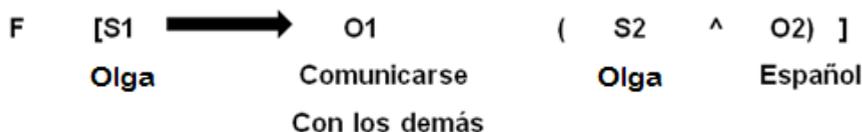


Figura 2. Programa Narrativo Hablar Español

La enunciativa wayuu tiene como objeto de deseo comunicarse con los demás, y para esto es necesario estar conjunto al español. Ella en su competencia semántica, sabe que vive en medio de una sociedad hispanohablante (frontera colombo-venezolana), manifestando que «no podíamos estudiar si no era en español, porque todo era en español». Pero sabe una realidad familiar que limitó el acceso a posibles mejores oportunidades: en primer lugar, sus padres no hablan muy bien el español: «Mi mamá no hablaba bien el español, ni mi papá. Ellos entienden lo que pueden, se imaginan lo que posiblemente les dicen». Y por lo tanto, Olga sabe que sus padres no pudieron estudiar por no saber español: «él dice que hubo oportunidades para estudiar y él nunca aprovechó».

En este punto, ella comienza a hacer una remembranza de algunos factores que tuvo en cuenta para decidir aprender español: es consciente de que su hermana aprendió porque tenía contacto con la lengua: «Mi hermana sí habla perfectamente, porque ella trabajaba allá». Sabe que no todos los wayuu hablan wayuunaiki, ella postula: «hay personas que crecieron así, nunca les enseñaron wayuu entonces para comunicarnos con ellos toca hablarles en español». Asimismo, Olga comprende que el negocio familiar se hace por medio del español: «La mayoría de veces se hace en español, porque es lo que todo el mundo sabe».

Entonces, ¿cómo hizo esta wayuu para adquirir la lengua española? Olga se fue a vivir con su hermana para entrar en contacto con la lengua. Ella explica: «me dejaron con mi hermana y aprendí mediante que me manden, que me llevo esto, que haga esto». Después entró a estudiar en el colegio, donde apunta: «Sí, todo era en español. Había una profesora que enseñaba todas las materias y eso era en español. Ella no daba nada en wayuunaiki». Como metodología para aprender la segunda lengua, tenía que asociar el wayuunaiki con el español. Olga asevera: «Teníamos una profesora que era wayuu y a veces nos hablaba en wayuunaiki y nos pasaba al español, ella explicaba y trataba de traducir así, en cadena» y análogamente, ella debía aceptar el español como medio de comunicación: «sencillamente cuando tengo que hablar español, hablo».

Entre tanto, Olga adquiere competencias potestivas gracias al contacto con la lengua, ya que tenía casas en diferentes lugares, tenía familia en diversos sitios, podía hablar con sus vecinos y primas, podía viajar por la frontera, podía acompañar a su papá en el negocio. Podía vivir con su hermana pues era bien recibida, sus padres le daban el permiso, podía hablar con ella en español, podía demostrar sus capacidades de lengua en los manda-

dos. Podía estudiar en español dado que su colegio era hispano-hablante, sus profesores sabían y daban clase en español, su familia venezolana entendía el español. Y en definitiva, podía aprenderlo (tiene las habilidades de aprendizaje, tiene el estímulo de sus padres, tiene el tiempo de dedicación, tiene acceso la información, sus libros eran en español).

De otro lado se examina la tercera actuación: «hablar wayuunaiki». Olga enuncia: «En la casa, allá sí se hablaba todo en wayuunaiki: mi papá, mi mamá, todos mis hermanos saben wayuunaiki y toda la gente que vivía por ahí también». Lo anterior supone una transformación que pasa de no hablar wayuunaiki a sí hablarlo en el ambiente familiar, dando por sentado el Programa Narrativo (PN):

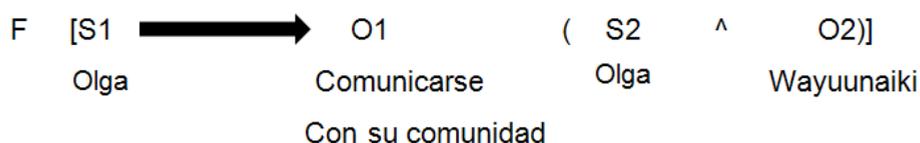


Figura 3. Programa Narrativo Hablar Wayuunaiki

Olga configura el wayuunaiki como su lengua materna y como un vehículo comunicativo que le permite alcanzar su objeto de deseo: comunicarse con su familia. En su semántica del mundo, ella sabe que dentro de su comunidad se habla solo en la lengua madre y que su familia la domina. Es consciente de que en el colegio lo usan para traducir y asociarlo al español, y además los docentes la convencen de que es necesario saber wayuunaiki para conservar su cultura. Ante esto, ella dice: «debíamos aprender wayuunaiki para aprender de nuestra cultura, las tradiciones, etc.». Y en esta medida, el colegio le instauró una materia de su lengua primera.

Es pertinente esclarecer el uso que le da Olga a la lengua materna en su estadía en la ciudad. Ella esclarece: «acá en Bucaramanga se habla más wayuunaiki que español». Y aunque pareciera contradictorio, hay que considerar que ella dice vivir con un grupo de 12 wayuu en un barrio de Floridablanca, y en esta casa donde conviven, solo hablan la lengua materna, sustentando así la gran pertenencia con las costumbres comunicativas de su comunidad, pues sin importar que estudia en una universidad hispanoha-

blante, donde se relaciona con personas que desconocen su lengua, ella no deja de lado la integración con sus compañeros wayuu y la continuidad de sus tradiciones culturales.

Entonces, se comprende que como competencia modal, la wayuu para poder comunicarse con su comunidad indígena debe hablar wayuunaiki, y por lo tanto sabe que debe seguir practicándolo en su casa en Floridablanca. De la misma manera, supo en su infancia que debía responder académicamente a la materia de lengua materna. Al respecto ella expresa: «solo en una materia que se llamaba con ese mismo nombre. Solo en esa materia teníamos que escribir todo en wayuunaiki y hablar todo así».

De lo anterior se deduce que como competencia potestiva, la entrevistada puede ser wayuu (nace en la comunidad, es aceptada por la comunidad, conoce las creencias y el cuadro cultural de ellos, vive con ellos, comparte su vida con ellos). Puede hablar wayuunaiki con su familia (toda su familia lo habla, todos lo usan en el diario vivir, todos concuerdan en hablarlo entre ellos). Puede practicarlo en el colegio (sus compañeros y algunos profesores lo hablan, puede ver una materia de wayuunaiki, puede investigar información en su lengua) y puede practicarlo en la ciudad (tiene una residencia universitaria, vive con compañeros wayuu, todos lo hablan en la casa, todos comparten el tiempo, todos estudian en la misma universidad, algunos ven las mismas materias).

En última instancia, la cuarta actuación que se manifiesta en el discurso de la wayuu es «interpretar español». Ella comenta: «Hay veces que mi papá no les entiende a las personas y toca ayudarlo. A mí me pasó lo mismo con mi papá, fui con él y le ayudé». Enunciado que supone que Olga no hacía interpretaciones en español, pero en vista de la necesidad de su padre, el hecho de que se configura un objeto de deseo que es ayudarlo, ella decide hacerlo, decide conjuntarse con la práctica interpretativa, concretándose como programa narrativo:

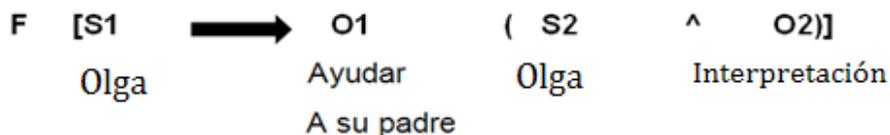


Figura 4. Programa Narrativo Interpretar Español

En la entrevista en profundidad, Olga proporciona información sobre el negocio de su familia, determinando su competencia semántica al respecto, ya que ella sabe que su núcleo familiar debe sostenerse, es consciente de que en la casa tienen los chivos, admite que el negocio familiar es comerciar animales. Concuera con que los contratos comerciales se hacen en español porque todo el mundo lo habla. Sabe que su padre es el que realiza la venta, pero admite que él no sabe hablar muy bien español, por lo tanto, reconoce que debe ayudarlo a traducir.

Para dicha actividad traductora, la enunciadora configura las diversas formas para hacerlo, su competencia modal: sabe que debe saber español, tener conocimientos del negocio (intercambio), estar dispuesta para acompañar a su papá hasta Venezuela, tener actitudes propias del vendedor y quedarse solo el tiempo requerido (el que su padre decida).

De aquí que se defina el poder hacer del sujeto: puede ir hasta Venezuela sin restricción, puesto que tiene doble nacionalidad, tiene el transporte, el dinero, la disponibilidad, conoce el lugar. Puede acompañar a su papá. Puede participar en el negocio (saber de las ventas, precios, productos, ganancias, conocer clientes, etc.) y en definitiva, puede comunicarse en español y puede traducir de español a wayuunaiki y viceversa (puede comprender los dos idiomas).

Conclusiones

A partir del análisis de las actuaciones de Olga y de la descomposición de las competencias que ella ha desarrollado a lo largo de su vida, y que se relacionan con el aprendizaje del español como segunda lengua en las prácticas sociales cotidianas en las que se desenvuelve según su discurso, se puede concluir que el futuro de todo grupo humano incluye el contacto permanente con las diversas culturas que lo rodean. Es imposible aislar un grupo de la interacción con otros, y se deben buscar los medios necesarios para que se adapten a las otras culturas y mantengan su identidad. Es por esto que la integrante wayuu Olga ha desarrollado una serie de habilidades que le han permitido ser competente con la demanda de su entorno, como un medio de supervivencia pero también como una forma de proteger su propia cultura.

Se puede observar que las competencias desarrolladas por Olga están estrechamente relacionadas con la influencia que ha ejercido a lo largo de los

años la educación bilingüe intercultural propuesta por la etnoeducación, no solo en ella, sino también en sus padres. Lo anterior, porque Olga no tiene ningún tipo de rechazo hacia la segunda lengua; muy al contrario, ella está convencida de que su competencia comunicativa, tanto en su lengua materna como en el español, le ha permitido reforzar la pertenencia con su cultura de origen y conocer las otras –mayoritarias y/o minoritarias–. Asimismo, ella ha moldeado sus planes de acción a lo que le sugieren sus familiares; vale aclarar que aquellos tienen una visión más flexible respecto a la aceptación de la cultura del centro en comparación con otros miembros de la comunidad indígena.

El wayuunaiki y el español representan un medio de comunicación para el sujeto estudiado, tanto en su identificación con el grupo nativo como en su comprensión del tipo de adaptación que necesita en relación con el mundo del centro, que se le aproxima cada vez más. Por consiguiente, Olga actúa y desarrolla habilidades que la hacen competente para adaptarse según las necesidades culturales, académicas y familiares. Dichas actuaciones presuponen una serie de competencias relacionadas a su «saber-poder» dominar las diferentes lenguas con las que está en contacto en su diario vivir. De esta manera, Olga es un sujeto bilingüe que alterna el uso del español y el de su lengua materna, según el contexto en que se desenvuelva y según el grado de valoración que le dan sus enunciatarios. Así, ella establece que dentro de su comunidad indígena el español sería una amenaza para su cultura, y el wayuunaiki se constituye como el único medio de comunicación. Por otro lado, en su colegio se crea una esfera de transición intercultural, donde se valoran por igual tanto la lengua materna como al español, pues los dos son expuestos como fuentes para adquirir conocimientos y acceder a la educación. Sin embargo, en la cultura externa, el español se convierte en una herramienta de progreso académico, profesional y comercial. Es a través de él que se accede a diferentes oportunidades futuras que no se encuentran dentro de su comunidad, y es consciente de la inmersión inevitable.

Olga asume su formación etnoeducativa, y este modelo de formación la influencia, permitiéndole valorar la interculturalidad como reivindicación de la diferencia cultural, como diálogo de conocimientos y como actuación transcultural. De aquí que la estudiante wayuu haya desarrollado cuatro grandes competencias que pueden mediar su desarrollo en las diferentes prácticas discursivas: valorar lo propio desde su lengua materna (su cultura, costumbres, tradición), practicar lo propio (sus creencias, normas de convivencia indígena, etc.), apropiarse lo ajeno (contenidos académicos, evangelización, demandas económicas) y reconocer semejanzas y diferencias

entre los mismos. De esta forma, se pueden dejar a un lado las visiones esencialistas e idealistas (que desconocen la interacción permanente entre las minorías étnicas y la sociedad mayoritaria del centro) y las posiciones modernizantes e integracionistas (que asumen lo étnico como un fenómeno que se puede tratar desde contenidos estandarizados y aplicables a todos los planes de estudio).

Referencias

- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bernal Chávez, J. y Giraldo Aguirre, G. M. (2004). *Concepto de competencias en maestros del área de lengua castellana en Bogotá*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Disponible en: <http://200.69.103.48/comunidad/grupos/lenidencultura/revista/revista%20enunciacion%20113%20sc/ENUNCIACI%D3N.9%28TERM%29/ARTICULOS%20DE%20INVESTIGACI%D3N/GIRALDO%20GREYSI%20MILENA.%20BERNAL%20JULIO%20ALEXANDER.pdf>
- Galindo Reyes, R. (2007). "Estándares curriculares" y "competencias de aprendizaje" ¿Garantías para la calidad o trivialización de acto pedagógico? Pontificia Universidad Javeriana. Centro de Universidad Abierta. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/cua/apel/Estandares%20Curriculares%20y%20Competencias%20de%20Aprendizaje.pdf>
- Govea, V.; Vera, G. y Cristalino, F. (2010). Las vivencias en su cotidianidad cultural y académica de un wayuu. En: *Espacio Abierto (19)2*, pp. 375-390, abril-junio. Venezuela: Asociación Venezolana de Sociología.
- Lotman, Y. M. (1996). *La Semiosfera I*. España: Cátedra.
- MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf
- Rosales, H. (2009). Sobre el sentido común, en el blog de la maestría en semiótica. En: *SEMIQUIS* [En línea]. Disponible en: <http://semiouis.blogspot.com/2008/05/el-sentido-comn.html>
- Serrano Orejuela, E. (2003). El concepto de competencia en la semiótica discursiva. Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencia. En: *Co-*

lección cuadernos del seminario en educación. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas. Grupo Apsis, Universidad Nacional de Colombia.

Villaveces, J. L. (2009). *Competencia: Cultura científica, tecnológica y manejo de la información*. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-189357_archivo_pdf_cientifica.pdf. 2009.

Aspectos relevantes del discurso¹ en Lengua de Señas Colombiana (LSC)

Alex G. Barreto

Universidad Nacional de Colombia (UN)
abarretoz@gmail.com

Yenny M. Cortés

Universidad Nacional de Colombia (UN)
yennicobel@hotmail.com

Introducción

Los Sordos² suelen comunicarse con lenguas señadas³ en diversas comunidades⁴ alrededor de todo el mundo (Brentari, 2010). Estas lenguas son consideradas lenguas naturales, ya que:

- 1 Dada la amplitud de temáticas relacionadas con el *discurso*, en el presente artículo nos referiremos a este como a la unidad que agrupa la interrelación, producción y comprensión concreta de textos, sin importar su modalidad.
- 2 Usamos *Sordo(as)* (con mayúscula) como referencia al colectivo de personas que se identifican lingüística y culturalmente en torno a la LSC, y *sordo(as)* para referirnos a la condición física de los Sordos o a las personas que tienen limitación auditiva que se identifican culturalmente con la comunidad mayoritaria (i.e. ensordecidos, sordos oralizados, sordos que rechazan la LSC). Nos parece pertinente continuar, en este caso, la tradición anglosajona de capitalizar los nombres de los grupos étnicos, tradición que ha sido aplicada a los Sordos (Padden & Humphries, 1988; 2005). Asimismo, creemos que es importante diferenciar de este modo en castellano, la construcción socio-antropológica de la experiencia de los sordos, de la visión clínica de la sordera.
- 3 Se han utilizado diversos nombres para designar las lenguas de los sordos. Optamos por referirnos a ellas genéricamente como *lenguas señadas*, siguiendo la propuesta para el Análisis del Discurso en el campo (Roy, 2011) (Janzen, 2005, p. 19). Toda vez que llamamos a dichos idiomas legítimos como lengua (o lenguaje) *de señas* o *de signos* (como tradicionalmente es usado solo en España), reforzamos el imaginario colectivo ante la comunidad académica hispanohablante de que las *lenguas* señadas no son *lenguas* naturales sino códigos, sistemas visuales, semióticos o, difusamente, *lenguajes* (Rodríguez de Salazar, Galvis, Pabón & Monroy, 2011). La lengua señada del país tienen un nombre particular dado por sus usuarios, como lo tienen el castellano o cualquier lengua oral: la LSC.
- 4 El presente artículo no pretende discutir la definición de comunidad ni cultura. Se asumirá como *comunidad* al grupo de personas que comparten características comunes, que los llevan a asociarse y a compartir tiempos y espacios comunes, y *cultura*, tanto al conjunto de las relaciones simbólicas de una acción social determinada, como al conjunto de reglas para interpretar dichas relaciones de todo colectivo social (Díaz de Rada, 2010). El núcleo de

cumplen, en las comunidades que las usan, funciones idénticas a las que cumplen las lenguas habladas por las personas oyentes: se adquieren naturalmente, permiten a los niños desarrollar el pensamiento, resuelven las necesidades comunicativas y expresivas cotidianas de la comunidad, se convierten en un factor de identidad de grupo, etc. (Oviedo, 2001, p. 31).

La LSC, al igual que las demás lenguas nativas del país, ha estado sometida a variaciones diacrónicas, diastráticas y dialectales (Cortés & Barreto, 2012). Así, en un sentido muy particular, la LSC podría ser llamada la lengua nativa de los Sordos de Colombia⁵. Podría ser la lengua número 66 de Colombia, si la quisiéramos adicionar a la clasificación de Jon Landaburu (Landaburu, 1999, en Arango & Sanchez, 2004).

Procesos de Criollización

Las lenguas señadas comparten algunas similitudes con los procesos de criollización de las lenguas habladas, ya que surgen de necesidades particulares de los colectivos y se ‘nativizan’ con el tiempo (Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996). Para empezar, se reconoce que la existencia de las lenguas de señas necesita la confluencia de un número significativo de personas sordas y de la trasmisión a través de varias generaciones de señantes. Los lingüistas de las lenguas señadas aluden a dos estadios anteriores a la formación de una lengua de señas: *los códigos señados caseros* y *los códigos señados colectivos restringidos*. El primero hace referencia a la creación de un sistema híbrido por parte de familias oyentes con hijos sordos. Estos niños, la mayoría de las veces, no pueden aprender de forma satisfactoria la lengua hablada, razón por la cual los problemas de comunicación se

las comunidades Sordas, serían los miembros que se identifican como culturalmente Sordos y que reconocen las asociaciones y colegios de Sordos como eje del desarrollo de la LSC y la cultura Sorda colombiana. La comunidad sorda extendida estaría compuesta por los hijos de Sordos, familiares, intérpretes, docentes, padres y profesionales que dominan la LSC, y reconocen y apoyan el proyecto ideológico de los Sordos. No pertenecerían a dichas comunidades las personas sordas que no usan dicha lengua y que se asumen como sujetos con limitación auditiva que pueden usar la lengua castellana a través de ayudas técnicas como audífonos o implantes cocleares, y que adoptan los valores y costumbres de la comunidad mayoritaria, negando muchas veces los valores y la lengua de las comunidades Sordas. En este grupo podrían estar los ensordecidos por la edad, por accidentes o patologías a edad tardía, y los sordos oralizados que rechazan la LSC.

- 5 Como lo sugieren Napier, Mckee & Goswell (2010) con el Auslan (lengua de señas australiana) y el NZSL (lengua de señas de Nueva Zelanda) y Leeso (2005) con la ILS (lengua de señas irlandesa).

acrecientan y la solución radica en la creación espontánea del mencionado sistema híbrido. Este sistema, según Oviedo (2001, p. 35), combina «movimientos labiales, expresividad exagerada y señas manuales de invención propia». Estos sistemas son empleados por grupos humanos pequeños (familias y vecinos) y «suelen desaparecer con la persona sorda». Los códigos señados colectivos restringidos son sistemas que se presentan con la coexistencia de varios sordos. Oviedo señala que estas personas sordas no tiene una lengua propia,

pero están rodeadas de elementos visuales significativos (los gestos de las personas oyentes, sus movimientos labiales al hablar –que para los sordos son gestos visuales–), y a partir de ellos comienzan a formar un código de comunicación con las manos y las expresiones faciales y corporales (2001, p. 35).

Poco a poco, este código se enriquece con la acumulación de las expresiones lingüísticas empleadas una y otra vez por sus diferentes usuarios en diversas situaciones comunicativas. Aunque este código, según varias de sus características, se asemeja a un pidgin, la diferencia en la criollización radica en que los niños sordos, en un porcentaje muy grande, no tienen padres (S/s)ordos, por lo que, con frecuencia, aprenden la lengua de otros adultos sordos o de oyentes hablantes de la LSC como segunda lengua, de lo que se deriva que constantemente *nativicen* la lengua, en un proceso que podrían ser llamado *re-criollización* (ver comentario al respecto en Tovar, 2007).

