14 Cátedra *Doctoral*

El Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), sede Universidad Pedagógica Nacional, presenta en esta ocasión un conjunto de capítulos en los que sus autores reflexionan sobre el lenguaje como fenómeno cultural y su papel fundamental en la educación de la sociedad contemporánea. El estudio del discurso se traduce en la reflexión alrededor de múltiples formas de representación, relacionamiento con los otros y el espacio, constitución de la realidad externa y la subjetividad, poder y potencia; en otras palabras, el lenguaje como fenómeno volátil trasciende los meros códigos y se resignifica constantemente, haciendo del sentido una configuración dialógica e ideológica, idea que, entre otros asuntos, permite comprender la función social del lenguaje. En la decimocuarta entrega de la presente colección, los autores nos presentan algunas de las más paradigmáticas corrientes epistemológicas en relación con el lenguaje, sus metodologías y sus propuestas pragmáticas, implementadas en espacios pedagógicos.

Alfonso Cárdenas Páez
(Edición académica)

Lenguaje, educación, sujetos y sentido

Cátedra *Doctoral* | 14

Cátedra *Doctoral* | 14

Lenguaje, educación, sujetos y sentido

Alfonso Cárdenas Páez
(Edición académica)

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Educadora de educadores

Doctorado Interinstitucional en Educación DIE
Universidad del Valle · Universidad Distrital Francisco José de Caldas · Universidad Pedagógica Nacional

Esta colección nace como efecto de la madurez del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE)/ Universidad Pedagógica Nacional. Su objetivo, en cada versión, es dar cuenta del *status quaestionis* en uno de los campos de investigación del Programa.

Se trata, por tanto, de un proyecto animado por la idea de poner en discusión el estado del arte y, a su vez, las perspectivas de investigación sobre las que se viene sentando y es posible sentar cátedra, es decir, desarrollar doctrinas que renueven el sentido de la teoría y la práctica en la educación.

En su desarrollo participan siempre profesores del Programa de nuestra alma máter, tanto como invitados de otras universidades de Colombia y otros ambientes académicos. En esta dirección se procura discutir lo educativo desde y en su universalidad.

CÁTEDRA DOCTORAL

LENGUAJE, EDUCACIÓN, SENTIDOS Y SUJETOS

Adolfo León Atehortúa Cruz
Rector (E)

Jairo Alejandro Fernández
Vicerrector Académico

Magda Patricia Bogotá Barrera
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Yaneth Romero Coca
Vicerrectora Administrativa y Financiera

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

Carlos Ernesto Noguera Ramírez
Coordinador Doctorado Interinstitucional en Educación

Todos los derechos reservados

Carlos Lomas
Carlos Skliar
Guillermo Bustamante Zamudio
Elvira Narvaja de Arnoux
Alfonso Cárdenas Páez
Cristián Santibáñez
Laura Rafaela García
Gustavo Bombini
Dora Inés Calderón
Luis Alfonso Ramírez
María Nancy Ortiz
Germán Vargas Guillén
© Maximiliano Prada Dussán
© Universidad Pedagógica Nacional

Primera edición: Bogotá, 2024

ISBN impreso: 978-628-7651-75-3
ISBN PDF: 978-628-7651-76-0
ISBN ePub: 978-628-7651-77-7

Colección: Cátedra Doctoral - n.º 14
Lenguaje, educación, sentidos y sujetos

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Este libro no puede ser fotocopiado, ni reproducido total o parcialmente, por ningún medio o método, sin la autorización por escrito de la universidad.

Universidad Pedagógica Nacional
Carrera 16A n.º 79 - 08
https://editorial.upn.edu.co/
Teléfono: (601) 347 1190 - (601) 594 1894
Bogotá, Colombia

Preparación editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Pablo A. Castro Henao
María Alejandra Uribe C.
Edición

Tomás Collazos Garay
Asistencia editorial

John Machado
Corrección de estilo

Angela Carolina Ortega Rosas
Diagramación

Mauricio Suárez Barrera
Diseño de cubierta

Estudio 45-8 S.A.S.
Impresión

Fechas de evaluación:
20-08-2023 / 30-09-2023

Fecha de aprobación:
02-06-2023

Alfonso Cárdenas Páez
Compilador

CÁTEDRA DOCTORAL

LENGUAJE, EDUCACIÓN, SENTIDOS Y SUJETOS

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Educadora de educadores

Doctorado Interinstitucional en Educación DIE
Universidad del Valle · Universidad Distrital Francisco José de Caldas · Universidad Pedagógica Nacional

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Lenguaje, educación, sentidos y sujetos / Alfonso Cárdenas Páez, Compilador y doce autores más. – Primera edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Doctorado Internacional en Educación; 2024
388 páginas. – (Cátedra Doctoral).