Historia reciente de la LSC

Se sabe que la LSC se consolidó en uno de los primeros colegios para Sordos de Colombia después de 1924 (Ramírez, 1998). Esta lengua adoptó el nombre de Lengua de Señas Colombiana por decisión de la Federación de Sordos de Colombia-FENASCOL en 1996. Dicha Federación, junto con el Instituto Nacional para Sordos-INSOR (entidad adscrita al Ministerio de Educación Nacional-MEN) anudaron esfuerzos en pro del reconocimiento oficial de esta lengua. Así en 1996, mediante la Ley Presidencial 324, se reconoció la lengua de señas como la lengua propia de la población sorda colombiana⁶. En la actualidad, la LSC encara procesos de estandarización

6 Ratificada luego como lengua *natural* de las personas sordas por la ley 982 de 2005.

derivados del reciente interés de la comunidad Sorda y las autoridades por generar políticas lingüísticas que respondan al uso de la lengua en contextos académicos y formales (Tovar, 1999; 2004; 2010; Barreto & Amores, en edición). No obstante, hasta el momento solo se han iniciado acercamientos a su gramática (Oviedo, 2001).

La lingüística de las lenguas señadas

La lingüística de las lenguas señadas comenzó cuando William Stokoe (1960) demostró que de la misma manera en que las palabras están constituidas por fonemas (sonidos) o partes carentes de sentido, las señas están constituidas por partes carentes de sentido en sí mismas. Es decir, ambas clases de lenguas presentan patrones similares. Stokoe propuso tres aspectos, los cuales serían las unidades mínimas sin significado en las señas. Estas son:

- Tabula (Tab) = nombra la ubicación de la seña.
- Designatur (Dez) = configuración manual.
- Signatur (Sig) = designa el movimiento.

Según Stokoe, estos tres rasgos aparecen simultáneamente. Los tres aspectos se combinan al mismo tiempo para formar una seña, aunque los movimientos son especificados de forma secuencial. Posteriormente, Liddell (1984) demostró que este modelo simultáneo de las lenguas señadas no se correspondía con el esquema de análisis de las lenguas orales. Es decir, en las lenguas naturales los morfemas (unidades mínimas con significado) están compuestos por segmentos (unidades menores sin sentido y ordenados *secuencialmente*). Estos segmentos pueden ser descompuestos en «rasgos» (unidades aún menores que describen la calidad articuladora). No obstante, aparentemente las señas estarían compuestas por partes menores que concurrirían simultáneamente. Así, no tendrían un *nivel segmental*; se pasaría del nivel del morfema al de los rasgos simultáneos. Sin embargo, Liddell (1984) encontró que entre las señas elicítadas y las señas en contexto se presenta una gran diferencia: la secuencialidad. Este autor propuso la teoría segmental de los movimientos y detenciones-MD (Liddell, 1984),

la cual se ha ampliado considerablemente y se revisó en Liddell & Johnson (1989). Las subsiguientes reformulaciones a los planteamientos (cfr. Johnson & Liddell, 2011) han sido de gran interés para la lingüística de las lenguas señadas en la actualidad.

Un sesgo ideológico en el campo

Las investigaciones que se hicieron en los años siguientes al descubrimiento de Stokoe (Liddell & Johnson, 1989; Klima & Bellugi, 1979; Battison, 1978; Lucas, 1989; 2001) emplearon los argumentos del autor y otros hallazgos para demostrar, ante la comunidad académica, una verdad sencilla: que las lenguas señadas son legítimas lenguas.

Ahora bien, esta demostración se hace todavía necesaria, pues la lingüística tradicional⁷ se ha comprometido con la idea –replanteada en algún momento por el mismo Saussure– de que las lenguas naturales *deben* ser *exclusivamente* auditivo-vocales. Este tipo de imaginario ha influido en las investigaciones de campo:

Los estudios iniciales, e incluso los recientes, han tratado de destacar las semejanzas (y, al tiempo, de obviar las diferencias entre los dos sistemas) como un argumento para probar que las lenguas de señas de las personas Sordas son lenguas iguales a las habladas. Esta actitud generalizada tiene un propósito muy sesgado ideológicamente: si se prueba que su estructura es similar a la de las habladas, entonces las lenguas de señas pueden usarse en programas institucionales para la educación de niños sordos⁸ (Oviedo, 2001, pp. 31-2).

Al querer igualar las lenguas señadas con sus pares habladas, los lingüistas han dejado de investigar las diferencias sustanciales. Este hecho ha in-

7 Todavía en Colombia se pueden encontrar lingüistas que dudan que la *lsc* sea una lengua real, por lo que en toda consideración sobre este tema en el país, necesitamos exponer algún tipo de argumentación que explique nuestra posición al respecto.

8 La discusión sobre si las lenguas señadas son idóneas para la educación de niños sordos ha recibido la atención de numerosos estudios en la literatura del campo, ya que ha estado marcada por el paternalismo hacia los Sordos; un 'colonialismo' de las mayorías hacia sus cuerpos (Lane, H. , 1984). Un colonialismo que tiene nombre propio: el *audismo* (Lane, H. , 1999; 1992) (Ladd, 2003).

visibilizado una diferencia irreconciliable de las lenguas señadas con las habladas: la modalidad visual, espacial y gestual (VEG)⁹.

Modalidad VEG y los aspectos gradientes del lenguaje

La diferencia de modalidad entre las lenguas habladas y las lenguas señadas se evidencia en los articuladores empleados por las mismas. Según Brentari (2002), en las lenguas orales existen articuladores tanto activos como pasivos en la producción del habla. Entre los articuladores activos están la lengua, los labios, la laringe, y entre los pasivos se encuentran los dientes, el paladar, la faringe. Estos órganos y estructuras que participan en la articulación usualmente tienen un papel fijo, por ejemplo la lengua es siempre activa y el paladar siempre es pasivo. Sin embargo, en las lenguas señadas cada parte del cuerpo que participa en el «mecanismo del signo» –cara, manos, brazos, torso– puede ser articulador activo o pasivo.

Debido a la modalidad con la que se puede comunicar el ser humano, la lingüística ha dividido tradicionalmente los códigos en *verbales* y *no verbales*, en donde usualmente lo verbal corresponde a la lengua y lo no verbal a la entonación y lo gestual, que se ha catalogado como «para» lingüístico. Sin embargo, la dinámica de las lenguas ha demostrado que dichas categorías no son tan excluyentes como pareciera.

Lo anterior se ilustra en un chiste que es bien conocido en los círculos académicos angloamericanos, donde un profesor de lingüística en una de sus clases explica que en algunas lenguas dos negaciones pueden ser una aseveración, como en el caso de «Él no es infeliz», y agrega que hasta el momento no se conoce una lengua en la cual dos afirmaciones produzcan una negación, a lo cual una voz en el fondo del auditorio que responde «*Yeah, right*». La broma resulta en que para el hablante nativo del inglés, «*Yeah, right*» puede llegar a ser una expresión de negación/desaprobación, dependiendo de la entonación con la cual se pronuncie¹⁰. Si se aplicara en un sentido estricto este esquema para diferenciar el significado entre una y

9 La modalidad sería una de las diferencias más grandes entre las lenguas habladas y las señadas. En las lenguas de señas, la modalidad VEG, juega un papel esencial que no parece apreciarse de la misma forma en las lenguas habladas.

10 Muy similar a «*sí, claro*», en castellano.

otra oración o una y otra palabra, se entraría en la discusión de si la entonación, los gestos y otros aspectos gradientes del lenguaje deberían entrar en las categorías de análisis estructural de las lenguas.

Hasta el momento, las gramáticas de la mayoría de lenguas habladas han ignorado dichos aspectos variables del lenguaje. *Perro* se diferencia de *pero* por un sonido distinguible, pero no por la forma en que se pronuncian. Aunque la lingüística tradicional no le ha dado relevancia estructural a los aspectos gradientes del lenguaje, esto no es posible hacerlo con la LSC, ya que su naturaleza hace que los gestos y el espacio jueguen un papel esencial en la construcción de significado.

Tener en cuenta, en el análisis estructural de las lenguas, los componentes que otrora han sido catalogados como paralingüísticos, no es una propuesta descabellada en la medida en que ya han sido implementados en las lenguas tonales, como el thai o mandarín. En el thai, la longitud de las vocales y la entonación tienen implicaciones en la clasificación semántica de las palabras, esto es, la misma secuencia de consonantes y vocales puede generar múltiples palabras de acuerdo con el tono. Debido a esto, la lingüística thai ha tenido que responder con nuevas categorías que incorporan dichos rasgos en el análisis fonológico. En consecuencia, esta ha dado al tono el estatus de lingüístico (Haas, 1945). ¿Podría una lingüística de las lenguas señadas otorgarle el estatus de lingüístico al gesto?

Por *gradientes*, siguiendo la propuesta de Liddell (2003), nos referimos a los aspectos del lenguaje que se comportan como *variables*, y no como rasgos predecibles¹¹. La fonología nos ha enseñado que aunque pueden existir innumerables sonidos entre *perro* y *pero* se pueden inducir leyes que gobiernen la conformación de las palabras en castellano, de modo que podamos establecer una regularidad que nos ayude a predecir los pares: *carro/caro*, *perra/pera*, *porro/poro* etc. Sin embargo, en castellano no podríamos predecir todas las posibilidades de entonación posibles para *si* (*desmotivado*, *alegre*, *dudoso*, *entusiástico*, etc.) a diferencia de *sí*. Claramente, la predicción dependería de las emociones y motivaciones humanas, las cua-

11 Dado que los elementos gradientes pueden ser múltiples (gestos, entonación, volumen, timbre, intensidad), nos referiremos en las lenguas habladas a todos ellos genéricamente bajo el término *gesto*, sin desconocer lo anterior. Cuando nos refiriéramos a la LSC, los gestos se constituirían propiamente en elementos corporales y visuales.

les, en principio, podrían ser incalculables¹², luego, los gestos tendrían un comportamiento impredecible que no tienen los demás signos lingüísticos.

En matemáticas, un *gradiente* es una función que de acuerdo con variables determinadas genera infinitas posibilidades. Aunque estamos muy lejos de establecer matemáticamente los comportamientos humanos, la *gradiencia* como metáfora es sumamente útil para explicarnos cómo funcionan los gestos en las lenguas humanas: como variables. Aunque la interrelación de los gestos con las lenguas ha sido ampliamente estudiada, todavía se desconocen muchos aspectos de su funcionamiento. Sin embargo, no podemos cuestionar un hecho: los gestos (gradientes, variables) (McNeil, 1992), se relacionan estrechamente con los componentes fonológicos (predecibles). Este juego entre los componentes gradientes y fonológicos tiene aún más significancia en la LSC.

Para ilustrar la gradiencia en la LSC, es útil explicar un entendimiento mal aplicado que se le dio al *espacio* en las descripciones de las lenguas señadas –particularmente la ASL– durante los años 70 y 80. Como lo mencionamos anteriormente, los lingüistas del campo lucharon, en principio, por demostrar que dichas lenguas eran legítimas, por lo que se avocaron en buscar las similitudes estructurales con las lenguas habladas. Aunque esta visión fue muy útil para empezar a entender componentes fonológicos y morfológicos de las lenguas señadas (Liddell & Johnson, 1989), también los llevo a la tendencia de considerar el espacio frente al señante como un elemento que se podía segmentar analíticamente como rasgos mínimos sin significado. En este marco, *la indicación en el espacio* se tomó como una «locación» (Fischer, 1975) o como «pronombres» espaciales (Friedman, 1975).

Esta tendencia se puede observar también en el primer acercamiento a la gramática de la LSC, como se puede comprobar en el apartado «1.1b Locaciones definidas por coordenadas en el espacio de las señas», del parámetro de locación del componente de ubicación de la Matriz Articularia (II) (Oviedo, 2001, p. 102), que hace pensar en un espacio segmentado en puntos fijos como lo sugiere la Imagen 1. En esta clasificación, el espacio frente al señante se divide en 210 locaciones, las cuales se generan de las posibilidades tridimensionales de segmentación según lo muestra la tabla 1.

12 Quizá esta es una de las razones por las cuales los elementos gradientes del castellano no se han incluido en el análisis lingüístico.

Tabla 1

A lo ancho	A lo largo	A lo alto
V ₃ derecha	Próximo	Coronilla
V ₂ derecha	Medio	Frente
V ₁ derecha	Distante	Nariz
V ₀		Boca
V ₁ Izquierda		Barbilla
V ₂ Izquierda		Cuello
V ₃ izquierda		Hombro
		Pecho
		Costillas
		Abdomen

Tabla 1: La multiplicación de las posibilidades tridimensionales del espacio frente al señante genera 210 locaciones.

Dichas 210 locaciones, de alguna manera, pudieran hacer pensar que las señas tienen comportamientos fonológicos hacia dichos puntos del espacio, comportamientos que podrán ser predecibles.

Imagen 1

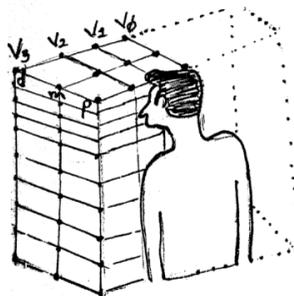


Imagen 1: El espacio frente al señante segmentado fonológicamente que sugiere Oviedo (2001).

Sin embargo es preciso indicar que las señas que apuntan al espacio –y el espacio mismo frente al señante– no pueden tener un comportamiento fo-

nológico sino gradiente. El esquema en el cual se basó Oviedo (2001) para delinear la base fonológica de la LSC fue la propuesta realizada por Liddell & Johnson (1989), sobre la cual Liddell señaló posteriormente:

Liddell y Johnson (1989) proveyó un conjunto de rasgos espaciales capaces de distinguir un gran número de locaciones espaciales. La propuesta es basada en el concepto de que existe un gran número de posibilidades de dichas locaciones. He abandonado subsecuentemente este conjunto de rasgos ya que toda la evidencia que nosotros hemos recopilado desde entonces sugiere que el supuesto en el cual se basó dicho análisis es incorrecto (Liddell, 2003, p. 73).

Asimismo, la evidencia que nosotros hemos recopilado¹³ también nos demuestra que los puntos en el espacio a los que se dirigen algunas señas, tienen comportamiento gradiente, y por lo tanto son gestuales en tanto que fonológicos. Por ejemplo, la seña AYUDAR¹⁴, la cual corresponde a un verbo demostrativo de la forma ^{←y}¹⁵ aparentemente relaciona dos puntos del espacio con el agente y el paciente de la acción, como lo muestran las imágenes 2 y 3.

Imagen 2



Imagen 2: AYUDAR^{←y} en el plano xy.

- 13 Agradecemos a la Asociación Nacional de Traductores/Intérpretes de Lengua de señas y Guías Intérpretes de Colombia-ANISCOL, por facilitarnos su corpus lingüístico y sus instalaciones para la investigación.
- 14 Por convención en la literatura de campo, los elementos léxicos de la lengua de señas se escriben con glosas en VERSALITAS. Una glosa es una traducción aproximada pero no exacta del contenido semántico de una seña.
- 15 Seguimos principalmente la notación propuesta por Liddell (2003) y algunas traducciones que en español acuño Oviedo (2001).

Imagen 3

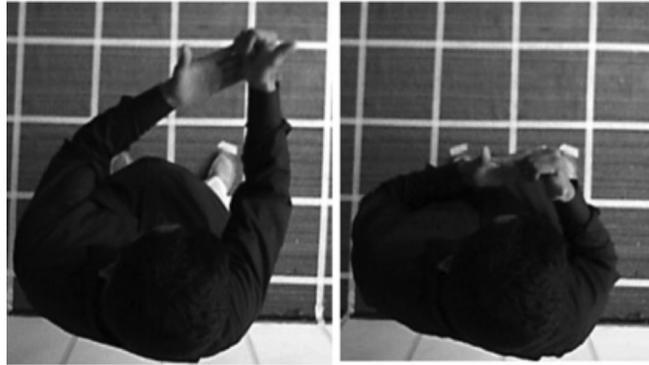
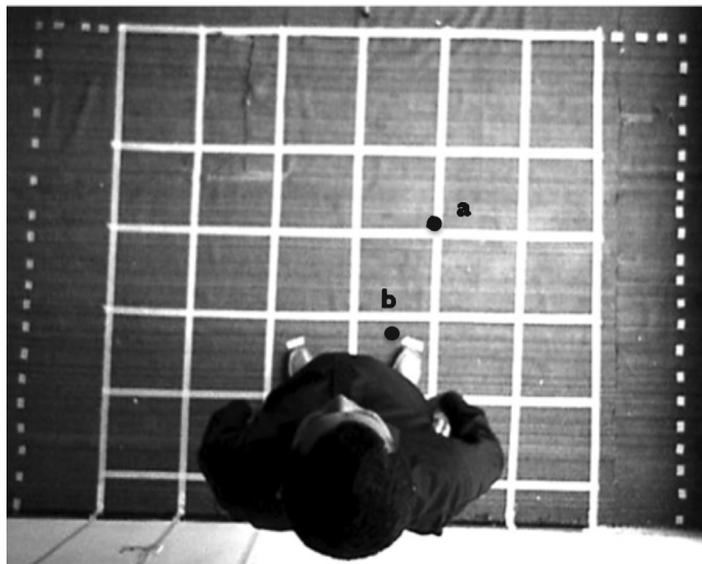


Imagen 3: AYUDAR^{ty} en el plano xz.

Los dos puntos se pueden apreciar claramente en el esquema de la imagen 4.

Imagen 4



Se podría asumir que *a* es el «locus» que codifica fonológicamente al agente de la acción (segunda persona del singular) y *b* el «locus» que codifica al paciente de la acción (en este caso el señante). Sin embargo, otros

tipos de señas como AYUDAR ^[Exhaustivo]¹⁶ (Imagen 5), muestran comportamientos diferentes de los puntos a los que señala la seña.

Imagen 5

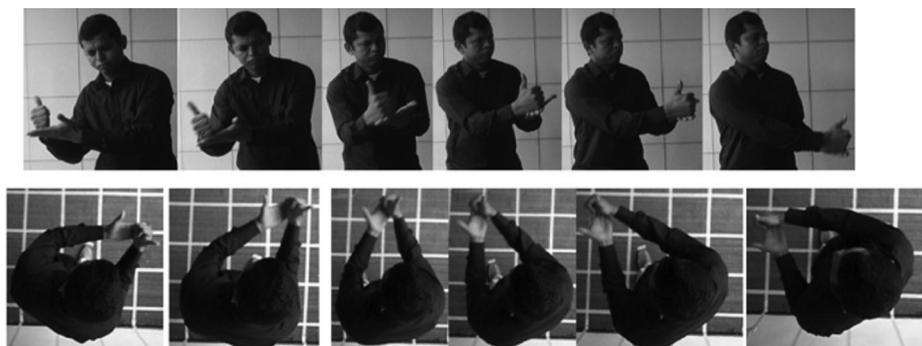


Imagen 5: Momentos de la seña AYUDAR ^[Exhaustivo] plano xy /xz.

La seña AYUDAR ^[Exhaustivo] determina un arco característico (Imagen 6), el cual señala a las personas que hipotéticamente se ayuda exhaustivamente.

Imagen 6

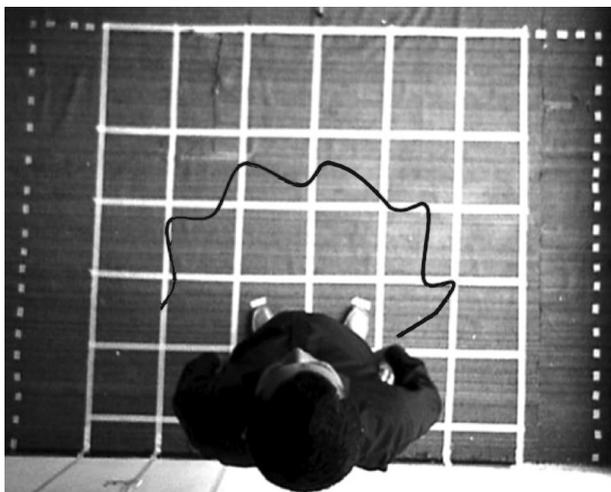


Imagen 6: Arco delineado de AYUDAR ^[Exhaustivo].

16 La tsc, al igual que el asl, tiene la capacidad de realizar *inflexiones* en el modo en que se realizan los verbos; seguimos la tipificación que hicieron Klima y Bellugi (1979) al respecto.

Si realizamos un señalamiento minucioso de los puntos exactos de donde parten y llegan los articuladores de AYUDAR ^[Exhaustivo] (ver Imagen 7a-c), podemos percibir que el punto del agente (en este caso el señante) varía de acuerdo con la persona hipotética que ayuda. No existe en AYUDAR ^[Exhaustivo] un «locus» *fijo* que nos codifique, en este caso, la primera persona del singular.

Imagen 7a

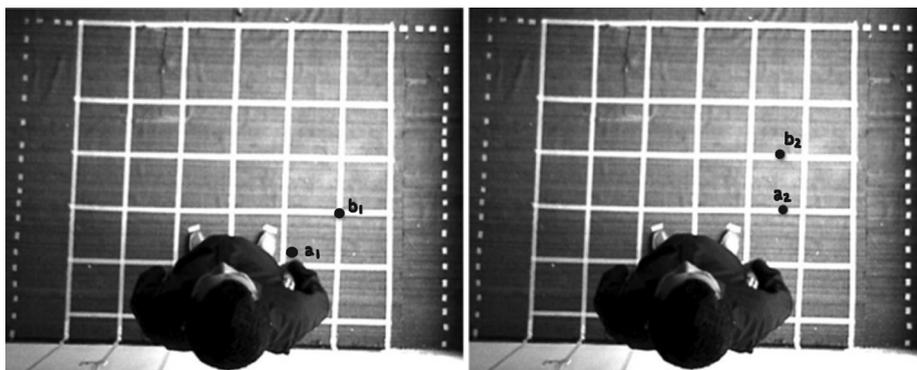


Imagen 7b

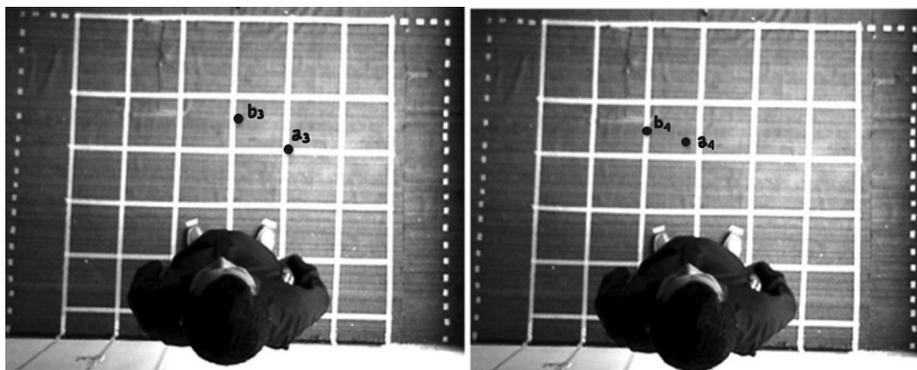


Imagen 7c

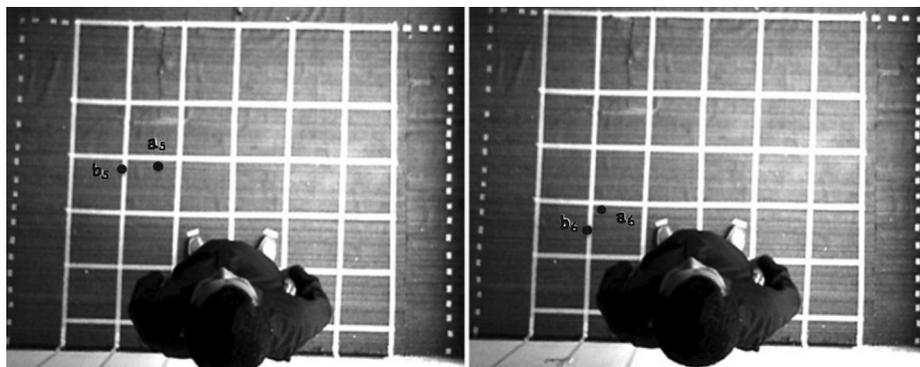


Imagen 7: Los diferentes puntos en el espacio que ayudan ^[Exhaustivo] determinan el señante a.

Note que los puntos a_1, \dots, a_6 son diferentes y en el esquema del «locus» se supone que hacen referencia al mismo señante (la primera persona del singular). ¿La razón? los puntos donde señala la seña son gradientes, gestuales.

Ahora bien, el hecho de que la indicación espacial de algunas señas sea gradiente no quiere decir que dichos aspectos gestuales no cumplan una función en el discurso. Esto se puede apreciar en la Imagen 8, donde se captura el momento en el que dos señantes dialogan refiriéndose a una mamá y su hija. El primer señante al preguntar ubica, con pronombre del tipo PRO^{TY} hipotéticamente en el espacio de la izquierda, primero a la mamá y luego a la hija, en un punto del sector espacial de la derecha.

Imagen 8

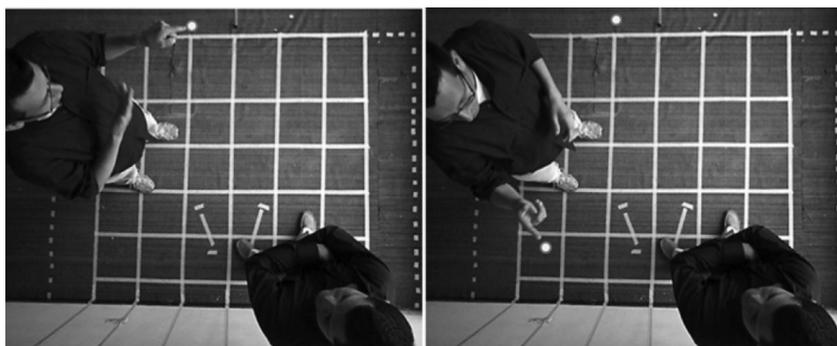


Imagen 8: Un señante establece dos personajes en dos sectores del espacio.

Sin embargo, mientras se desarrolla la conversación, ambos señantes utilizan puntos («loci») diferentes para referirse a las dos personas, como lo muestra la imagen 9.

Imagen 9

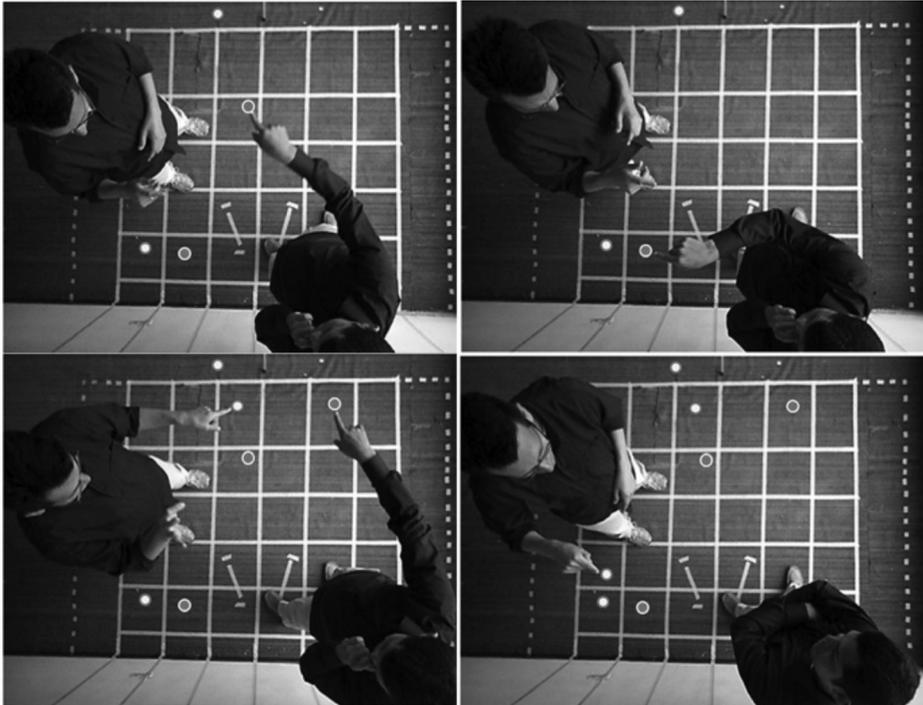


Imagen 9: Los señantes en la interacción señalan distintos puntos en el espacio para referirse a los dos personajes.

Bajo un esquema prescriptivo, motivado por una concepción analítica del espacio frente al señante, alguien pudiera decir que los señantes *están utilizando equivocadamente el espacio sígnico*¹⁷. No obstante, lo que sucede en este caso es que las indicaciones que realizan los señantes son gestuales y demarcan los *sectores variables* (continuum) de la izquierda y la derecha y no puntos específicos, como se puede apreciar en la Imagen 10.

17 Espacio sígnico: otro nombre dado al espacio frente al señante, al parecer la traducción literal de *signing space*.

Imagen 10

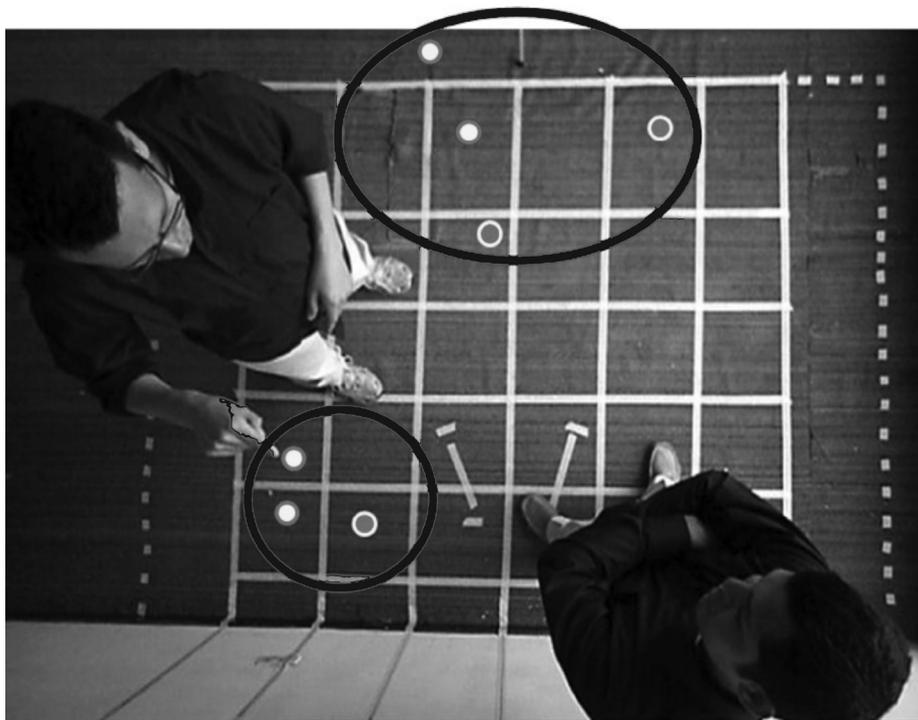


Imagen 10: Dos sectores gradientes diferenciados del espacio con fines lingüísticos

Claramente, en esta conversación, el gesto (la indicación espacial) cumpliría la función de diferenciar a las supuestas mamá e hija espacialmente. Como el gesto es gradiente, no es relevante el punto que se señale en el espacio en el momento de indicar, en tanto que el «locus» esté dentro del mismo continuum del sector espacial de la derecha o de la izquierda. Como lo mostraremos en la siguiente sección, un análisis del discurso de la LSC debería estudiar el espacio como sectores y no como puntos fonológicos. Un uso inapropiado y anómalo del espacio sígnico, en este caso, sería si uno de los señantes optara por invertir el orden de los sectores, primero indicando a la hija en el sector de la izquierda y luego indicando a la mamá en el sector de la derecha.

La interrelación del gesto y la lengua es difícil de establecer, en la medida en que las lenguas señadas –a diferencia de las lenguas habladas– utilizan el mismo aparato para hacer gestos y para articular los elementos fonológicos de la lengua. El hablante del castellano puede decir «*ella*» con el aparato fonatorio y señalar a la persona en cuestión en el espacio con el pulgar, con el índice o con la frente; puede expresar «*los ayudaré*», y con las manos hacer un gesto que refuerce su afirmación. Aun así, un hablante del español no puede decir «*él*» y al mismo tiempo señalar con la lengua. No puede, porque la lengua (el miembro) es parte del aparato articulador de la palabra. Si lo intentara (decir *él* señalando con la lengua), además de ser incómodo correría el riesgo de distorsionar la palabra, o en el peor de los casos, de que no fuera inteligible. En la LSC (así como las demás lenguas señadas) los elementos fonológicos concurren con los elementos gestuales en una armoniosa complementariedad.

De este modo, la LSC articularía aspectos gestuales (apuntar a sectores del espacio, Imagen 4 y 6) con aspectos lingüísticos (la forma de la configuración de las manos para AYUDAR^{→y}, Imagen 11) en la modalidad VEG.

Imagen 11



Imagen 11: La configuración manual (cm) en *ayudar* →y (mano derecha: 1234+^/a+, mano izquierda 1234+/a°, en el sistema de notación de Ovideo, 2001) es un signo arbitrario, por tanto, de naturaleza fonológica en el marco de análisis lingüístico de las lenguas señadas. Por ejemplo, si dicha cm cambiara en la extensión de los dedos seleccionados, la seña dejaría de significar «ayudar».

Investigaciones posteriores tendrían que indagar ampliamente cómo funciona la interacción entre el gesto y los elementos fonológicos de la LSC en términos discursivos.

Aspectos discursivos de la lengua de señas colombiana-LSC como elementos lingüísticos

Los estudios recientes en el campo del análisis del discurso en lenguas señadas (Roy, 2011; Liddell, 2003) han detectado, con ayuda de las herramientas que brinda la gramática cognitiva¹⁸ (Langacker, 1987; 1991; 2008) y la teoría de los espacios mentales (Fauconnier, 1994), algunos elementos relevantes en la descripción del discurso de las lenguas señadas.

El paradigma cognitivo es amable con la lengua de los Sordos, ya que no privilegia los elementos hablados de los gestuales. En este marco, los elementos de la gramática tienen el mismo estatus: estos pueden ser semánticos (como los gestos), fonológicos (como las palabras o las CM) y simbólicos (la convencional doble articulación entre lo fonológico y lo semántico); esto permite que en el abordaje gramatical de un enunciado en cualquier lengua señada, pueda hacerse un análisis de los gestos con el mismo estatus que las producciones fonológicas.

Los espacios mentales combinados

Toda expresión gramatical puede explicarse en términos conceptuales como el enunciado (1) (adaptado de Liddell, 2003, p. 144):

(1) Bob vio un sapo.

(1) puede ser expuesto en términos de espacios mentales como lo muestra la imagen 12.

18 La lingüística cognitiva (que se diferencia de la psicolingüística), se soporta bajo tres pilares: 1) rechaza que exista una facultad lingüística autónoma en la mente (aunque no necesariamente niega que parte de la facultad lingüística humana sea innata); 2) entiende la gramática en términos de conceptualizaciones y 3) reclama que el conocimiento lingüístico está estrechamente ligado al uso de la lengua, por lo que en este esquema, la lengua está empotrada y situada en determinado ambiente (asunto que podría verse como un retoño moderado de la tesis Sapir-Whorf (Sapir, 1929 [1970]; Whorf, 1971).

Imagen 12

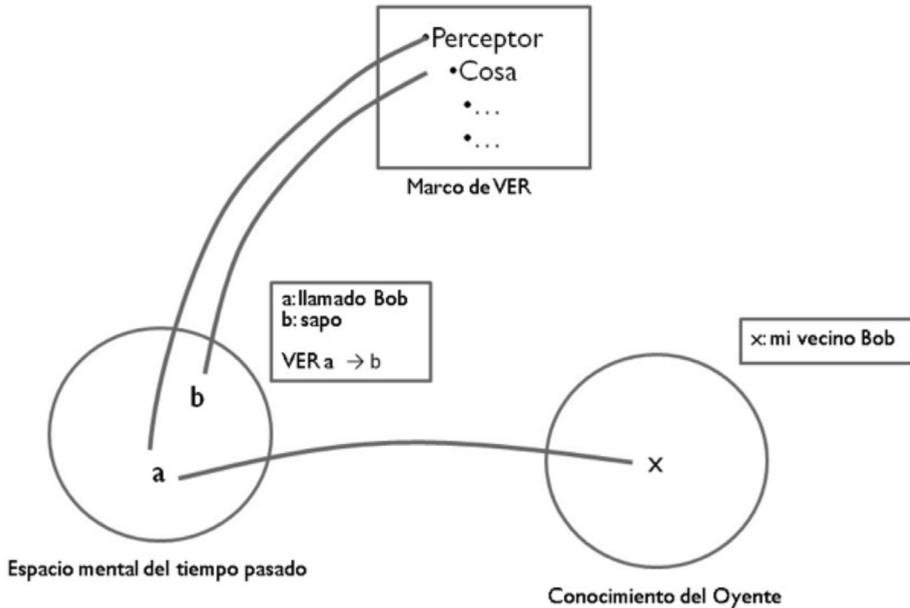


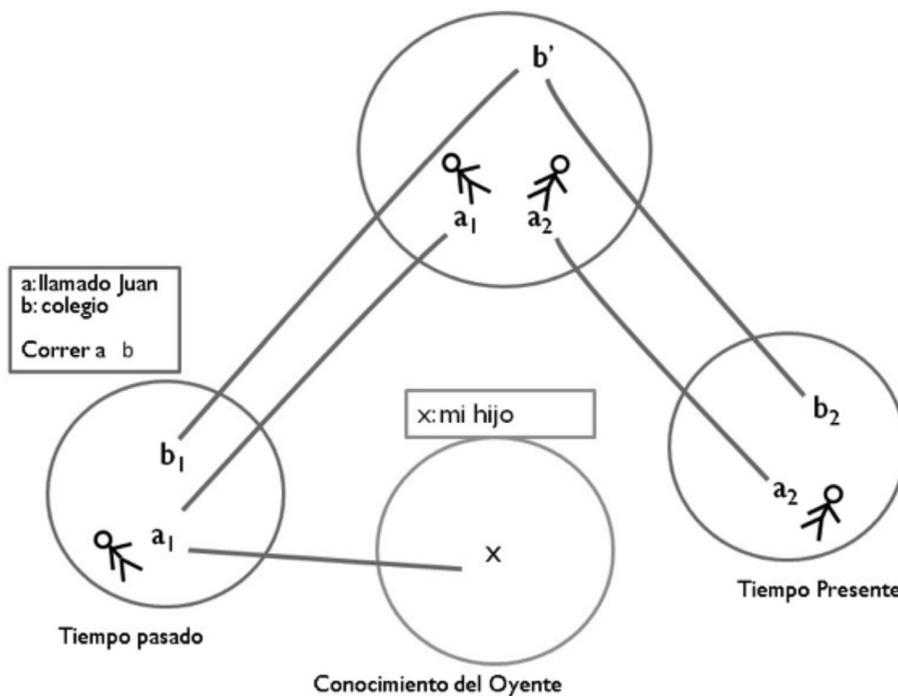
Imagen 12: Bob vio un sapo, expresado en términos de espacios mentales.

También es posible hacer una combinación de los espacios mentales, como lo muestra (2) (Adaptado de Liddell, 2003, p. 144):

(2) Juan no corre al colegio igual que antes.

En este enunciado claramente se exponen dos espacios mentales, un momento en el tiempo cuando Juan corría de cierta forma (cualquiera que sea: vigorosa, saludable, etc.) y un espacio mental presente cuando corre distinto (desganado, lento, etc.). El enunciado (2) conlleva una combinación a nivel conceptual que puede ser apreciada en la imagen 13.

Imagen 13



Los espacios mentales combinados pueden ser producidos en cualquier enunciado de cualquier lengua, involucrando elementos *sucedáneos*¹⁹ (surrrogates). Un sucedáneo, en el enfoque cognitivo, respondería a cualquier elemento contextual y gestual que, debido a sus propiedades, pueda servir como un sustituto de un elemento fonológico en un enunciado lingüístico. Todos los hablantes de una lengua, en algunas situaciones concretas, «nos ayudamos» de nuestro entorno para construir significados. Supongamos que el enunciado (3) es pronunciado en la mitad de una conversación entre dos amigos que se han encontrado después de tiempo sin verse y planean un próximo encuentro:

19 Sucédáneo: (del lat. *succedanus*, sucesor, sustituto). 1. adj. Dicho de una sustancia: que, por tener propiedades parecidas a las de otra, puede reemplazarla. A nuestro parecer, *sucedáneo* es una traducción que responde funcionalmente a una nueva categoría, diferenciada simplemente de *sustituto* (Tovar, 2004). Es interesante que Liddell (2003) no utilizó *substitute* o *replacement* un poco más cercanos a *sustituto*. Por otro lado, *sucedáneo* ya ha sido usado para referirse a fenómenos semióticos (Eco, 1997).

(3) ... entonces, como tu vienes por la avenida principal en el sentido sur-norte, cuando veas los edificios a tu izquierda, te detienes frente a la fuente, atraviesas la plaza y me esperas en el costado oriental de la torre B, detrás de las bancas... ahí nos encontramos.

Es posible que el interlocutor necesite más contexto para no extraviarse. Si están en una cafetería es factible que uno de los amigos aproveche la disposición de las bebidas servidas (Imagen 14) y empiece a señalar, repitiendo la indicación (4):

(4) Supongamos que esta (*señalando la segunda bebida*) es la torre B (...)

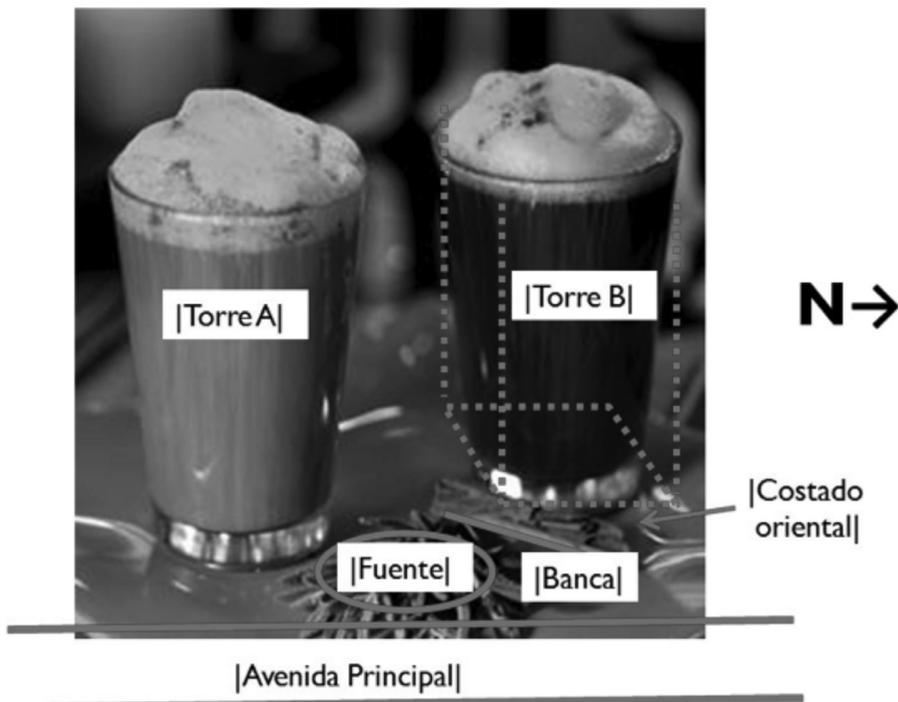


Imagen 14: Dos bebidas como sucedáneos

Ya que la torre B puede ser representada por la segunda bebida, esta llega a ser el sucedáneo de la torre B, es decir |torre B| en la notación utilizada por Liddell (2003).