Incluye: Referencias bibliográficas al final de cada capítulo.
ISBN impreso: 978-628-7651-75-3
ISBN PDF: 978-628-7651-76-0
ISBN ePub: 978-628-7651-77-7

1. Lenguaje y Lenguas – Enseñanza – Currículo. 2. Adquisición del Lenguaje. 3. Lingüística y Literatura. 4. Lenguaje de los Niños. 5. Arte de Escribir – Investigaciones. 6. Filosofía del Lenguaje. 7. Formación Profesional de Maestros. 8. Comprensión de Lectura. 9. Creación Literaria, artística, etc. 10. Competencias Comunicativas. 11. Pedagogía. I. Skliar, Carlos. II. Santibáñez, Cristián. III. Narvaja de Arnoux, Elvira. IV. García, Laura Rafaela. V. Bombini, Gustavo. VI. Ortiz Naranjo, María Nancy. VII. Bustamante Zamudio, Guillermo. VIII. Ramírez Peña, Luis Alfonso. IX. Calderón, Dora Inés. X. Vargas Guillén, Germán. XI. Prada Dussán, Maximiliano. XII. Lomas, Carlos.

401.93 21 ed.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 9
ALFONSO CÁRDENAS PÁEZ

Parte I. Lenguaje y pedagogía

LENGUAJE Y PEDAGOGÍA EN LA ESCUELA HOY 21
GUILLERMO BUSTAMANTE ZAMUDIO

LA ORALIDAD, LA LECTURA Y LA ESCRITURA Y SUS IMPLICANCIAS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN 57
GUSTAVO BOMBINI

LA CIBERCULTURA Y EL GIRO LINGÜÍSTICO Y DISCURSIVO EN LAS PEDAGOGÍAS EMERGENTES 75
LUIS ALFONSO RAMÍREZ PEÑA

CAPTURAR EL ALIENTO: TENSIONES ENTRE CIENCIA, ARTE Y LITERATURA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 97
MARÍA NANCY ORTIZ NARANJO

NARRATIVAS DE LA MEMORIA: EL DERECHO A LA IMAGINACIÓN EN LA LITERATURA ARGENTINA PARA NIÑAS Y NIÑOS 117
LAURA RAFAELA GARCÍA

LECTURA Y EDUCACIÓN: ENTRE ARGUMENTOS PEDAGÓGICOS Y LITERARIOS 135
CARLOS SKLIAR

Parte II. Discursividad, argumentación e investigación

REGULACIÓN Y CONTROL DE LA DISCURSIVIDAD: TIPOS, INSTRUMENTOS Y FUNCIONES 169

ELVIRA NARVAJA DE ARNOUX

INVESTIGAR ACCIONES DISCURSIVAS: PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN (LYC) 205

DORA INÉS CALDERÓN

DISCURSO, ARGUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN 253

ALFONSO CÁRDENAS PÁEZ

ARGUMENTACIÓN MÍNIMA: CRITERIOS Y CONCEPTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN 285

CRISTIÁN SANTIBÁÑEZ

Parte III. Semiótica, filosofía y formación

SABERES ESCOLARES Y DILEMAS ÉTICOS EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE Y LA LITERATURA 313

CARLOS LOMAS

LENGUAJE Y FORMACIÓN: LA SEDIMENTACIÓN DE LA VIVENCIA 339

GERMÁN VARGAS GUILLÉN

TEORÍA DEL SIGNO EN SAN AGUSTÍN: RELACIONES ENTRE EL ALMA, LA MÚSICA Y LAS PALABRAS 355

MAXIMILIANO PRADA DUSSÁN

SOBRE LOS AUTORES 377

PRESENTACIÓN

El lenguaje es un fenómeno cultural que atraviesa y tensiona los diferentes campos de la interacción social y, en especial, la educación. A lo largo del siglo xx y en lo que va corrido del xxi, la amplitud de los estudios ha influido de manera notable el abordaje de los más diversos asuntos relacionados con la sociedad, la cultura y la educación. *et al*