De la misma forma, el usuario de la LSC puede utilizar gestos para construir significado en el discurso. Esta construcción, como intentaremos mostrarlo aquí, puede llegar a representar más que aspectos prosódicos. Para ilustrarlo, observemos la imagen 15, donde un señante expresa²⁰ ALGUNOS.

Imagen 15

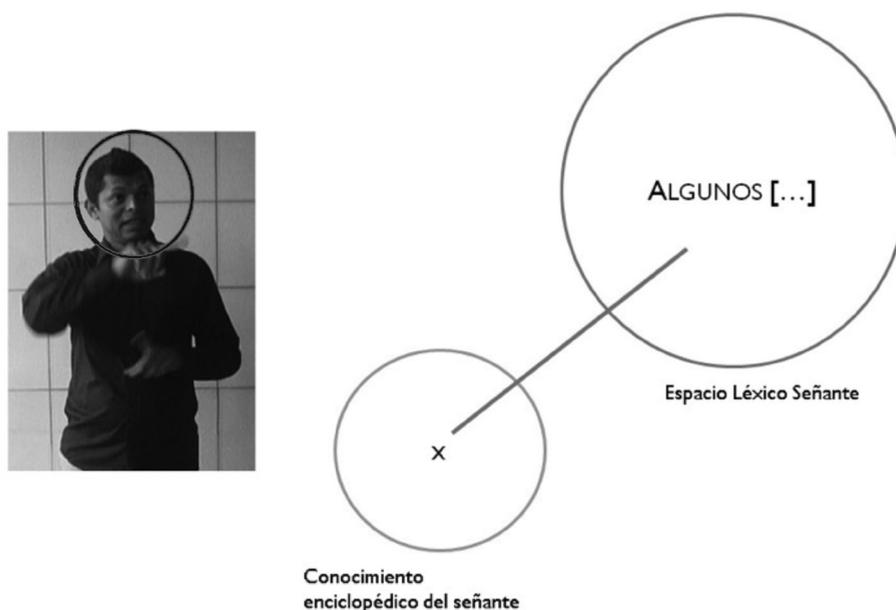


Imagen 15: La expresión facial del señante expresando ALGUNOS y el esquema conceptual.

Cuando el señante expresa ALGUNOS, su rostro acompaña la expresión según el mismo quiere acentuar lo que dice (amable). Es esta situación, el gesto cumplía la misma función prosódica de una persona que dijera en castellano *algunos* (amable), por tal razón, optamos por omitirlo del esquema conceptual.

Sin embargo, el gesto cumple una función distinta en la imagen 16.

20 Las imágenes son tomadas de un extracto de una conversación en LSC, en la cual el señante narra algunas experiencias con su familia; noté el uso de códigos gestuales entre ellos para que otros Sordos no se den cuenta de lo que hablaban.

Imagen 16

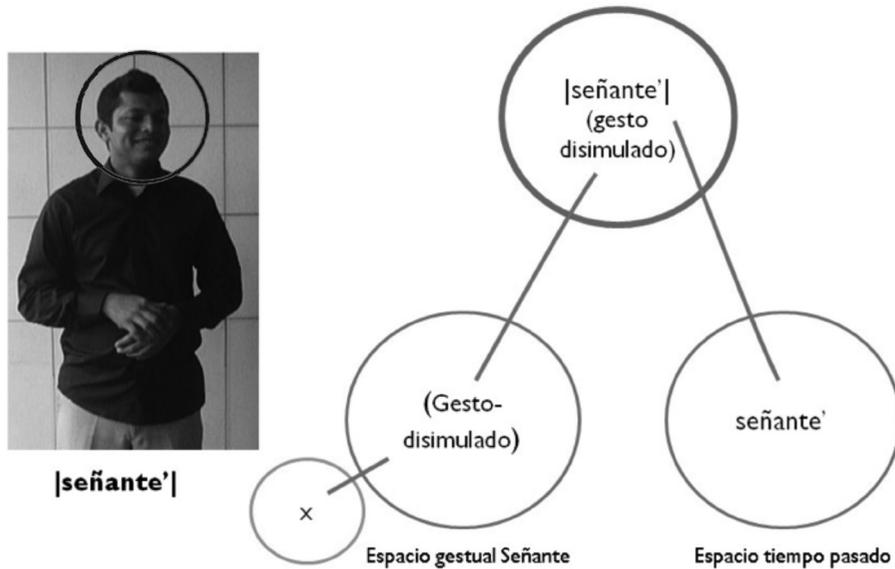


Imagen 16: El gesto como la incorporación de una entidad referida en el discurso; el señante mismo en un tiempo pasado.

En este caso, el señante realiza un gesto que lo representa a él mismo en un tiempo pasado, de este modo, el señante representa a |señante'|. En castellano o en inglés, solemos verbalizar esta referencia cuando se realiza un dialogo construido (Tannen, 1989). Es usual decir: «y yo me dije, “*este tipo me parece sospechoso*”». La expresión en bastardilla es marcada con un tono característico (prosodia). Sin embargo, es necesario introducir el subrayado «y yo me dije» o una frase similar (referencia). En LSC el gesto cumple ambas funciones. Sin el gesto, sería muy difícil determinar a qué personaje se está refiriendo el señante, asunto que la lengua castellana soluciona con «y yo me dije, y él me preguntó, y entonces él dijo» y frases de referencia similares. Esto se puede apreciar mejor en las imágenes 17 y 18.

Imagen 17



[familiar]:|SI|

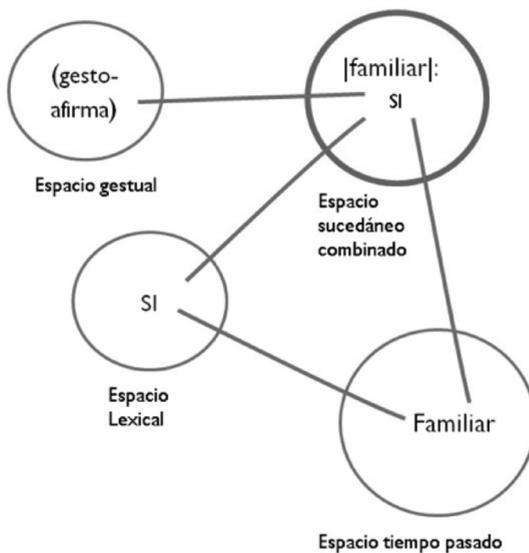
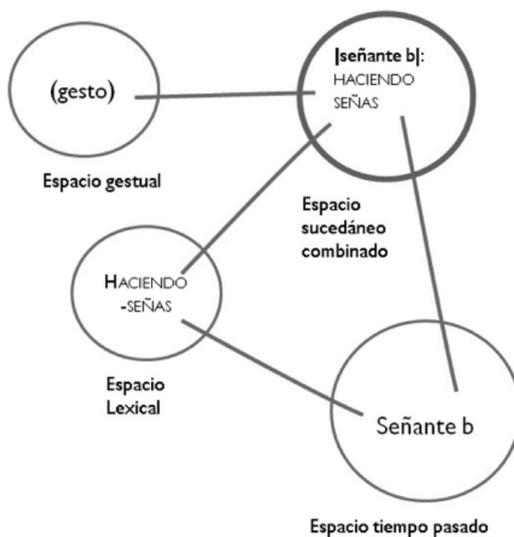


Imagen 18



|señante b|



Imágenes 17 y 18: En una compleja interacción del gesto con elementos lingüísticos, el señante introduce el diálogo de otros personajes.

En el caso de las imágenes 17 y 18, el señante introduce si dicho por un [familiar] y HACIENDO-SEÑAS dicho por el [señante b]. Además de usar un gesto facial, agrega inclinaciones corporales. Se ha demostrado que este tipo de concurrencia de elementos gestuales (rostro, inclinación, la mirada) es clave en la cohesión discursiva (Thumann, 2011). Por otro lado, la construcción de referencias pudiera complejizarse más, tal como lo muestra la imagen 19.

Imagen 19

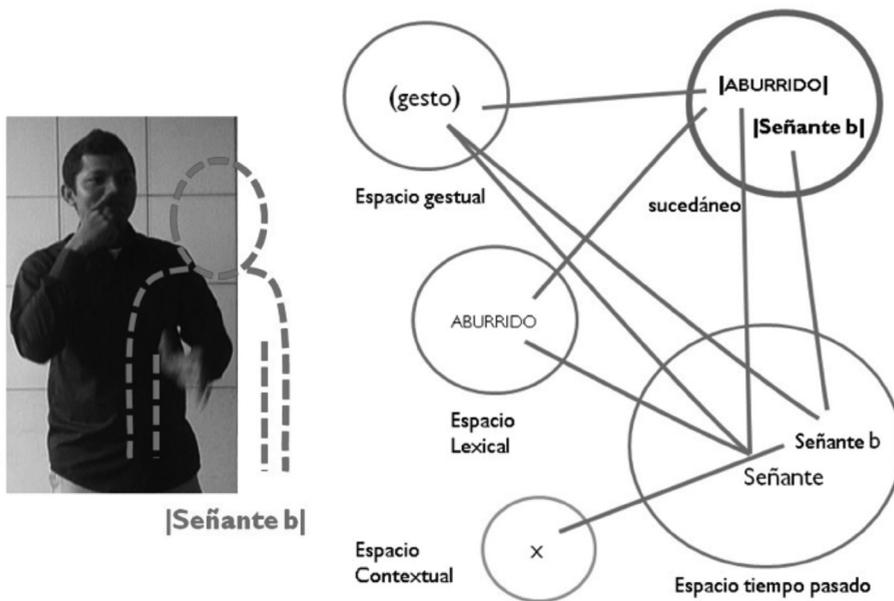


Imagen 19: Esquema conceptual de suceso oculto.

En este caso, el gesto hace referencia a una persona a la que se dirigió el [señante'] en un tiempo pasado. Por información contextual, sabemos que esa persona es el señante b. Al mismo tiempo que el gesto y la disposición del cuerpo nos introducen un suceso adicional oculto [señante b], el señante incorpora el elemento ABURRIDO de tipo léxico. De este modo, en esta unidad textual el señante enuncia: «y yo entonces le dije (al [señante b]) que estaba siendo aburrido». Note que los elementos gestuales en la unidad textual de la imagen 20 cumplen funciones cohesivas. En castellano, la misma frase puede ser enunciada con un tono característico, pero el tono, en este caso, poco podría influir en el significado. En LSC, los gestos

siempre hacen posible la cohesión textual; tenemos fuertes evidencias para creer que en la LSC el gesto es la regla, y no la excepción..

Así, podemos apreciar que los gestos tienen funciones cohesivas que juegan un papel más protagónico en la LSC. A continuación mencionaremos algunos de dichos elementos que hemos observado.

Clasificación de elementos discursivos de la LSC

En el discurso en LSC se han estudiado fenómenos específicos. Algunas de las categorías más nombradas son: los espacios mentales sucedáneos (aplicados a las lenguas señadas), las boyas (bouys), los sectores simbólicos (tokens), verbos descriptivos (depicting verbs) (Liddell, 2003), la concordancia verbal (verb agreement) (Padden C. 1988), los cambios del cuerpo (body shifting) (Winston, 1999) y el diálogo y la acción construida (DCAC, por sus siglas en inglés) (Roy, 1989; Metzger, 1995; aplicando la propuesta de Tannen, 1989). Gran parte de la dispersión conceptual en torno a los elementos discursivos de las lenguas señadas se debe a la compleja interacción mencionada anteriormente entre el gesto y los elementos fonológicos en la modalidad VEG.

Procedemos a mostrar algunos ejemplos de elementos discursivos de la LSC basándonos en la propuesta de Dudis (2011), el cual, en el marco conceptual de la propuesta de Roy (2011), en nuestra opinión, sugiere agrupar los principales elementos discursivos de las lenguas señadas en una nueva categoría que estaría a la par y estrechamente relacionada con las tradicionales *coherencia* y *cohesión*: el *depicting*. El esquema de categorías lo ilustramos a continuación:

Imagen 20

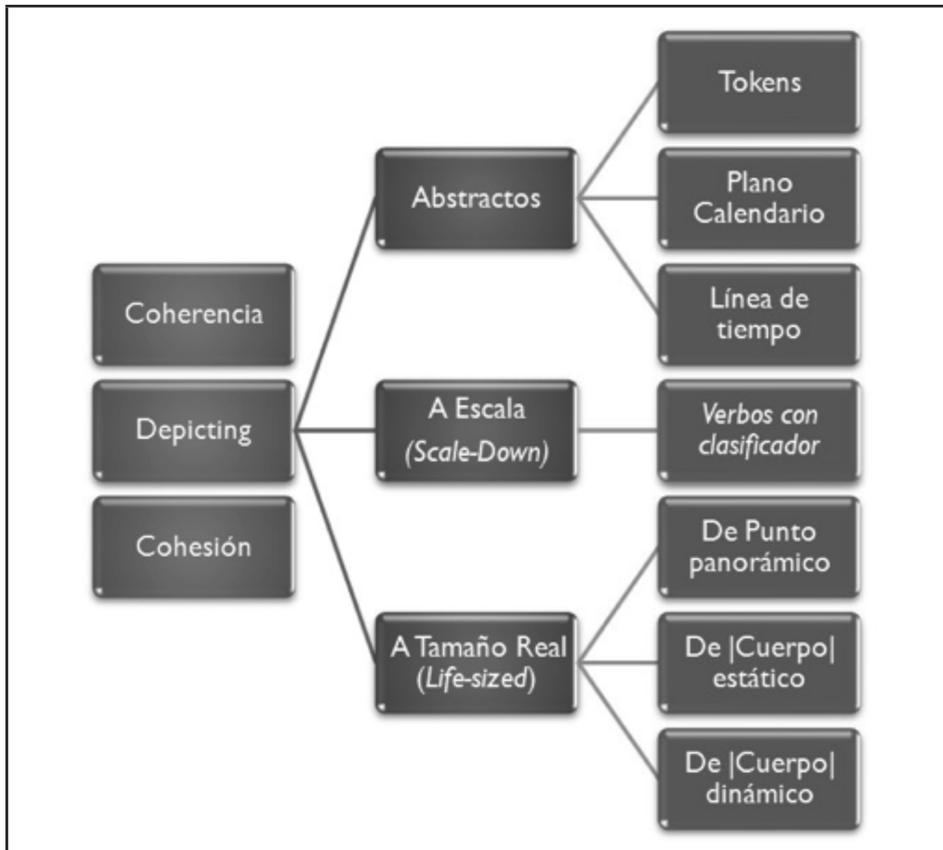


Imagen 20: Categorización de elementos discursivos de las lenguas señadas inspirados en Dudis (2011) y en Roy (2011).

Depictions abstractos

Los *depictions* abstractos son aquellas representaciones visuales que simbolizan el espacio con información lingüística en formas particulares: como una línea imaginaria de tiempo horizontal, como un plano calendario (x, y) frente al señante o como sectores determinados (tokens). Ilustraremos la categoría con los tokens. Los tokens son sectores del espacio frente al señante que codifican contenido lingüístico específico con miras a la cohesión textual. En el ejemplo de la Imagen 21 podemos ver cómo el señante introduce dos sectores diferenciados –|psicología| y |psicoanálisis|.

sis|– (imagen 22), a los cuales hace referencia a través de todo el texto (por ejemplo cuando enuncia ESE en la imagen 23).

Imagen 21

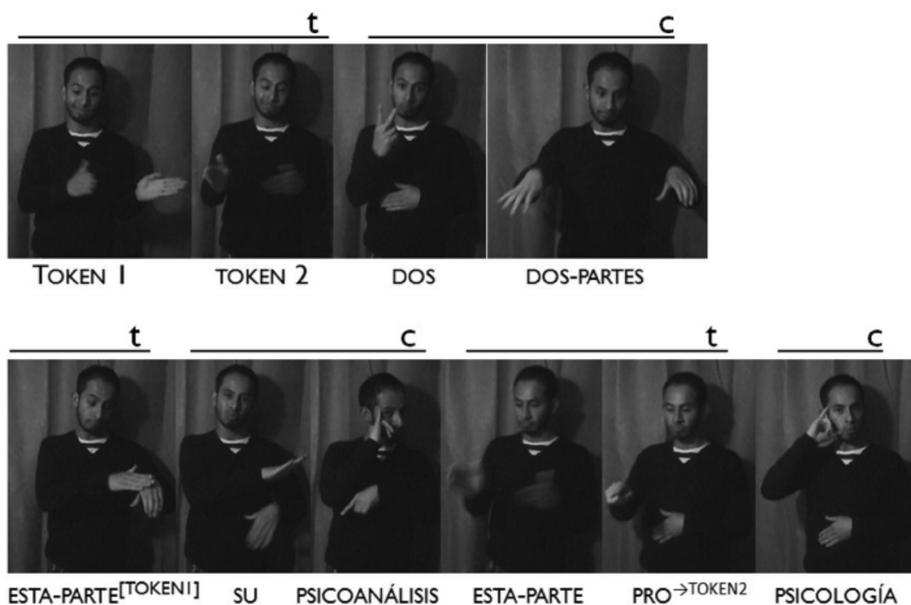
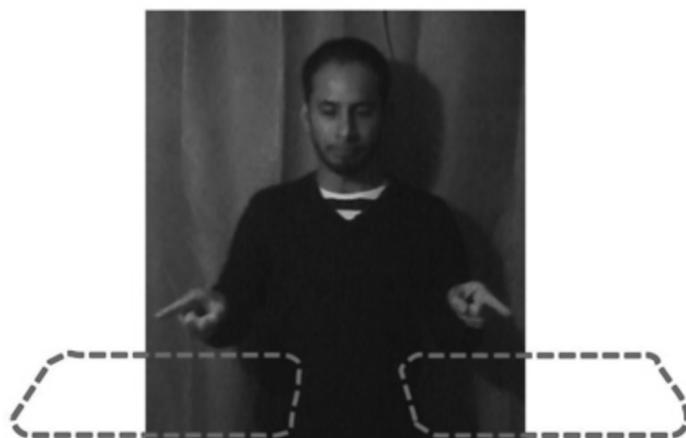


Imagen 22



Imágenes 21 y 22: Incorporación de los tokens | psicología | y | psicoanálisis |.

Imagen 23

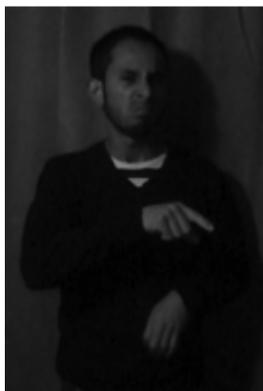


Imagen 23: El señante enuncia ese hacia el token establecido | psicoanálisis |.

Los tokens consiguen estructurarse para que puedan tener internamente otros subsectores (Imagen 24). El señante incorpora otros subsectores cuando haciendo referencia a un token –por medio de la inclinación del cuerpo y el gesto facial– genera dos espacios adicionales. Esto se puede apreciar en las secuencias de la Imagen 25.

Imagen 24

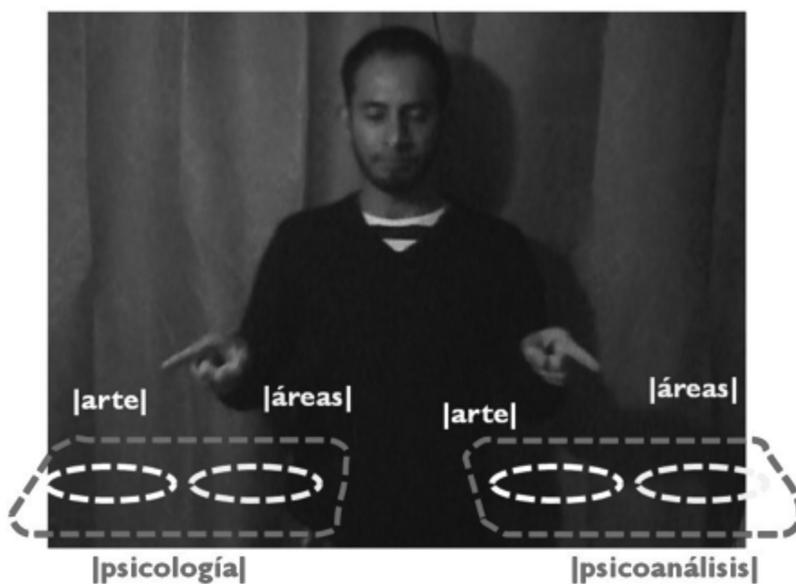


Imagen 25

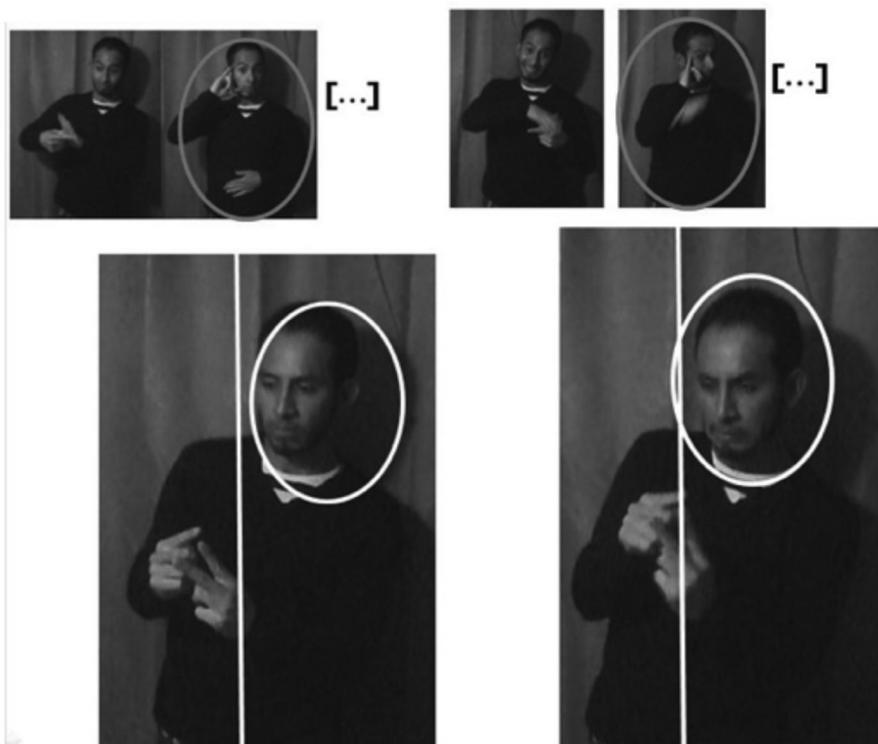


Imagen 25: Incorporación de subsectores en los tokens | psicología | y | psicoanálisis | a través del componente gestual y del componente léxico PRESTAR.

Depictions a escala

Los depictions a escala incluyen una amplia cantidad de señas que representan visualmente entidades, incorporando gran cantidad de información sobre la forma de las mismas (i.e. clasificadores, [Aikhenvald, 2000; Emmorey, 2003]), los movimientos (i.e. verbos) y la disposición topológica general de la 'escena' interpretada en el enunciado. Este tipo de representaciones quedan patentes en algunos verbos como los de la imagen 26.

Imagen 26



Los verbos PERSONA-SE-ACERCA-A-UN-ÁRBOL (izquierda) y ALGUIEN-SE-ENCUENTRA-CON-DOS-PERSONAS (derecha), tienen la capacidad de brindar amplia información no solo sobre las entidades, sino también sobre la disposición de cómo ocurre la acción. Esto es una característica exclusiva de las lenguas señadas.

Depictions a tamaño real

La LSC tiene la posibilidad de incorporar representaciones en el discurso utilizando el cuerpo: el rostro y la inclinación-rotación del torso ($|\text{cuerpo}|$ dinámico), alguna locación específica del cuerpo como territorio ($|\text{cuerpo}|$ estático), y el cuerpo como punto de observación panorámica (vantage point). Estas representaciones son del tipo que mostramos en las imágenes 16 a 19.

Traducción e interpretación LSC-castellano, planeación lingüística y discurso

El abordaje que hemos realizado hasta el momento ha pretendido poner de manifiesto la necesidad de ahondar en la investigación de la LSC, particularmente en el campo del discurso.

Una vez que la academia colombiana haya reconocido sin reservas el estatuto de la LSC como lengua nativa del país, es importante empezar a desplegar espacios en las facultades universitarias, donde se incentive la investigación sobre la LSC. Esto es viable, en la medida en que se facilite el acceso a los hablantes nativos de la LSC a las universidades, en los mismos términos que se le privilegia el acceso y se brindan las condiciones de permanencia de los grupos étnicos que usan el castellano como segunda lengua.

Particularmente, la investigación del discurso en LSC demanda atención prioritaria, ya que impacta algunos campos que se han venido desarrollando en el país, como son la traducción e interpretación de LSC-castellano, la educación bilingüe-bicultural y la planificación lingüística de la LSC para usos académicos y formales.

Desde que se sancionaron las leyes 324 de 1996 y 982 del 2005, se reconoció la LSC como lengua natural de los sordos, y la interpretación de Lengua de Señas Colombiana como un servicio inherente a los derechos de acceso a la información de las personas Sordas. Esto ha llevado a la necesidad de construir diferentes propuestas en torno a programas de formación de intérpretes, e instrumentos de cualificación, evaluación y acreditación de los mismos. Sin embargo los logros han sido muy escasos, en la medida en que se desconocen los aspectos constitutivos del discurso en LSC que fundamenten las anteriores propuestas.

Este desconocimiento generalizado ha llevado a que se haya proclamado una educación bilingüe-bicultural de nombre para los sordos, pues no son claros los fundamentos necesarios en términos de análisis del discurso y estudios culturales para sustentar dicha propuesta o proponer líneas de acción específicas.

Por otro lado, en la actualidad se está generando un interés renovado por la planificación lingüística de la LSC para usos académicos y formales. Este ejercicio, como lo señala tempranamente Tovar (2004), no debería li-

mitarse solo al vocabulario, sino a las estructuras textuales y discursivas en los contextos antes mencionados. Se requiere entender cómo interactúan los elementos discursivos de la LSC para proponer aplicaciones concretas y efectivas destinadas a diferentes espacios que demandan géneros discursivos en la escuela (narrativo), la universidad (argumentativo) y los documentos públicos y legales (expositivo).

Referencias

- Aikhenvald, A. (2000). *Classifiers: A Typology of Noun Categorization Devices*. Oxford: Oxford University Press.
- Arango, R. & Sanchez, E. (2004). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación-DNP.
- Barreto, A. & Amores, S. (2012). El uso del software ELAN para la transcripción de la interpretación de Lengua de Señas Colombiana en el contexto universitario. En: *Mutatis Mutandis*, 5(2).
- Barreto, A. & Cortes, Y. (2012, Junio. Taller 23). Aspectos relevantes para entender el discurso en LSC. *Diplomado en Planeación Lingüística*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Battison, R. (1978). *Lexical Borrowing in American Sign Language*. Silver Spring, Maryland: Linstok Press.
- Brentari, D. (1995). Sign Language Phonology. In: J. A. Goldsmith, *The Handbook of Phonological Theory* (pp. 616-639). Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Brentari, D. (2010). *Sign Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortés, Y. & Barreto, A. (2012, Junio 22). Variación sociolingüística en la LSC. *Diplomado en Planeación Lingüística*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, Antropología y Otras Tonterías*, Madrid: Trotta
- Dudis, P. (2011). The body in scene: depictions. In: C. Roy (Ed.), *Discourse in Signed Languages*. Washington: Gallaudet University Press.
- Eco, U. (1997). *Kant y el Ornitorinco*. Barcelona: Lumen.

- Emmorey, K. (2003). *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fauconnier, G. (1994). *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FENASCOL (2010). *Elementos históricos de la lengua de señas colombiana*. Recuperado en agosto 8 de 2012. Disponible en Convenio Secretaría de Educación Distrital-FENASCOL: <http://www.fenascol.org.co/SEDasignaturaLSC/doctos/Elementos.pdf>
- Fischer, S. (1975). Influences on Word order Change in ASL. In: C. Li, *Word Order and Word Order Change* (pp. 1-25). Austin, TX: University of Texas Press.
- Friedman, L. (1975). Space, time, and person reference in ASL. En: *Language*, 51, pp. 940-971.
- Haas, M. (1945). *Spoken Thai*. New York: Holt.
- Janzen, T. (2005). Introduction to the theory and practice of signed language interpreting. In: *Topics in Signed Language Interpreting: Theory and Practice* (pp. 3-24). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Johnson, R. E. & Liddell, S. K. (2011). Toward a Phonetic Representation of Signs, I: Sequentiality and contrast. En: *Sign Language Studies*, 11(2 Invierno de 2011), pp. 241-274.
- Klima, E. & Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Ladd, P. (2003). *Understanding of Deaf Culture*. Multilingual Matters Limited .
- Landaburu, J. (Ed.). (1999). *Documentos sobre lenguas aborígenes de Colombia del archivo de Paul Rivet* (Lenguas del Occidente de Colombia Vol. 4). Bogotá: Uniandes-CCELA-Colciencias.
- Lane, H. (1984). *When the mind hear. A history of the Deaf*. New York: Vintage Books.
- Lane, H. (1999 [1992]). *The mask of the benevolence: disabling the Deaf community* (2 ed.). San Diego: DawnSign Press.
- Lane, H., Hoffmeister, R. & Bahan, B. (1996). *A Journey into the Deaf-World*. San Diego: DawnSign Press.

- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive grammar: Theoretical Prerequisites* (Vol. I). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar: Descriptive application* (Vol. II). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Leeson, L. (2005). Vying in the Variation. In: T. Janzen (Ed.), *Topics in Signed Languages Interpreting* (pp. 251 - 291). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Liddell, S. (1984). THINK and BELIVE: Secuentiality in American Sign Language signs. *Language*, 60(2), pp. 372 - 399.
- Liddell, S. (2003). *Grammar, gesture and meaning in american sign language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liddell, S. & Johnson, R. (1989). American Sign Language: The Phonological Base. En: W. Stokoe (Ed.). *Sign Language Studies*, 64(Otoño), pp. 195-277.
- Lucas, C. (1989). *The Sociolingüistics of the deaf comunity*. San Diego, California: Academic Press.
- Lucas, C. (2001). *The sociolinguistics of sign languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McNeil, D. (1992). *Hand and Mind. What Gestures Reveal about the Mind*. Chicago: Chicago Press.
- Metzger, M. (1995). *The paradox of neutrality: a comparsion of interprete's goals with the reality of interactive discourse*. Washington DC: Tesis doctoral inédita.
- Napier, J., Mckee, R. & Goswell (2010). *Sign Language Interpreting: Theory and practice in Australia and New Zealand* (2 ed.). Sydney: The Federation Press.
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana*. Bogotá: INSOR-Univalle.
- Padden, C. (1988). *Interaction of Morphology and Syntax in American Sign*. New York and London: Garland Publishing, Inc.
- Padden, C. & Humphries, T. (1988). *Deaf in America: Voices from a Culture*. Cambridge: Harvard University Press.

- Padden, C. & Humphries, T. (2005). *Inside Deaf Culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ramirez, P. (1998). Un breve vistazo a la educación de los sordos en Colombia. En: A. Oviedo (Ed.). *Lengua de señas y educación de sordos en Colombia*. Bogotá: MEN-INSOR.
- Rodríguez de Salazar, N., Galvis, R., Pabón, M. & Monroy, E. (2011). *Manos y Pensamiento: Mirada a los lenguajes de los Sordos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Roy, C. (1989). Features of Discourse in an American Sign Language Lecture. In: C. Lucas, *The Sociolinguistic of deaf communities* (pp. 443-457). San Diego: Academia Press.
- Roy, C. (Ed.). (2011). *Discourse in Signed Languages*. Washintong: Gallaudet University Press.
- Sapir, E. (1929 [1970]). *El Lenguaje*. USA: Fondo de Cultura Económica.
- Speber, D. & Wilson, D. (1986 [1994]). *La relevancia*. (E. Leonetti, Trd.) Madrid, España: Visor.
- Stokoe, W. (1960). Sign Language Structure: An outline of the visual communication system of the american Deaf. (U. o. Buffalo, Ed.). En: *Studies in Linguistics occasional papers*(8).
- Tannen, D. (1989). *Talking Voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thumann, M. (2011). Identifying depiction: Constructed Action and Constructed Dialogue. In: *Discourse in Signed Languages* (pp. 46-66). Washington: Gallaudet University Press.
- Tovar, L. (1999). Bases para una verdadera planeación lingüística en Colombia. En: A. M. Truscot de M. & L. Tovar, *Perspectivas recientes del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia* (pp. 223-236). Cali: Universidad del Valle.
- Tovar, L. (2004). La necesidad de planificar una norma lingüística en lenguas de señas para usos académicos. En: *Lengua y Habla*(8), pp. 97-134.
- Tovar, L. (2007). Hacia una lingüística bimodal: Reseña de Sandler, Wendy y Lillo Martin, Diane (2006). *Sign Language and Linguistic Universals*. (Cambridge, etc.: Cambridge University Press. En: *Lenguaje*, 35(2), pp. 257-268.

Tovar, L. (2010). La creación de neologismos en la lengua de señas colombiana. En: *Lenguaje*, 38(2), pp. 237-312.

Valli, C. & Lucas, C. (1992). *Linguistic of american sign language*. Washington: Gallaudet University Press.

Whorf, B. L. (1971). *Lenguaje, Pensamiento y Realidad*. Barcelona: Barral Editores.

Winston, E. (Ed.). (1999). *Storytelling and Conversation: Discourse in Deaf Communities*. Washington: Gallaudet University Press.

Secuencias didácticas para el desarrollo de la comprensión crítica

Jorge Enrique Díaz Cortés¹
jediazc1@redp.edu.co

José Leonardo Serna Díaz²
leonardo.serna@ugc.edu.co

Introducción

Este texto da cuenta del proceso y los resultados de una investigación educativa con enfoque cualitativo, titulada *Propuesta Didáctica Para La formación De Lectores Críticos En La Secundaria*, que se llevó a cabo en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, cuyo propósito es contribuir al desarrollo de la comprensión crítica de los estudiantes en los ciclos III y V, a partir de una propuesta que incorpore algunos planteamientos del Análisis Crítico del Discurso y desarrollos teóricos sobre la lectura. Al considerar la investigación de índole educativa se optó por realizar una intervención pedagógica, encaminada a la formación de lectores críticos. Para trazar una senda metodológica cualitativa se desarrolló una fase heurística o de exploración, una fase de intervención y finalmente una de evaluación y socialización.

Es necesario aclarar que la presente conferencia presenta solo una parte del corpus analizado y un resumen de las secuencias « *¿Qué hay tras las noticias periodísticas? Un ejercicio de comprensión*» ciclo III y «*De estudiante a periodista; una estrategia para el desarrollo de la comprensión crítica*», ciclo V. Entre algunos resultados generales del estudio, se resalta la necesidad de analizar categorías que superan la lectura literal y permitan al estudiante apropiarse de esta como práctica sociocultural, de construir

1 Docente de la Secretaría de Educación Distrital.

2 Docente Licenciatura en lingüística y literatura de la Universidad La Gran Colombia.

diferentes estrategias socio-cognitivas antes, durante y después del proceso lector, y la exploración por parte del docente de las relaciones entre teoría, investigación y práctica.

Por otro lado, se evidencia que la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el transcurso de las secuencias reveló que los estudiantes sí se pueden apropiarse de algunas categorías de análisis, con las cuales desarrollan procesos de comprensión crítica. De esta manera, los jóvenes de secundaria pueden realizar actividades dirigidas a la comprensión crítica de los discursos.

Consideramos que el trabajo cumplió con el objetivo que se planteaba: Favorecer la comprensión crítica de los estudiantes en los ciclos III y V, a partir de una propuesta didáctica que incorporara los planteamientos del Análisis Crítico del Discurso y algunos desarrollos teóricos sobre la lectura.

Intervención pedagógica a partir de dos secuencias didácticas

La intervención pedagógica se planteó como objetivo para mejorar en los estudiantes de los ciclos III y ciclo V del colegio Arabia IED³ y de la Academia la Salle san Benildo, respectivamente, el reconocimiento, interpretación y construcción de los procesos de comprensión de la lectura en los niveles textual, inferencial y crítico, a través de ejercicios que evidenciaran la comprensión de las noticias y artículos de opinión leídos.

Desde el punto de vista didáctico, las secuencias se articulan con el decreto 133 de 2006 «Por medio del cual se adoptan los lineamientos de Política pública de Fomento a la Lectura para el periodo 2006 – 2016», en lo que concierne a la investigación y estímulo de la indagación en el campo de la formación de lectores y escritores. Asimismo, acoge los Lineamientos del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas del año 2003 del Ministerio de Cultura y Educación Nacional en lo establecido en su objetivo general, el cual tiene que ver con mejorar los niveles de lectura y contribuir en la formación de ciudadanos activos para la sociedad.

La primera secuencia pretendió que los estudiantes reconocieran el papel de la noticia en la conformación de la opinión pública, y que a

3 Instituto Educativo Distrital.

su vez se posicionaran frente a la manera como se presenta el hecho, que pudieran leer entre líneas (Cassany 2006). Por esto, la intervención se realizó en tres momentos o fases: negociación y planeación, ejecución y conceptualización y finalmente la evaluación.

Al iniciar el trabajo de intervención se buscó definir y negociar la tarea que se llevaría a cabo (Camps 2006), la orientación del proyecto y los objetivos que debíamos alcanzar al finalizar esta secuencia. Para esto acordamos realizar una serie de actividades que permitieran desarrollar el gusto por la lectura, la comprensión y la posibilidad de dar sus puntos de vista sobre los acontecimientos que se presentan en las noticias; reconocimos la necesidad de identificar las partes de un periódico y adquirir conocimientos sobre lo que es una noticia periodística y las condiciones de su producción e interpretación, entre otros aspectos. Se diseñó un cronograma de actividades para desarrollar en un tiempo de nueve meses, donde se evaluó el compromiso frente al trabajo, la lectura durante y fuera de la clase, la participación en los espacios de socialización y, a su vez, la comprensión literal de las noticias leídas.

Una de las claves para el éxito fue la motivación, teniendo en cuenta que desarrollando esta secuencia podíamos participar, con los escritos, en dos convocatorias de la Secretaría de Educación Distrital, para publicarlos en periódicos que circulan en todas las escuelas públicas de la ciudad; de esa manera aplicarían los conocimientos adquiridos, clara y coherentemente, sobre el uso social de la lectura y sus puntos de vista sobre las noticias trabajadas durante la secuencia. En las primeras sesiones, preguntando me encontré con:

¿Qué es una noticia?

Es una información, es cuando cuentan algo que pasó.

¿Dónde las podemos encontrar?

En los noticieros, en los periódicos, en las revistas.

¿Para qué sirven las noticias?

Para saber lo que pasa, para informarnos, para entender lo que pasa.

¿Cuál noticia recuerdan y por qué?

Lo de los Nule, porque se robaron mucha plata; la del Ministro que van a meter a la cárcel; lo de los ‘manes’ que mataron un poco de gente; los ‘chinos’ que mataron en Soacha.

En un principio los talleres buscaron la identificación del contenido de la noticia (significado literal); después, la identificación de la estructura, la secuencia textual, la jerarquización de la información y la representación esquemática de la noticia; posteriormente, los talleres buscaron desarrollar procesos inferenciales para que los estudiantes relacionaran lo leído con su conocimiento de la realidad, y finalmente apuntaron al desarrollo de la comprensión crítica, para tomar posición y expresarse a partir del análisis complejo que hace de su realidad.

A continuación se presenta un registro que corresponde a un taller propuesto para desarrollar la lectura crítica de una noticia que apareció en los dos periódicos más influyentes del país—uno de ellos (*El Tiempo*) pertenece a la familia del Presidente—. En este ejercicio se estudia y evidencia la aproximación que hicieron los estudiantes a las categorías de análisis trabajadas durante el desarrollo de estrategias para la comprensión crítica. Este taller pretendió promover las relaciones entre la información explícita del texto y los conocimientos de los estudiantes sobre el conflicto armado, las relaciones entre el Presidente y los dos medios de comunicación, y reconocer las voces que allí aparecen. Se identificaron aspectos de la ideología en el discurso del Presidente de la República y las condiciones de producción de la noticia, los adjetivos para referirse a los «otros» y la manera como el periodista se refiere al Presidente.

«A mí nadie me enseña cómo darle duro a la guerrilla», afirmó Santos.

Presidente respondió a quienes critican postura del Gobierno en materia de lucha a grupos armados.

El mandatario encabezaré en Tibú (Norte de Santander) un consejo de seguridad sobre la situación en la región del Catatumbo.

El presidente Santos les salió al paso a los críticos que aseguran que supuestamente se ha bajado la guardia respecto a la lucha contra los grupos armados ilegales, en particular la guerrilla.

«Algunos creen que estamos bajando la guardia. A ellos les respondo que a mí nadie me enseña cómo darle duro a la guerrilla, porque lo he hecho los últimos años», afirmó Santos.

Y agregó que *«si hay que darles más duro, les damos más duro»*.

En enero de este año el ex presidente Álvaro Uribe se declaró preocupado por el «deterioro» de la seguridad en el país.

«Cualquier deterioro de la seguridad puede ser grave: Guajira, Tibú, Arauca, Putumayo, Córdoba, Casanare, Antioquia, Popayán. Nos preocupa», escribió en su cuenta de Twitter.

Luis Guillermo Forero C.

EL TIEMPO

Redacción Política

¿De qué manera el presidente se refiere a la guerrilla?

¿Qué piensa sobre la posición de Santos frente a la guerrilla?

Entre las respuestas que se encontraron a estos dos interrogantes planteados en el ejercicio de comprensión lectora, presento las siguientes:

- Que si hay que darles más duro, se les da más duro; se les da.
- Que son personas que nos han dado duro a nuestro país, ellos han sido malos con nuestro país dándonos.

En este registro observamos cómo el estudiante reconoce la posición del Presidente de la República frente a la guerrilla, ya que esta representación de «ellos» es negativa; en el título de la noticia, Santos afirma que él sí sabe darles duro. El estudiante reconoce el posicionamiento frente al poder y muestra la visión guerrillista de Santos. Además identifica las diferentes voces que aparecen en la noticia como lo es la del periodista, la del Presidente y la del ex presidente Uribe. Otra de las consignas indagaba por las relaciones implícitas entre el mandatario y el medio que publica la noticia *–El Tiempo–*: «¿Qué relación habrá entre el periódico y el Presidente?» Entre las respuestas encontradas, se registran las siguientes:

- «Que el Presidente y el periodista son familiares o están relacionados con el periódico»
- «Que los del Tiempo son familiares del Presidente»

Vemos cómo los estudiantes, a partir del análisis de la noticia, reconocen la forma en que es presentado el Presidente por parte del periodista, infieren una relación de familiaridad entre el periódico y el personaje (el Presidente), identifican la falta de objetividad en la presentación del hecho, puesto que se evidencia implícitamente un «nosotros» positivo, para el caso del presidente y las ideas que quiere difundir el medio, y un «ellos» negativo, para este caso la guerrilla; finalmente los dos se atacan y conforman las dos partes en conflicto.

También reconocemos cómo la ideología de «nosotros» se ha impuesto de manera positiva en el inconsciente de nuestros estudiantes y se deja de lado la posibilidad de finalizar el conflicto con el diálogo o la negociación. Teniendo en cuenta que el lector construye el significado de estos textos, no es sorprendente que los estudiantes tengan una visión limitada de las razones e intereses en torno al conflicto armado.