Dejando de lado la amplia trayectoria que siguieron los estudios filológicos, apenas entrado el siglo xx, Ferdinand de Saussure se encargó de definir la lingüística como una *disciplina social* interesada en explicar el sistema inmanente de la lengua que hacía posible la comprensión comunicativa mutua entre los hablantes; con ello, echó las bases de lo que más tarde sería la pragmalingüística. Este aporte, por demás significativo, consistió en precisar que dicha organización giraba alrededor del papel social de los signos en la comunicación, para lo cual se esforzó en precisar cuál era del fondo que nutría tales posibilidades. En función de esto, propuso una serie de principios (inmanencia, isomorfismo, inducción, sincronía) y un aparato metodológico que, a través de dicotomías, sirvió de base para ulteriores desarrollos acerca del lenguaje, previa su clara concepción de la lengua como objeto de dicha disciplina.

Sin embargo, cabe señalar otras contribuciones que fueron pasadas por alto y que, en particular, hicieron daño a la educación. Una de ellas desarrolla el principio de que, más allá de las causas y las demostraciones, importa considerar el papel que desempeñan las relaciones en el tratamiento de los asuntos sociales, enfoque que, al parecer, fundamenta buena parte del pensamiento relacional que hoy muestra importantes avances. Otra destaca el interés por los puntos de vista, con lo cual relativiza el peso de la realidad y da lugar a la

aparición subrepticia del sujeto en la concepción de la realidad, en lo cual podríamos adivinar visos de una mirada constructivista. En este caso, establece que

> hay cosas, objetos dados, que somos libres de considerar luego desde distintos puntos de vista. Hay aquí ante todo puntos de vista, justos o falsos, pero solo puntos de vista, con ayuda de los cuales son creadas las cosas. Resulta que estas creaciones corresponden a realidades cuando el punto de partida es atinado, o que no corresponden en caso contrario; pero en ambos casos ninguna cosa, ningún objeto es dado un solo instante en sí. Ni siquiera cuando se trata del hecho más material, más evidentemente definido en sí en apariencia, como pasaría con una serie de sonidos vocales. (Citado en Benveniste [1977, p. 40] y tomado de los *Cahiers Ferdinand de Saussure 21* [1964], pp. 92-135)

A prudente distancia de estas propuestas, a mediados de siglo xx, Noam Chomsky se interesó en definir la lengua desde las regulaciones que constituían el sistema que asociaba sonidos con sentidos, con especial atención a la competencia como saber general que permite a los hablantes desempeñarse en diversos contextos. Por un lado, facilitó la entrada del conocimiento al lenguaje y, por otro, abrió caminos para superar los límites del estructuralismo, al adoptar el estudio del lenguaje, vinculándolo estrechamente con asuntos cognitivos, con lo cual contribuyó a una visión reconstructiva de la lengua. Sin embargo, esta meta trascendente, orientada a superar la inmanencia, lo indujo a adoptar el soporte epistemológico de las ideas innatas y la intuición para dar cuenta de la manera como el niño adquiría la lengua y el adulto la producía e interpretaba, visión que tomó cuerpo en el concepto de *competencia lingüística*, el cual ha cobrado peso en la educación.

En segundo lugar, formuló una gramática más compleja que incorporaba, junto a los niveles fonológico y gramatical, el componente semántico, a pesar de verse este como el "cajón de sastre" de la lingüística. Tan importante resultó el tema que motivó el surgimiento de disidencias y, en la práctica, de movimientos que aglutinaron a muchos estudiosos que se ocuparon de la significación en diferentes direcciones, conocidas como semántica interpretativa, semántica generativa y teoría funcional de casos, amén de las direcciones propuesta por el mismo Chomsky.

En tercer lugar, el componente gramatical se duplicó al proponer dos niveles de análisis: la estructura profunda y la estructura superficial. La estructura profunda es aquella que se encarga de definir los componentes que afectan el significado, mientras que la superficial es la que, en la práctica, resulta de las transformaciones y se usa en la comunicación humana.

En cuarto lugar, la estructura gramatical dio lugar a la definición de la gramática: generativa y transformacional. Generativa o encargada de describir la estructura profunda en cuanto a las categorías, relaciones y disposición de estas en su papel significativo. Transformacional porque se ocupaba de las reglas, mecanismos y procedimientos que convertían las estructuras profundas en superficiales, en las cuales se podía asentar la comunicación humana. A su vez, la gramática se componía de tres niveles: sintáctico o de base y dos componentes interpretativos; el semántico y el fonológico.