En este registro se hace visible el entendimiento de la dominación en el poder discursivo y el privilegio del discurso público por parte del Presidente y su influencia en las clases sociales menos favorecidas. Este ejercicio cobra validez en la medida en que plantea una relación entre la educación y el poder político, además hace partícipes de la cultura a los estudiantes e inicia un proceso de transformación social.

Así, el estudiante hace una aproximación al Análisis Crítico del Discurso porque trata de descubrir a través del análisis de la noticia, cómo se ejerce el poder de las clases dominantes y cómo se identifican las posiciones de los actores en el discurso, en especial quienes mantienen las estructuras sociales en la «democracia». Aunque el análisis no es profundo y tampoco se puede afirmar que en este momento cuentan con la suficiente formación para realizar lecturas críticas, sí se presenta una aproximación a este tipo de lector.

Entre otros, los procesos cognitivos implicados en la comprensión literal, inferencial y crítica que encontramos fueron: abstraer, analizar, sintetizar, inferir, predecir, comparar, asociar y relacionar. En esa medida, el anterior registro muestra la manera como se substraer y organiza la información de la

noticia, se evidencia el reconocimiento de los referentes y del tema general. Esto evidencia procesos de relación, jerarquización y síntesis, además el estudiante hizo una buena comprensión literal de la información.

Al finalizar la intervención, los estudiantes comprenden las noticias leídas, realizan el contenido de las noticias de manera esquemática y relacionan lo leído con lo conocido. De esta manera podrán tomar una posición frente a los discursos que leen y que hacen parte del discurso público, caracterizado por estar a favor de ideologías dominantes.

La producción escrita

En el registro que se presenta a continuación se muestra la escritura de una noticia sobre la violencia y la inseguridad en la institución y sus alrededores. La inseguridad no es un hecho raro, sin embargo sí genera mucha preocupación en toda la comunidad educativa y en el sector; se muestra una apropiación de las partes de la noticia: hay una gran reflexión sobre la violencia, el porte de armas y la sensación de inseguridad de la comunidad educativa; por otro lado, muestra el olvido por parte del Estado puesto que no brinda seguridad.

Problemática por la inseguridad de los colegios de Ciudad Bolívar, principalmente en el colegio la Arabia.

La inseguridad del colegio preocupa a docentes y estudiantes, debido a los frecuentes decomisos de armas blancas.

Pero aun así, muchos insisten en seguir cargándolas, lo cual es preocupante. Los docentes y estudiantes hacemos todo lo posible para que comencemos a dar ejemplo a los estudiantes de primaria. Ellos necesitan de nuestro ejemplo, responsabilidad y educación. Hay que tener en cuenta que cargar un arma blanca u otra, trae consecuencias como atracos, heridas y por qué no, hasta la muerte. Ni los docentes ni los alumnos deseamos que eso pase, por eso estamos de acuerdo con lo que está haciendo el colegio, saldremos triunfantes y sin estudiantes armados.

Desde luego queremos ser el ejemplo de otros colegios en Ciudad Bolívar. Porque en vez de dar temor a las personas que nos rodean, queremos brindar confianza y así poder salir con la frente en alto y

que nuestros docentes se sientan orgullosos por nuestro esfuerzo y mejoramiento.

Este ejercicio muestra el conocimiento del género discursivo. Por la manera como presenta los títulos, demuestra que reconoce algunas pautas en la presentación de la información, como lo es la organización de los hechos según el grado de importancia. Podemos encontrar en este texto un aspecto referente al ACD, en la medida en que pone de manifiesto un problema social a través de la escritura, como lo es la inseguridad y el porte de armas en instituciones educativas del sector público. Hace una aproximación al análisis de su contexto y da algunas luces sobre las causas y consecuencias que tiene, por ejemplo, portar armas. El estudiante muestra una preocupación y hace una reflexión frente a la violencia y las armas en el colegio, explicita su conocimiento frente a las problemáticas de la sociedad en la que vive.

El ejercicio pretendía que el estudiante se reconociera como un ser que no está sometido a una serie de instituciones coercitivas, al contrario, lo observa como alguien que tiene la capacidad de reflexionar y contribuir en el desarrollo de una mejor condición social, reivindicando el saber crítico que tienen los individuos y su disposición para transformar la sociedad expresándola de manera escrita a un público que está cerca de él y que también se invita a participar del cambio y la reflexión.

Los estudiantes evalúan su realidad mediante la comprensión de un fenómeno particular, como lo es la inseguridad. Ponen en juego sus conocimientos para expresar su sentir frente a la sociedad en que viven, de esta manera se supera la tradición pedagógica que depende del libro de texto para mejorar los procesos de comprensión y producción textual.

Una de las grandes satisfacciones para el grupo consistió en el reconocimiento al trabajo mediante la invitación a la convocatoria de la Secretaría de Educación, pero al final no se publicó el texto por falta de espacio o de conveniencia.

Este tipo de ejercicio pretendió visualizar una dirección histórica, cultural, política y ética no tradicional para los involucrados en la educación, en especial los estudiantes, porque durante esta secuencia no solo intervinieron el maestro y el alumno, sino el barrio, la familia y todo aquello que pudiera representar la escuela en el lugar donde estuviera ubicada.

De estudiante a periodista; una estrategia para el desarrollo de la comprensión crítica.

Resumen

La presente secuencia didáctica estuvo orientada al desarrollo de la comprensión crítica en estudiantes del ciclo v. Para contrarrestar la problemática del bajo nivel de comprensión, se planteó conjuntamente desarrollar con los estudiantes de grado undécimo la comprensión crítica a partir de la concepción sociocultural de la lectura en artículos de opinión. En esta medida, la propuesta se presenta como una posibilidad para aproximar a estudiantes de bachillerato a una lectura socio-lingüística de los textos analizados.

Con la puesta en marcha de la secuencia, el estudiante de este ciclo contrarrestó el problema de la lectura crítica y pudo tomar una posición ante el texto analizado. A propósito, Arboleda (2005, p. 80) explica que en un ejercicio de lectura crítica es necesario “tomar una posición, bien para argumentar a favor o contra argumentar, en el primer caso consiste en sustentar nuestra posición de empatía-acuerdo con lo que asevera el autor, y en el segundo reside en sustentar nuestra oposición o desacuerdo». Con la puesta en marcha de la intervención pedagógica se pudo garantizar, en cierto modo, que los estudiantes de este ciclo educativo (ciclo v) desarrollaran la comprensión e interpretación de artículos de opinión con actitud crítica y capacidad argumentativa.

Para realizar una explicación a la secuencia se optó por organizar una presentación general. Por motivos de espacio, es imposible exponer un análisis detallado de la evolución en el producto final de todas las salas especializadas. Sin embargo, a continuación se mostrarán los avances que una de ellas obtuvo en la marcha de la intervención pedagógica.

Cabe anotar, que el concepto de sala especializada tiene que ver con una estrategia pedagógica que se desarrolló en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, la cual asume que los estudiantes de un salón pueden reunirse en grupos de cinco o cuatro integrantes y ocupen dentro de las salas de los grupos el rol de periodistas especializados: redactor, reportero, jefe de sección, productor, coordinadores de mesa y demás labores que se puedan implementar. Con esta estrategia se busca que los

estudiantes puedan estudiar un tema a profundidad y que el conocimiento del mismo se construya a partir de la interacción de las personas que pertenecen a la sala. El docente, dentro de esta propuesta, es un especialista más que asesora las salas en diversos temas y problemáticas.

A continuación se presentan una serie de registros de la sala especializada, los cuales corresponden a diferentes actividades propuestas para la lectura crítica de los artículos de opinión. Se seleccionaron, por parte del investigador, los registros de mayor relevancia y significado para la consolidación de la secuencia. El siguiente registro muestra lo comprendido por una de las salas acerca de los géneros periodísticos y el artículo de opinión.

Actividad: géneros periodísticos y artículo de opinión

Géneros periodísticos

¿Qué son los géneros periodísticos?

Los géneros periodísticos son las distintas formas o modos de escribir y que usan las personas de un periódico o publicación; hacemos referencia al «estilo», pero también a la estructura.

Los géneros periodísticos podrán clasificarse según su finalidad en géneros de opinión, informativos.

Los géneros de opinión, el artículo de opinión, el ensayo y el editorial tienen sus formas o características de desarrollar la argumentación. Algunos de manera más estricta, otros menos; algunos, como la caricatura política, argumentan en forma implícita y paródica, sarcástica o simplemente humorística.

El artículo de opinión

Es el género periodístico que de manera personal interpreta, informa, analiza los acontecimientos y establece una tesis que luego constata.

Su estructura está compuesta por una proposición general que explica el tema e introduce el texto, continúa con detalles menores, más tarde analiza (es la fase formativa), a continuación comprueba y por último valora y concluye, además de apuntar las diversas consecuencias y de hacer una llamada a tomar postura respecto de lo que se está tratando en el texto. La intención del artículo es la de despertar la conciencia crítica de los lectores a través del análisis y la interpretación pormenorizada de un tema.

En lo concerniente al artículo de opinión, los estudiantes mostraron un acercamiento lingüístico-discursivo a conceptos como estructura, proposición general, argumentos, conclusión, los cuales son determinantes para tener una conciencia de la estructura textual del artículo de opinión. Esto se vincula de forma directa a la intervención pedagógica, puesto que como se mencionó en los referentes conceptuales, el conocimiento de la tipología textual es fundamental para el desarrollo de la comprensión crítica.

Otro de los aspectos a resaltar tiene que ver con la conciencia crítica que se debe tener al leer un artículo de opinión. Palabras como *análisis* e *interpretación*, que aparecen al final de registro anterior, son claves para entender el desarrollo de la secuencia. Precisamente, en un análisis crítico es necesario optar y seleccionar aquellas estructuras discursivas que sean relevantes para el estudio de una cuestión social.

Guía de lectura número uno

Tercer momento.

Sala especializada. Integrantes:

Lina Valera

Juan Sebastián Rincón

Felipe Callejas

Katherine Sáenz

Laura Parra

Lectura hoy:

Para nosotros la lectura desde el enfoque sociocultural es una lectura más interactiva, o sea necesita del texto, del lector y del autor, con la mezcla y el estudio de todos los participantes se puede hacer una lectura crítica, lo que interesa no solo es conocer el significado de la palabra desde un diccionario, sino se necesita de la sociedad para analizar los significados de las palabras.

Para la comprensión de un texto es necesario hacerles un análisis profundo a todos los participantes.

Esto se puede explicar de diferentes formas, por ejemplo existen palabras que en nuestro país tienen un significado diferente en otro país que hable español; no poseemos los mismos significados, aunque hablemos una misma lengua. Es importante saber de dónde pro-

vienen los significados que nos quiere decir otra persona, ya que si no lo comprendemos bien podríamos ser engañados.

En el registro podemos observar cómo el concepto de lectura para los estudiantes se examina desde una esfera dinámica e interactiva: se menciona la relación y el estudio del texto, del lector y del autor para realizar una lectura crítica. Asimismo, observan el significado desde un enfoque socio-lingüístico; en el registro afirman: «lo que interesa no solo es conocer el significado de la palabra desde un diccionario, sino se necesita de la sociedad para analizar los significados de las palabras». Por tanto, el significado trasciende el plano textual, para encontrar sentido en el autor y en la sociedad.

Otro aspecto interesante tiene que ver con la perspectiva social que los estudiantes le atribuyen a la lectura. En el segundo párrafo del registro se inicia con un argumento de peso para entender el significado desde la realidad inmediata, se manifiesta lo siguiente: «existen palabras que en nuestro país tienen un significado diferente en otro país que hable español; no poseemos los mismos significados aunque hablemos una misma lengua». Lo anterior es de real importancia para concatenar lo expuesto en los referentes conceptuales y la intervención, es decir, en el momento en que los estudiantes leyeron el artículo de opinión no solo prestaron atención al significado textual, sino que analizaron los significados a la luz de la realidad social del país.

Igualmente, en el final del registro encontramos la importancia de entender los significados de las palabras desde una comunidad de hablantes; la palabra *engaño* en la respuesta de los estudiantes, denota la importancia del análisis y la interpretación de las prácticas lectoras; es decir, para los estudiantes leer es un medio de no ser engañados por los diversos discursos, de poder encontrar los significados que están en las líneas, entre las líneas, pero sobre todo tras las líneas, aquello que brinda la oportunidad de relacionar nuestras prácticas con la pedagogía crítica, la cual trasciende los muros escolares para ubicar al estudiante en la sociedad. De esta manera, se ofrece la dirección histórica, social, política y ética a los estudiantes para que analicen problemas sociales de su realidad inmediata, reivindicando el saber crítico que tienen los individuos y su disposición para transformar la sociedad.

Aunque es un momento de conceptualización dentro de la intervención pedagógica, es primordial que los estudiantes se familiaricen con las ante-

riores ideas, ya que son la base para entender la lectura como una práctica social en la que es necesario adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso para llegar a una comprensión crítica.

A continuación se presenta el registro sobre el análisis del género discursivo por parte de la sala.

Proyecto: «De estudiante a periodista; una estrategia para el desarrollo de la comprensión crítica».

Sala especializada-

Artículo de opinión: «Los abogados de los Nule»

Una reflexión en cuanto a la conducta ética: una cosa es asesorar y otra estructurar proyectos que son concebidos para defraudar al Estado.

Por María Jimena Duzán

Superestructura:

Proposición general:

Las asesorías jurídicas que tuvieron los Nule, con prestigiosas firmas de abogados del país, muestran un problema ético con los abogados colombianos.

Argumentos:

Un caso inquietante tiene que ver con Edmundo y Gabriel Castillo; el primero recibió en cheques 105 millones según información de El Espectador.com., mientras que información de El Tiempo aparece como socio de la empresa Menugal junto a las esposas de los Nule.

Edmundo Castillo niega tanto recibir los cheques como la sociedad, sin embargo la autora plantea lo siguiente: ¿Se acordará que se desempeñó como asesor del Icbf en la época en que los Nule resultaron adjudicatarios de la interventoría del contrato de concesión de la Bienestarina?

La asesoría continuó con Gabriel del Castillo, y según el periódico El Tiempo, elaboró los pliegos de condiciones y en la audiencia de

adjudicación de la interventoría del contrato de la Bienestarina dado a los Nule.

Juicio conclusivo

Gracias a estos ilustres ciudadanos y a sus útiles servicios profesionales, muchos colombianos se quedarán sin dinero del fisco que hubiera servido para mejores propósitos que el de enriquecer a los Nule y cubrir los honorarios de estos abogados. Y en cuanto a la conducta ética de los abogados, una reflexión: una cosa es asesorar y otra estructurar proyectos que son concebidos para defraudar al Estado. Y la verdad es que gran parte de esta operación defraudatoria, sin duda la más grande en contra del Estado colombiano y del erario, no hubiera sido posible sin la dirección ni el apoyo jurídico de prestantes abogados.

Frente al ejercicio de crear la superestructura del articulado analizado, la sala expresó la importancia de conocer el género discursivo como parte esencial para el análisis socio-lingüístico. En el registro, la superestructura presentada evidencia el tipo de texto (artículo de opinión), el nombre de la autora, la identificación de la proposición general o tesis, sus respectivos argumentos y la elaboración de un juicio conclusivo. Es decir, existe una apropiación de la estrategia por parte de los estudiantes. En nuestra propuesta este es un paso inevitable: identificar la tipología textual y poder caracterizar su superestructura es un peldaño para desarrollar la comprensión crítica de cualquier texto.

Las categorías identificadas en el registro se convierten en estrategias cognitivas propias para la comprensión e interpretación del texto. Con la elaboración de la superestructura textual, los estudiantes identificaron niveles lingüístico-discursivos que permitieron conocer a fondo el problema social que se les planteó. En este momento, el análisis se encontraba en el plano textual, teniendo sus primeros contactos con el análisis del contexto; en los referentes conceptuales se hacía alusión a esta característica, la cual tiene que ver con brindar los conocimientos lingüísticos de análisis para poder crear una comprensión con las suficientes bases a la hora de realizar la crítica del documento.

Actividad: clasificar y explicar los diversos tipos de argumentos presentes en el artículo de opinión.

Tipos de argumentos

*«Dar un argumento significa
Ofrecer un conjunto de razones
o de pruebas en apoyo de una conclusión».*
Weston, A.

Un caso inquietante tiene que ver con Edmundo y Gabriel Castillo, el primero recibió en cheques 105 millones según información del espectador.com., mientras que información de El Tiempo aparece como socio de la empresa Menugal junto a las esposas de los Nule.

Argumento de autoridad:

Tenemos que confiar en otros para informarnos y para que nos digan lo que no podemos saber por nosotros mismos.

Las fuentes tienen que ser cualificadas para hacer las afirmaciones que realizan.

Edmundo Castillo niega tanto recibir los cheques como la sociedad, sin embargo la autora plantea lo siguiente: ¿Se acordará que se desempeñó como asesor del Icbf en la época en que los Nule resultaron adjudicatarios de la interventoría del contrato de concesión de la Bienestarina?

Argumento de causa y autoridad.

Existe una relación de causa-efecto entre los dos cargos desempeñados por el señor Edmundo Castillo.

La mayoría de los sucesos tienen muchas causas posibles. Encontrar nuevamente alguna causa posible no es suficiente.

La autora es una autoridad en el caso de los Nule, ya que ha sido alguien que ha investigado mucho sobre el tema.

En este caso, el epígrafe escrito por la sala da cuenta de la importancia de los argumentos en el texto analizado, los cuales se escriben para probar o apoyar una conclusión. Con este paso también se brinda una aproximación al autor, puesto que al identificar el argumento también se identifica el estilo de quien escribe, es decir, se da la relación entre texto y autor, misma que fue mencionada en nuestros referentes conceptuales.

En el registro se puede observar cómo la sala analiza dos argumentos: al primero de ellos lo clasifican como un argumento de autoridad; explican el

porqué de esta categoría y dan las posibles definiciones para catalogarlo de esta forma. Mencionan la importancia de confiar en otros para tener acceso a la información y muestran cómo los periódicos *El tiempo* y *El Espectador* se convierten en fuentes cualificadas para hacer afirmaciones sobre el tema de los Nule.

El segundo argumento lo clasifican en dos categorías: de causa-efecto y de autoridad, y expresan el porqué de esta. Para explicar el argumento dentro de las dinámicas de causa-efecto, mencionan la relación de los dos cargos desempeñados por Edmundo Castillo y citan una explicación realizada en clase acerca de encontrar nuevas relaciones posibles con el hecho analizado. Asimismo, catalogan a la autora como una autoridad sobre el tema, lo que demuestra que la sala especializada tuvo que hacer un estudio previo para hacer esta afirmación. Así, la comprensión de un texto supera el hecho de realizar un taller o una tarea sin propósitos, para encontrar un esfuerzo intelectual por parte de los estudiantes, reivindicado lo expuesto en los referentes conceptuales, porque la única manera de mejorar los procesos de lectura es enriqueciendo los procesos de la mente que lee.

Es interesante observar cómo secuencialmente los estudiantes se apropian de categorías de análisis que rompen con las tradicionales prácticas de lectura y entran en una observación pormenorizada de la estructura textual de los artículos. Con el ejercicio, los estudiantes entienden la argumentación como una estrategia propia de los artículos de opinión. No se trata de argumentar por argumentar, sino que se necesita de un ejercicio de análisis profundo donde interactúan el plano textual y cognitivo de cada uno de ellos.

Actividad: explorar el mundo del autor; retratar el autor.

María Jimena Duzán es una periodista y politóloga colombiana nacida en Bogotá, Distrito Capital, en 1960. Se ha desempeñado en varios de los más importantes medios de comunicación del país como *El Espectador*, *El Tiempo* y la *Revista Semana*, donde labora desde junio de 2008, también ha escrito para varios medios internacionales. Duzán se caracterizó por ser una de las periodistas más críticas del gobierno de Álvaro Uribe (*Biografía*).

Para la autora es importante ver el periodismo como una opción de vida, la faceta del periodismo la lleva prendada en su ser, es una periodística que al contrario de lo que presenta en el artículo con los abogados de los Nule, sí tiene unos valores y posiciones sociales bien establecidas. En una entrevista dice lo siguiente, por ejemplo:

«Uno debe escribir con ganas de hacer análisis, informar, ilustrar y sustentar lo que se dice con argumentos. De allí que para escribir sobre un hecho se debe ser reportero, analista e investigador. Con estos elementos es que se logra informar, transmitir y analizar».

Se nota que la autora realiza un ejercicio muy responsable con la escritura, su texto muestra mucho estudio al problema de los Nule, sabe muchas cosas que la gente del común no sabe, creemos que es muy importante hacer investigación desde muchas fuentes para hablar de un tema, donde hay tanta plata de por medio. La autora Duzán conoce la responsabilidad que implica el ser columnista: «Siempre abogo por que los buenos columnistas deben ser periodistas de trayectoria y no paracaidistas de ocasión».

Otra cosa muy importante para el trabajo adelantado por la autora es el hecho de la muerte de su hermana, por hacer un trabajo serio y profundo la autora sufrió un daño en su vida sentimental, pero con todo lo que pasó ella continua haciendo textos bien polémicos; en una entrevista dice lo siguiente: «mi hermana Silvia fue asesinada hace 15 años en Cimitarra cuando estaba haciendo un documental sobre campesinos del Carare que estaban tratando de hacer un laboratorio de paz. Ahora lo que más me impresiona es que los periodistas ya no los matan, sino que no hablan, no escriben, se autocensuran por el temor a que los maten, y sin embargo a nadie le importa».

Para crear el retrato del autor, las diferentes salas desarrollaron un rastreo de aspectos referidos a la denominación con la que aparece en el periódico, biografía, bibliografía o imagen social. A través de la identificación de estos aspectos, las salas construyeron el registro anterior acerca de la autora.

Lo que permite el ejercicio en términos del desarrollo de la comprensión crítica, es que el texto se transforme en un dispositivo para comprender la ideología. En otras palabras, la lectura no es un proceso unidireccional, sino que pasa a tener en cuenta la idea que establece de que ningún discurso surge de la nada; siempre se encuentra un representante de una comunidad, una institución que regula el discurso. En el segundo párrafo de la transcripción presentada, se puede observar cómo los estudiantes mencionan los conceptos de «valores y posiciones sociales bien establecidas» para referirse a la autora del artículo de opinión; en otras palabras, analizaron aspectos

que contribuyeron para tomar una posición de empatía o desacuerdo frente a la problemática presentada por la autora.

Con el ejercicio se presenta una de las mayores contribuciones al tipo de análisis discursivo que proponemos para desarrollar la comprensión crítica. Al analizar los diferentes aspectos referidos a retratar al autor, los estudiantes lograron ampliar su perspectiva ante la comprensión del texto y logran leer y entender tras las líneas.

En el tercer párrafo del registro se puede evidenciar que la indagación adelantada por la sala en términos de conocimiento del autor, permitió trascender la comprensión literal del texto para ubicarse en el plano social, al afirmar que: «su texto muestra mucho estudio al problema de los Nule, sabe muchas cosas que la gente del común no sabe» o «La autora Duzán conoce la responsabilidad que implica el ser columnista». Los estudiantes construyen una imagen no solo del texto, sino de la autora, lo que permitió identificar la posición de esta en términos políticos y sociales.

El aporte que brinda el estudio del mundo del autor es bastante relevante para construir una lectura crítica de los discursos. En nuestras secuencias, la exploración de este aspecto contribuyó sobremedida en el desarrollo de estrategias para desarrollar la lectura crítica. En el registro se denota que efectivamente esta estrategia fue útil para caracterizar el análisis discursivo desde una esfera social. Se analiza no solo el texto, sino que complementariamente se observan y analizan elementos del autor.

Actividad: elaboración por parte de las salas del primer borrador de la reseña crítica.

Reseña crítica

Primer Borrador

Los abogados de los Nule

Por María Jimena Duzán

Opinión

Una reflexión en cuanto a la conducta ética: una cosa es asesorar y otra estructurar proyectos que son concebidos para defraudar al Estado.

Sábado 9 Abril 2011

Es una periodista y politóloga colombiana nacida en Bogotá, Distrito Capital en 1960. Se ha desempeñado en varios de los más importantes medios de comunicación del país como El Espectador, El Tiempo y la Revista Semana, donde labora desde junio de 2008, también ha escrito para varios medios internacionales. Duzán se caracterizó por ser una de las periodistas más críticas del gobierno de Álvaro Uribe. Por tanto, el artículo en mención pertenece a los textos que muestran las dificultades que ha tenido el gobierno de Uribe, que a nuestro parecer ha sido un buen gobierno en lo referido a la seguridad, pero se ha olvidado de la parte social, muestra de esto es la problemática conocida como el carrusel de la contratación.

El texto que reseñamos a continuación es un artículo de opinión, el cual posee en su estructura una presentación general, argumentos y una conclusión.

En su primera parte el artículo habla acerca de las denuncias que ha realizado el periodista Félix de Bedout, de la emisora La W, sobre las asesorías que tuvieron los Nule por parte de reconocidas firmas de abogados y pone de manifiesto el problema ético que tiene la profesión con la responsabilidad social.

En el registro se observa cómo los estudiantes, al utilizar una estrategia de pos-lectura como la reseña crítica, muestran una mejor comprensión e interpretación del artículo de opinión, involucrando temas sociales. Al respecto, al final del primer párrafo los estudiantes refieren que «el artículo en mención pertenece a los textos que muestran las dificultades que ha tenido el gobierno de Uribe, que a nuestro parecer ha sido un buen gobierno en lo referido a la seguridad, pero se ha olvidado de la parte social, muestra de esto es la problemática conocida como el carrusel de la contratación». Lo que muestra que los estudiantes dan su posición y punto de vista ante la problemática social detectada, lo cual es un avance significativo en la propuesta de intervención.

En términos evaluativos, el registro muestra que los estudiantes cumplen con lo propuesto en el objetivo general de la investigación: favorecer una actitud crítica enfocada en los problemas sociales de mayor relevancia en un momento histórico y en una sociedad en particular. La concepción de la lectura como un proceso lingüístico, cognitivo y social permitió que todas las salas especializadas demostraran su comprensión en versiones sucesivas de la reseña crítica que les permitieron darse cuenta de sus falencias y fortalezas para ir mejorando hasta la consolidación de la reseña definitiva.

Actividad: entrega del producto final, tercera versión y publicación de las reseñas en el blog institucional.

La conclusión de la autora frente a esta problemática de los Nule se centra en la responsabilidad social que deben tener los abogados. En su conjunto, el texto es de interés general, ya que nos están robando la plata de nuestro fisco y la gran mayoría de personal no dice nada, ni conocen el problema siquiera. Nos interesó bastante el hecho de que la autora hable de la ética que deben tener los abogados y cualquier persona frente a estas cosas; es necesario crear conciencia de estos problemas para que no afecten a nuestra sociedad que está bien mal en el aspecto social. Por último cerramos con el gran argumento de la autora: «Y en cuanto a la conducta ética de los abogados, una reflexión: una cosa es asesorar y otra estructurar proyectos que son concebidos para defraudar al Estado. Y la verdad es que gran parte de esta operación defraudatoria, sin duda la más grande en contra del Estado colombiano y del erario, no hubiera sido posible sin la dirección ni el apoyo jurídico de prestantes abogados».

En el desarrollo de este producto fue fundamental el trabajo realizado en identificar la macroestructura referencial del artículo de opinión, los tipos de argumentos, retratar el mundo del autor y analizar el texto a la luz de la realidad social del país. Estas categorías analíticas fueron insumos indispensables para crear la comprensión crítica del artículo, tal como se demuestra en el ejemplo de intervención presente a lo largo de la secuencia.

En este sentido, los estudiantes al afirmar: «En su conjunto el texto es de interés general ya que nos están robando la plata de nuestro fisco y la gran mayoría de personal no dice nada, ni conocen el problema siquiera», demuestran que el texto pasa al plano de lo social. Aunque los conceptos de poder y desigualdad en el registro no se encuentran presentes, sí existen implícitos por denunciar que se roban el dinero de la sociedad, lo cual contribuye a entender los problemas de desigualdad y poder en términos políticos, que enfrenta la sociedad colombiana en la actualidad.

Otro aspecto de bastante relevancia en el registro tiene que ver con la conciencia que los estudiantes toman de los problemas sociales de su realidad inmediata. Al respecto dicen:

Nos interesó bastante el hecho de que la autora hable de la ética que deben tener los abogados y cualquier persona frente a estas

cosas, es necesario crear conciencia de estos problemas para que no afecten a nuestra sociedad que está bien mal en el aspecto social.

Con lo anterior, los estudiantes legitiman el hecho de que al hacer una lectura crítica es necesario tener una actitud para poder valorar y posicionarse frente a los discursos de la cultura. En este sentido, las estrategias implementadas dentro de la secuencia sirvieron para desarrollar la comprensión crítica del artículo de opinión. Las diferentes actividades y las tres versiones de la reseña demuestran un proceso en el que cada estrategia se relaciona para llevar a cabo el proceso de comprensión crítica. Por motivos de espacio, es imposible presentar un análisis detallado del proceso a nivel lingüístico-discursivo que se adelantó con cada una de las actividades y versiones, por tanto, a lo largo de la secuencia, se presentaron los mayores aportes y hallazgos investigativos para al desarrollo de la comprensión crítica en estudiantes de ciclo v.

Conclusiones

La investigación sobre la lectura crítica permitió reconocer la importancia del Análisis Crítico del Discurso en textos periodísticos. El estudio revela la necesidad de analizar categorías que superan la lectura literal e inferencial y permiten al estudiante apropiarse de la lectura como práctica sociocultural.

Un aspecto fundamental para la investigación fue el desarrollo de la comprensión crítica en relación directa con la formación de un ciudadano reflexivo, cuestionador y con autonomía de pensamiento. La idea es que el lector pueda develar el sentido profundo de los textos y de esta forma construya sociedad. Este estudio se centró en el desarrollo de estrategias para que estudiantes de secundaria, específicamente de grado séptimo, construyeran el significado de lo leído desde una dinámica interactiva entre texto, lector y sociedad, para reconocer algunas estrategias implicadas en la lectura crítica, teniendo en cuenta su relación con el mundo que los rodea.

La investigación pone de manifiesto la necesidad de construir diferentes estrategias socio-cognitivas antes, durante y después del proceso lector. Se garantizó una aproximación más sólida al significado de lo leído. Asimismo, se caracterizó la importancia de explorar por parte del docente las relaciones entre teoría, investigación y práctica de la lectura.

La aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el transcurso de la secuencia, revela que los estudiantes sí se apropian de las categorías y que con el análisis respectivo desarrollan procesos de comprensión crítica. De esta manera, los jóvenes de secundaria pueden realizar actividades dirigidas a la comprensión crítica de los discursos. El trabajo secuencial organizado y coherente, permite la reflexión por parte del docente ante las prácticas que utiliza para enseñar a leer, y por parte del estudiante, para autorregular su aprendizaje.

Partiendo de la convicción de que es necesario saber leer de forma crítica en la sociedad actual, el trabajo cumplió con los objetivos que se planteaba: favorecer la comprensión crítica de los estudiantes en los ciclos III y IV y va partir de una propuesta didáctica que incorporara los planteamientos del Análisis Crítico del Discurso y los desarrollos teóricos sobre la lectura.

Finalmente, se ratificó la idea de Cassany (2011), referida a no saturar de teoría a los estudiantes de secundaria, no es necesario que sepan conceptos. Se puede ser lector crítico sin grandes conocimientos teóricos, lo importante es que el aprendiz entienda que el texto que va a leer es algo que escribe una persona con sus propios intereses, es decir, se puede enseñar a ser lector crítico de una manera relativamente sencilla, con ejercicios que retraten al autor y sus intereses, con ejercicios que analicen el texto a la luz de la realidad social.

Referencias

- Arboleda, J. C. (2005). *Estrategias para la comprensión significativa*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- SERCE. (2009). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Aportes para la enseñanza de la Lectura*. SERCE. Santiago, Chile: Salesiano impresores.
- Bruner, J. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Calsamiglia, H. y Tussón, A. (1999). *Las cosas del decir*. España: Editorial Ariel.
- Camps, A y Colomer, T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Ed. Graó.

- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*. En: *Revista Latinoamericana de Lectura*, 26. Buenos Aires.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Jolibert, J. (1988). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Ed. Dolmen.
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. En: *Revista iberoamericana de educación* No. 46, pp. 89-105.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá: MEN.
- Santiago, W. (2010). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Serrano de Moreno, S y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. En: *Acción Pedagógica*, No. 16, pp. 58-68.
- Van Dijk, T. (1977). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (1994) Modelos en la memoria. El papel de las representaciones de situación en el procesamiento del discurso. En: *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, (1)2, pp. 39-56. México.

El aprendizaje de lenguas asistido por computador. Ventajas y desventajas¹

María Luján Tubio

Escola do Futuro, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo
mltubio@gmail.com

Introducción

En los últimos años, la oferta en materia de educación superior a distancia (o virtual) se ha incrementado notablemente no solo en Colombia, sino en el resto del mundo. Actualmente existen universidades que manejan únicamente programas virtuales, como la Open University en Inglaterra, la Universitat Oberta de Catalunya, en España, o la University of Phoenix en los Estados Unidos. En Colombia, diferentes instituciones han incursionado en la educación virtual, lo que ha permitido a un gran número de colombianos desarrollarse profesionalmente y obtener las credenciales necesarias para acceder a mejores oportunidades laborales.

La Universidad EAN, cuyas misión y visión giran en torno al fomento de una aptitud emprendedora que promueva el desarrollo de los pueblos, también ha enfocado gran parte de sus esfuerzos en adaptar su oferta académica al ambiente virtual, de manera tal que toda persona que desee formarse y desarrollarse profesionalmente pueda acceder a una educación de calidad, sin importar el lugar o las circunstancias en las que se encuentre.

En la actualidad, la Universidad EAN ofrece cinco de sus siete programas de pregrado en versión virtual, y próximamente espera contar con la totalidad de su oferta académica en esta modalidad. Uno de los programas más novedosos de la Facultad de Estudios en Ambientes Virtuales es el de Lenguas Modernas, el cual permite a los estudiantes obtener el título de Profesional en Lenguas Modernas. Este programa ofrece la posibilidad de aprender y perfeccionar tres idiomas (uno de los cuales debe ser el inglés) y se distingue de otros programas de estudios por su énfasis en emprendi-

¹ Investigación realizada en la Universidad EAN.

miento y creación, y administración de empresas. Por esta razón, se pretende que los estudiantes al graduarse se desempeñen como profesionales en diferentes ámbitos empresariales que requieran competencias multiculturales y multilingües.

Muy pocas universidades se han atrevido a incursionar en la enseñanza de idiomas en línea. Ciertamente, aprender un idioma en forma virtual, con la ayuda de un computador, podría resultar bastante difícil para quienes no hayan tenido suficiente contacto con las nuevas tecnologías. Sin embargo, en la actualidad, la mayoría de los estudiantes, en particular los más jóvenes, ya están acostumbrados a utilizar diferentes herramientas tecnológicas, y los que no, aprenden a emplearlas rápidamente debido a la simplicidad de muchas de las interfaces que se manejan hoy en día con fines educativos.

El aprendizaje de lenguas asistido por computador (conocido con las siglas CALL en inglés) se ha venido implementando en diferentes contextos y modalidades alrededor del mundo. En la mayoría de las universidades forma parte de estrategias de *blended learning*, la cuales permiten al estudiante complementar sus clases de idioma con una serie de actividades que deben realizarse en el computador.

En la metodología virtual, tal como se practica en la Universidad EAN, si bien los estudiantes tienen la oportunidad de asistir presencialmente a las tutorías semanales, todas las actividades de aprendizaje son mediadas por el computador. No existen «clases» propiamente dichas; los estudiantes aprenden a partir de las actividades con materiales interactivos, con sus compañeros y tutores, e incluso con pares extranjeros que se conectan a la red desde sus respectivos países.

El programa de lenguas, que ya lleva dos años desde su creación, ha sido calificado como «muy exitoso» por la mayoría de los estudiantes que hemos encuestado y por los profesores a cargo de las tutorías y de los procesos de acompañamiento. Parte del éxito del programa ha tenido que ver con la rápida solución de las dificultades enfrentadas y con los estudios realizados para mejorar las diferentes estrategias de aprendizaje mediado por computador en las que han participado los estudiantes.

Con el fin de contribuir con el desarrollo de la enseñanza de idiomas extranjeros en metodología virtual o *blended learning* en Colombia, en el presente trabajo examinamos las ventajas y desventajas del aprendizaje de

lenguas asistido por computador apoyándonos en estudios realizados en la Facultad de Estudios en Ambientes Virtuales de la Universidad EAN. En particular, nos enfocamos en el potencial de las estrategias de aprendizaje colaborativo en línea como herramienta para mejorar la comunicación en segunda lengua a nivel de pregrado.

En primer lugar, para lograr comprender y analizar los datos recopilados a partir de actividades escritas y orales, encuestas y entrevistas, procedemos a contextualizar la información obtenida en el marco de diferentes estudios sobre adquisición de segunda lengua, aprendizaje mediado por computador y aprendizaje colaborativo. Analizamos algunas de las fortalezas y debilidades más significativas del aprendizaje de lenguas asistido por computador y discutimos las dificultades más recurrentes experimentadas por los estudiantes y docentes que han participado en nuestro programa. Finalmente, ofrecemos sugerencias sobre cómo aumentar la efectividad de las estrategias de aprendizaje de lenguas asistido por computador en un contexto universitario en Colombia.

La adquisición de una segunda lengua y el aprendizaje de idiomas mediado por computador

Según Lev Vygotsky (1978), la cognición humana es de naturaleza social y el conocimiento se construye a través de la interacción y del intercambio. El lenguaje también se desarrolla de esta manera. Diferentes estudios han demostrado la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje de lenguas (Hall & Verplaetse, 2000; Lantolf, 2000; Pica, 1994). De hecho, en el área de la enseñanza de idiomas es indiscutible que la comunicación con diferentes tipos de interlocutores estimula y acelera la adquisición de una segunda lengua.

Hoy en día, la interacción humana ya no está limitada a los encuentros cara a cara. La tecnología permite interactuar con personas que se hallan en lugares remotos, lo cual suprime los costos relacionados con los desplazamientos. Los programas de voz sobre protocolo de Internet («VoIP») como Skype, por ejemplo, ofrecen a los usuarios la oportunidad de comunicarse en tiempo real, chatear, verse y compartir información de todo tipo (enlaces, archivos, etc.) sin salir de sus hogares o sitios de trabajo. De hecho, la interacción mediada por este tipo de programas, cuando se sabe aprovechar, no dista mucho de la interacción presencial ya que permite a

los usuarios comunicarse casi como si estuvieran frente a sus interlocutores. Por esta razón, las herramientas de comunicación en línea están abriendo nuevas puertas en el área de adquisición de una segunda lengua y se están convirtiendo en invaluable herramientas de aprendizaje (véase Barrette, 2001; Jepson, 2005; Kukulska-Hulme, 2008; Yang, 2008; Goertler, 2009; Levy, 2009; Mullen, 2009).

En el artículo «Distance Language Learning via Synchronous Computer-Mediated Communication» (2005), Y. Okuyama resume las ventajas de la comunicación mediada por computador en forma sincrónica (SCMC, por las siglas en inglés). A continuación, citamos y analizamos aquellas que consideramos más significativas en el contexto del presente trabajo:

1. Flexibility in time and geography (Henry & Li, 2005, p. 4) is often the key reason for adopting Internet-based communication in distance language courses.
 2. When communicating on the net, users are said to demonstrate fewer inhibitions, less social anxiety and more reduced self-awareness, with the computer working as «a shield from being on-stage» (Bradley & Lomicka, 2000, p. 362).
 3. Students tend to collaborate more in discussing course content, working together as ‘problem-solvers’ (Biesenbach-Lucas, 2003).
 4. Some studies show that the use of SCMC helps improve L2 learners writing skills and prepare them for real-time oral interaction (e.g., Kitade, 2000).
- (p. 4-5).

En los dos años de funcionamiento que lleva el programa de Lenguas Modernas, hemos podido evidenciar muchas de las ventajas mencionadas por Okuyama. Respecto al primer punto citado, dadas las condiciones del tráfico vehicular en la ciudad de Bogotá y las circunstancias personales y laborales de muchos de nuestros estudiantes, hemos constatado que la gran mayoría de ellos prefiere participar en forma virtual en las sesiones de tutoría. Por otro lado, muchos de nuestros estudiantes trabajan durante el día, por lo que sin la flexibilidad que ofrece el programa no tendrían la oportunidad de estar cursando estudios de pregrado. Por lo tanto, la flexibilidad en

términos de tiempo y ubicación geográfica es, sin lugar a dudas, la ventaja número uno a la hora de aprender en un contexto virtual.

En cuanto a la disminución de inhibiciones y ansiedad en el medio virtual, también hemos podido observar en nuestro programa que los estudiantes más tímidos en ocasiones cambian drásticamente de actitud al participar en actividades en línea. Con frecuencia, consiguen relacionarse con sus compañeros y tutores en forma diaria sin manifestar ningún tipo de inhibición. En ese sentido, logran beneficiarse enormemente del aprendizaje de lenguas mediado por computador, donde la interacción cumple una función primordial.

La otra cara de la moneda, en lo que respecta a la disminución de inhibiciones, en nuestra experiencia, se manifiesta en el comportamiento de algunos estudiantes que de por sí son extrovertidos. En varias ocasiones, hemos observado que varios de ellos a veces se aprovechan del «escudo» que brinda el computador en el momento de dirigirse a sus pares o tutores. Se expresan en forma indebida o hacen solicitudes que jamás se les ocurriría a los estudiantes de la metodología presencial. Por ejemplo, hace un par de años, un estudiante solicitó a uno de nuestros tutores, en un tono hostil, que le brindara tutorías personalizadas por Skype los domingos por la tarde, insistiendo en que este era el único momento de la semana en el que se podía conectar. Casos como estos no son difíciles de manejar, pero pueden afectar la sensibilidad de algunos tutores o crear conflictos innecesarios entre estudiantes y docentes. Por tal motivo, en nuestro programa dejamos bien en claro cuáles son las «reglas del juego» desde un comienzo y ofrecemos capacitaciones periódicas a los tutores para que estén preparados para hacer frente a estos problemas y a cualquier otro tipo de dificultades que se puedan presentar.

Respecto al tercer punto mencionado por Okuyama, relacionado con la colaboración entre estudiantes, quisiéramos destacar que también hemos podido evidenciar esta ventaja en el aprendizaje en línea, en particular en las actividades grupales y en el espíritu de equipo que se desarrolla en la mayoría de nuestros estudiantes, quienes tienen numerosas oportunidades para relacionarse e interactuar. Mientras que en un contexto presencial, ante cualquier inquietud, los estudiantes tienden a dirigirse al profesor, muchos de los estudiantes de lenguas de la metodología virtual forjan fuertes lazos con varios de sus compañeros y prefieren acudir a ellos a la hora de hacer consultas, practicar los idiomas o ayudarse mutuamente.

Esto no se debe a posibles dificultades con el tutor, sino a la misma metodología que incentiva naturalmente la colaboración entre pares. Los estudiantes llegan a conocerse bastante, se involucran en el proceso de aprendizaje de sus compañeros y crean una atmósfera de trabajo que pocas veces se da en la metodología presencial, donde el contacto entre estudiantes generalmente se limita a las horas de clase.

Finalmente, quisiéramos señalar que no hemos podido comprobar la ventaja sugerida en el cuarto punto citado del texto de Okuyama, la cual hace referencia a una relación entre la SCMC y la expresión oral en tiempo real. Sería interesante y pertinente desarrollar un estudio minucioso para poder determinar, a largo plazo, de qué manera y en qué medida la comunicación mediada por computador podría facilitar la expresión oral en la vida real de nuestros estudiantes.

Ventajas del aprendizaje colaborativo en la adquisición de lenguas mediada por computador

Luego de haber analizado algunos de los aspectos más importantes del aprendizaje de lenguas mediado por computador, nos detendremos ahora a examinar más detalladamente la importancia del aprendizaje colaborativo como estrategia fundamental para la adquisición de una segunda lengua en forma virtual.

El aprendizaje colaborativo, en nuestra experiencia, resulta clave a la hora de aprender un idioma extranjero en un contexto virtual. De por sí, como ya hemos visto, para aprender lenguas extranjeras en general, independientemente de la metodología que se utilice, la interacción con otras personas es absolutamente necesaria e importante.

El aprendizaje colaborativo consiste en el desarrollo de actividades en forma conjunta (de a dos o más estudiantes) con el fin de alcanzar un mismo objetivo académico. A diferencia del trabajo individual, el aprendizaje colaborativo está basado en el concepto de reciprocidad. Requiere el aporte de otra(s) persona(s) que a su vez se vean beneficiadas a través del intercambio. Por esta razón, en el marco del aprendizaje de idiomas, esta estrategia resulta de gran utilidad ya que facilita la adquisición de otras lenguas a

través de la interacción y promueve el desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades socioafectivas.

El potencial del aprendizaje colaborativo se ha investigado en diferentes contextos (véase Biström, 2005; Dolly, 2008; Brindley, 2009; Vinagre, 2010; Zhang, 2010). En “An Application of Collaborative Learning in a CALL Website Construction” (2011), Song identifica una infinidad de ventajas ofrecidas por el aprendizaje colaborativo para el aprendizaje de idiomas, entre ellas:

1. It develops higher level thinking skills.
2. It builds self-esteem in students.
3. It develops oral communication skills.
4. It develops social interaction skills.
5. It enhances self-management skills.
6. It creates an environment of active, involved exploratory learning.
7. It establishes an atmosphere of helping and cooperation school-wide.
8. It creates a strong social support system, for it helps to transfer students’ social experiences to their involvement in the learning process.
9. Students are taught how to criticize ideas, not people.

(p. 116).

Dadas las múltiples ventajas que se pueden encontrar en el aprendizaje colaborativo, en la Universidad EAN hemos buscado incluir en cada uno de nuestros cursos diferentes actividades que requieran y promuevan la colaboración entre estudiantes, tanto a corto como a largo plazo, de manera tal que el proceso de aprendizaje colaborativo no concluya al entregar las actividades exigidas.

En la gran mayoría de los casos, los resultados han sido muy positivos y han dejado en evidencia la importancia del sistema de apoyo al que hace referencia Song. De hecho, muchos de los estudiantes entrevistados en el marco de los diferentes procesos de autoevaluación de nuestro programa han manifestado una opinión similar frente a este tema, la cual podría resumirse con la siguiente respuesta dada por una estudiante de cuarto semestre:

Me siento muy afortunada porque cuento con la ayuda de varios compañeros, no solo de los tutores. De no ser por ellos, muchas veces cuando estaba cansada no hubiera hecho nada y me hubiera atrasado. Pero como venimos trabajando juntos desde competencias comunicativas nos acostumbramos a ayudarnos y nos reunimos por Skype por la noche al menos una vez por semana. Aunque no tengamos nada que hacer en grupo.

Como docentes, también hemos observado que en muchas ocasiones el aprendizaje colaborativo ha permitido mejorar las competencias en segunda lengua no solo de los estudiantes que poseen un nivel ligeramente inferior al resto, sino de aquellos que manejan el idioma con mayor fluidez y seguridad. Esto se debe a que al brindar ayuda a otros, mediante actividades de aprendizaje colaborativo, los estudiantes consiguen afianzar el conocimiento propio.

Finalmente, en “Foreign Language Education and the rise of online communication: A review of promises and realities” (2007), Robert O’Dowd menciona otra ventaja del aprendizaje de lenguas mediado por computador que también hemos intentado aprovechar en nuestro programa. O’Dowd sugiere que las herramientas de comunicación en línea «give learners greater opportunities to come into contact and interact with native speakers of the target language as well as speakers of other languages» (p. 30). Diferentes empresas (por ejemplo, Open English en Latinoamérica) y universidades han intentado ofrecer a sus estudiantes la oportunidad de interactuar con profesores nativos a través del computador. En nuestro programa también hemos brindado esa oportunidad. Sin embargo, la interacción entre hablantes nativos de diferentes idiomas en un contexto formal de colaboración, no ha recibido suficiente atención crítica por parte de docentes e investigadores a pesar de su enorme potencial.

Por tal motivo, desde octubre del 2010 hemos implementado y rediseñado diferentes estrategias de aprendizaje colaborativo para fomentar la adquisición de la segunda lengua en estudiantes de inglés (colombianos) y estudiantes de español (estadounidenses) como parte de un proyecto realizado junto a investigadores del Rochester Institute of Technology en Estados Unidos. Este estudio pretende arrojar luz sobre las diferentes condiciones que se deben tomar en cuenta a la hora de elaborar y poner en práctica estrategias de aprendizaje colaborativo a nivel internacional.

Fortalezas y debilidades más significativas en el aprendizaje de lenguas asistido por computador

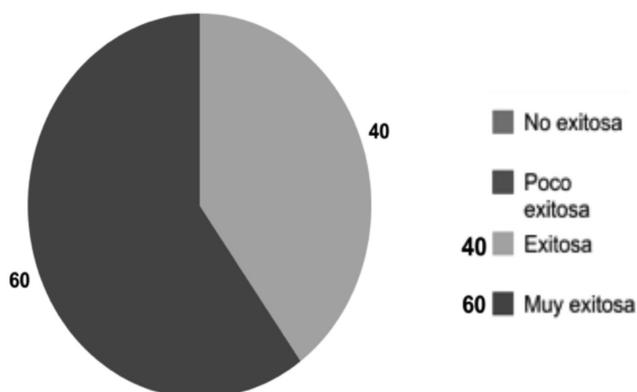
Aunque el potencial del aprendizaje de lenguas mediado por computador aun no ha sido explorado en su totalidad, es evidente que sus ventajas superan ampliamente a sus desventajas. Sin embargo, resulta necesario llevar a cabo revisiones periódicas de las debilidades más significativas que se presentan en la educación virtual con el fin de mejorar e incentivar la implementación de las estrategias de aprendizaje mediado por computador para el desarrollo de competencias comunicativas en segunda lengua.

A continuación, procedemos a reportar diferentes datos obtenidos a partir de encuestas y entrevistas realizadas a estudiantes y docentes de nuestro programa de lenguas virtual. Posteriormente ofrecemos recomendaciones sobre cómo aprovechar y mejorar el uso de las estrategias de aprendizaje de lenguas mediado por computador en un contexto colombiano.

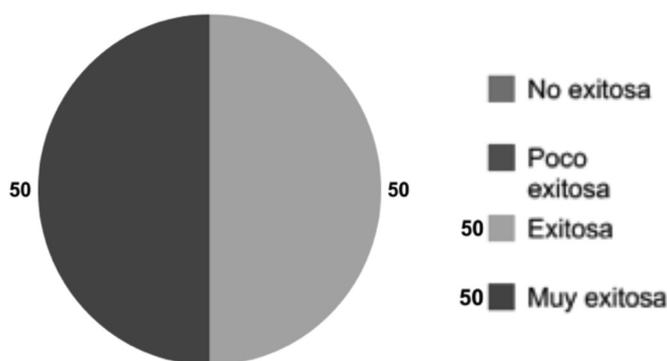
Como parte de este estudio se realizaron dos encuestas, la primera a una muestra de estudiantes de diferentes semestres del programa de lenguas modernas, y la segunda a la totalidad de los tutores de inglés, francés y portugués.

En forma complementaria, se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes y tutores con el fin de obtener información detallada sobre los temas más relevantes.

Ante todo, consideramos fundamental evaluar la percepción general de la metodología implementada. Frente a la pregunta, «Qué tan exitosa considera usted la metodología implementada para el aprendizaje de lenguas modernas», obtuvimos los siguientes resultados por parte de los estudiantes.



Al revisar las respuestas de los docentes ante la misma pregunta, encontramos que su percepción no dista mucho de la de los estudiantes.



La percepción de la metodología como «exitosa» o «muy exitosa» sugiere que, si bien los inconvenientes que se discuten a continuación causan malestar y frustración en algunos estudiantes, no constituyen un impedimento mayor en su proceso de aprendizaje.

Según los estudiantes encuestados, el 80% de los problemas experimentados en el aprendizaje de lenguas-metodología virtual, son de índole técnica. El 20% restante hace referencia a dificultades en la interacción con los tutores.

El problema técnico mencionado con mayor frecuencia está relacionado con el uso de los micrófonos. Muchos estudiantes adquieren micrófonos de

baja calidad o pretenden usar el que viene incorporado en sus computadores portátiles. Esto suele generar ruido o eco, lo que produce malestar no solo en el estudiante que experimenta el problema técnico, sino también en sus compañeros.

Desde la perspectiva de los tutores, los problemas técnicos más frecuentes están relacionados con la eventual lentitud del Internet o también con el uso de los micrófonos o de las cámaras (de su computador o de los estudiantes). Uno de los docentes entrevistados narra una anécdota, presentada a continuación, que ilustra perfectamente la gravedad de este tipo de inconvenientes.

Una vez tuve una estudiante que tenía problemas con su micrófono e insistía en participar en la tutoría, y esto creaba frustración en los demás estudiantes. Levantaba la mano y pedía la palabra pero no le funcionaba, no se la oía. Tuve que decirle que hiciera arreglar su micrófono para la próxima tutoría ya que no le estaba funcionando y no podíamos seguir haciendo intentos. Y seguía levantando la mano. Fue una situación incómoda, porque uno hubiera creído que la estudiante solita se podía dar cuenta, pero no dejaba de insistir.

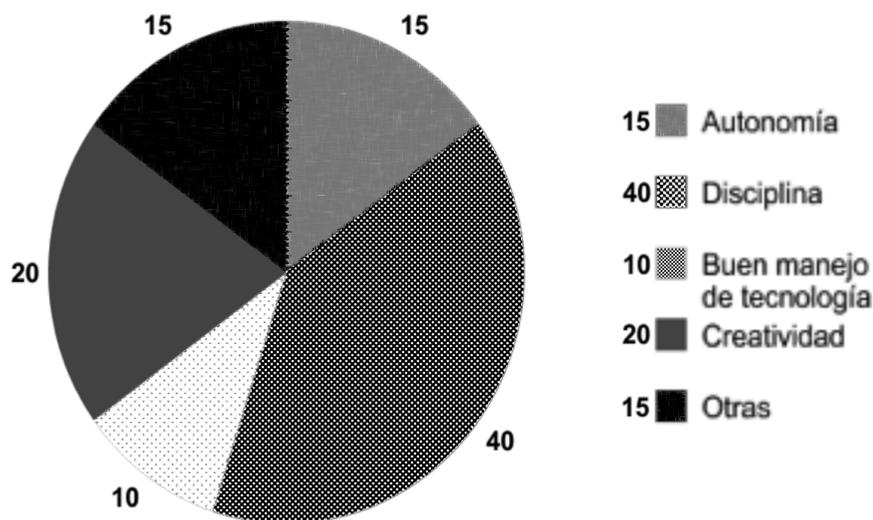
En lo que concierne a las dificultades con los tutores (20% de las respuestas proporcionadas por los estudiantes), en la mayoría de los casos se efectúa una distinción entre docentes de planta y de cátedra. Según algunos estudiantes, el tutor con contrato de cátedra en ocasiones ofrece menos acompañamiento o se dedica menos a su labor que el tutor con contrato de tiempo completo. Según otros, también existen docentes que están acostumbrados a la modalidad presencial y no consiguen adaptarse al contexto virtual.

Esta última apreciación deja en evidencia una realidad que ya se ha observado en diferentes partes del mundo. Por ejemplo, en el artículo “Connectivity: Framework for understanding effective language teaching in face-to-face and online Learning Communities” (2010), de Rosa Senior, se discute el papel cambiante de los docentes en los contextos virtuales y se examinan algunas de las dificultades experimentadas por los tutores.

Por otro lado, al indagar más profundamente sobre los problemas experimentados, algunos de los estudiantes y docentes entrevistados manifiestan haber tenido otros tipos de inconvenientes no relacionados con ninguno de los dos puntos mencionados más arriba. Por ejemplo, algunos estudiantes opinan que es muy difícil mejorar la expresión oral en un contexto de

aprendizaje virtual. Al mismo tiempo, la mayoría reconoce no estar aprovechando lo suficiente los diferentes espacios y oportunidades ofrecidos por la universidad para fortalecer la expresión oral (e.g. clubes de conversación en línea). Otro estudiante entrevistado destaca un problema que también ocurre con bastante frecuencia en la modalidad presencial: la diferencia de nivel entre estudiantes de un mismo curso. Finalmente, los docentes manifiestan un alto grado de inquietud por los estudiantes que no participan en las tutorías (ya que «así no se sabe si están aprendiendo o no») y por la falta de atención a las correcciones realizadas por escrito (fenómenos que también se pueden observar en la modalidad presencial).

Finalmente, resulta interesante examinar las cualidades que los estudiantes consideran que se debe poseer para desenvolverse en forma exitosa en el programa de Lenguas Modernas virtual.



Los docentes entrevistados, al igual que los estudiantes, destacan ante todo la importancia de la autonomía y de la organización. Uno de ellos menciona, por ejemplo, que «se requiere ser autónomo y dedicado si se pretende desarrollar competencias a largo plazo; cuando no se tienen estas cualidades no se llega a digerir lo que aprende y todo se olvida rápidamente».

Apreciaciones finales y sugerencias

En Colombia, en la actualidad, todavía existe cierta resistencia a la educación a distancia o virtual, en particular en lo que concierne a los idiomas. Algunos estudiantes colombianos (sobre todo los que provienen de familias de ingresos bajos y medios) no cuentan aun con las competencias tecnológicas necesarias para desenvolverse cómodamente en un ambiente de aprendizaje virtual. Por esta razón, requieren un apoyo constante y una capacitación periódica para mantenerse al día y poder cumplir con los objetivos propuestos.

El buen manejo de las herramientas informáticas resulta fundamental a la hora de intentar encontrar una solución a los problemas tecnológicos más comunes. Muchos de los problemas que se producen en el aprendizaje virtual son causados por falta de capacitación en el uso de las diferentes herramientas o por falta de atención a la hora de recibir o seguir instrucciones. En nuestro programa, por ejemplo, hemos observado en reiteradas ocasiones que si bien ofrecemos capacitaciones tanto a estudiantes como a docentes y proporcionamos la información necesaria para evitar todo tipo de inconvenientes tecnológicos, muchas veces los estudiantes faltan a los talleres o no se involucran realmente en las capacitaciones, por lo que no adquieren las destrezas necesarias para aprovechar el programa al máximo. Por tal motivo, es necesario crear una cultura que despierte e intensifique el interés en la tecnología con el fin de asegurar que todos los estudiantes y docentes sepan utilizar, sin necesidad de mayor reflexión, las diferentes herramientas tecnológicas.

Otro aspecto que se debe evaluar y revisar constantemente es el proceso de adaptación al contexto virtual. Muchos estudiantes y docentes aun manifiestan cierto grado de confusión al poner en práctica algunas actividades derivadas de la metodología virtual. Adaptarse a un contexto virtual, desde la perspectiva de los estudiantes, también significa aprender a actuar en forma autónoma y con disciplina, haciéndose responsables del proceso de aprendizaje. Por esta razón, las instituciones deben ofrecer, en todos los niveles de estudio, un espacio para formar y fomentar la autonomía y la disciplina, conceptos que pueden resultar muy abstractos para los estudiantes si no se aterrizan en contextos y comportamientos específicos a través de ejemplos y ejercicios puntuales. De igual manera, deben ponerse en práctica en las escuelas diferentes métodos de enseñanza centrada en el

alumno con el fin de incentivar una actitud que promueva la autonomía y responsabilidad a largo plazo.

Finalmente, consideramos que no se pueden dejar de lado los problemas de aprendizaje y de comportamiento que se tienen en común con la modalidad presencial. A medida que se vayan superando todas estas dificultades, confiamos en que el aprendizaje de lenguas mediado por computador, y la enseñanza virtual en general, conseguirán fortalecer su papel en la sociedad colombiana.

Referencias

- Barrette, C. M. (2001). Students' preparedness and training for CALL. En: *CALICO Journal*, 19(1), pp. 5-35.
- Biström, J. (2005). Peer-to-peer networks as Collaborative Learning Environments. Paper presented at *HUT T-110.551 Seminar on Internetworking*. Retrieved: June 10, 2012, from: <http://www.sit.fi/~johnny/collp2p.pdf>
- Brindley, J. & Walti, C. (2009). Creating effective Collaborative Learning Groups in an online environment. In: *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), pp. 1-18.
- Dolly, M. (2008). Understanding the many steps for Effective Collaborative Language projects. In: *Language Learning Journal*, 36(1), pp. 65-7.
- Goertler, S. (2009). Using Computer-Mediated Communication (CMC) in Language Teaching. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 42(1), pp. 74-84.
- Hall, J. K. & Verplaetse, L. S. (2000). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jepson, K. (2005). Conversations —and negotiated interaction— in text and voice chat rooms. In: *Language Learning & Technology*, 9(3), pp. 79-98.
- Kukulska-Hulme, A. & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. In: *ReCALL*, 20(3), pp. 271-289.
- Lantolf, J. (Ed). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Levy, M. (2009). Technologies in use for second language learning. In: *The Modern Language Journal*, 93(1), pp. 769-782.
- Mullen, T.; Appel, C. & Shanklin, T. (2009). Skype-based tandem language learning and Web 2.0. In: *Web 2.0 and Second Language Learning*, pp. 101-118.
- O'Dowd, R. (2007). Foreign Language Education and the rise of online communication: A review of promises and realities. In: *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*, pp. 17-37. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Okuyama, Y. (2005). Distance language learning via synchronous computer mediated communication (SCMC): Eight factors affecting NS-NNS chat interaction. In: *JALT CALL Journal*, 1(2), pp. 3-20.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning condition, processes, and outcomes? In: *Language Learning*, 44, pp. 493-527.
- Senior, R. (2010). Connectivity: Framework for understanding effective language teaching in face-to-face and online learning communities. In: *RELJ Journal*, 41(2), pp. 137-147.
- Song, J. (2011). An application of collaborative learning in a CALL website construction. In: *Theory and Practice in Language Studies*, 1(1), pp. 115-118.
- Vinagre, M. (2010). El aprendizaje intercultural en entornos virtuales de colaboración. En: *Revista española de lingüística aplicada*, 23, pp. 297-320.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yang, Y. & Ling-Yin C. (2008). No improvement-reflections and suggestions on the use of skype to enhance college students' oral English proficiency. In: *British Journal of Educational Technology*, 39(4), pp. 721-725.
- Zhang, Y. (2010). Cooperative language learning and foreign language learning and teaching. In: *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), pp. 81-83.



Este libro fue compuesto en caracteres
Optima y Trebuchet MS.
Impreso en el mes de enero de 2014
en los talleres de Javegraf.
Bogotá, Colombia. 2014

Soler Castillo, Sandra / Calderón, Dora Inés
Panorama de los estudios del discurso en Colombia / Sandra
Soler Castillo, Dora Inés Calderón. -- Bogotá : Universidad Distrital
Francisco José de Caldas, 2014.
322 p. ; 24 cm. -- (Colección tesis doctoral)
ISBN 978-958-8832-47-0 / ISBN digital: 978-958-8832-48-7
1. Educación superior 2. Análisis del discurso - Colombia
3. Investigación educativa - Colombia I. Calderón, Dora Inés
II. Tít. III. Serie.
378.17 cd 21 ed.
A1433802

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

ESTUDIOS Del DISCURSO EN

UF
Editorial

Los textos que aquí se presentan fueron la respuesta a la convocatoria de publicación de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, ALED, realizada en Bogotá en septiembre de 2012. Ofrecen un panorama, de ninguna manera exhaustivo, sobre el estado actual de los estudios del discurso en Colombia: temáticas, perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis.

La presente obra ofrece un análisis del discurso jurídico, la caracterización de las prácticas políticas en la Colombia contemporánea, el discurso callejero empleado por los vendedores ambulantes del transporte público, el discurso religioso en la Colombia de 1870, el discurso mediático y los procesos de construcción simbólica contemporánea, la manera como un hecho histórico –la invasión y la destrucción de las culturas de los territorios aborígenes de Sur América– se convierte en un discurso estético literario, las representaciones estéticas o históricas de la época del descubrimiento y la conquista, la relación discurso-cultura a partir del análisis de la letra de la canción *Latinoamérica*, del grupo musical Calle 13, las perspectivas teóricas que subyacen al estudio de la oralidad como entidad socio-cultural e interdisciplinar y presenta los resultados de un macroproyecto de investigación en el ámbito iberoamericano.

En la línea discurso y diversidad en el campo educativo, se analiza el saber-poder-hacer manifiesto en las diversas prácticas discursivas de una estudiante wayúu, se presentan elementos relevantes del discurso en lengua de señas colombiana y se hace una propuesta didáctica para la formación de lectores críticos en la educación secundaria. Por último, se analizan las ventajas y desventajas del aprendizaje de lenguas asistido por computador.

Como verán, se presenta aquí un amplio panorama de los estudios del discurso en Colombia, con investigadores jóvenes y más avezados. Ojalá este texto sirva de referencia para estudiantes y especialistas del discurso en Colombia y América Latina.



FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DISTRITAL

Serie Eventos No. 2



9 789588 650234