Adicional a esto, Chomsky propuso una lingüística compleja configurada alrededor de una teoría lingüística general, una gramática, una psicolingüística y una metalingüística, en lo cual se deja ver la riqueza de un enfoque que, desde el punto de vista educativo, se redujo parcialmente a una metodología en la que los "famosos árboles" asumieron la importancia en el análisis gramatical.

Dicho esto, lo destacable de estos enfoques lingüísticos consiste en la postulación de una serie de principios que, de haber sido tenidos en cuenta, hubiesen señalado nuevos rumbos o, de manera más específica, sin la tardanza que se evidenció cuando desde otras orillas se hicieron pronunciamientos similares a los ya adelantados por la lingüística; específicamente nos referimos a las visiones constructiva y reconstructiva que han cobrado ciertos enfoques de la pedagogía.

A estos planteamientos, se sumaron los avances provenientes de la semiología y los estudios discursivos. En el primer caso, se destaca el reconocimiento de la condición semiótica del ser humano, la dependencia del lenguaje tanto en la comprensión del mundo como en la interacción con otros y las formas como se vuelca a través del lenguaje la subjetividad en acomodo a la acción provocadora de otros sujetos para compartir visiones de mundo y conocimientos; para aprender y enseñar; para inducir a la acción en función de que

el discurso nunca ocurre en el vacío y que la acción y la pasión están imbuidas por diversas manifestaciones relativas a los signos, a los códigos y textos de que se vale el lenguaje.

A este respecto, sobresale que tal complejidad semiótica sustenta la diversidad de formas de la representación que provienen de la manera como los sujetos usan interactivamente los signos, cómo estos se combinan entre sí y cómo crean referencia acerca de la realidad en contextos pragmáticos de proferencia de discursos; en este caso, cabe destacar que el lenguaje cumple, por sobre todas las cosas, un *papel constituyente* tanto de la realidad como de la subjetividad, tal como lo bosqueja Benveniste. En principio, el asunto obliga a situarnos en la amplia gama de consecuencias que acarrea el giro pragmático, a asentar la mirada acorde con la racionalidad práctica, a no perder de vista la acción y sus nexos con el poder y el papel que el lenguaje ejerce en la construcción de lo social. Adicionalmente, sobresalen las mediaciones del lenguaje en los procesos educativos, papel que se refiere tanto a las posibilidades de la representación como al despliegue de procesos de objetivación que efectúa el discurso, a lo cual se suma la lúdica propia de los juegos de lenguaje, los cuales, en conjunto, abren espacio a los valores que despliegan los enunciados cuando se trata de considerar el sentido que producen.

Visto así, asoma en el horizonte el problema del sujeto que, más que una entidad, es una configuración de subjetividades que, dentro de su entorno intersubjetivo, se tiñe de la interobjetividad propia de los objetos que construye la cultura. La subjetividad, como modo de existencia en el que conviven unos con otros, no puede separarse del mundo de la vida en que los objetos contraen múltiples relaciones que exigen considerar la discursividad como un complejo sistema productor de referencia desde las instancias de los sujetos, del mundo, de los sucesos y del lenguaje mismo. El sujeto, al ser inseparable de su realización en el discurso, se constituye en el horizonte del otro que es el marco de tensiones donde la diferencia no puede pasar inadvertida. De hecho, el lenguaje, al conectarnos entre sí, nos conecta con el mundo y la cultura que compartimos; por tanto, la condición humana se resuelve tanto en el plano de la *intersubjetividad* como de la *interobjetividad*. Así, cuando se habla de sujetos y objetos hay que verlos como parte del acontecimiento discursivo, tanto en sus presupuestos como en sus aseveraciones e implicaciones.

Visto de este modo, hablar de sujeto es recuperar el control de las vivencias y experiencias orientadas en el orden del sentido, en procura de mostrarlo como actor de vida social, ser transformador, capaz de modificar el ambiente y la situación social, capaz de cambiar los criterios de decisión, las relaciones de dominación y las orientaciones culturales en diversos ámbitos: imaginario, simbólico, práctico, cognitivo, institucional, valorativo e ideológico, siempre en un entorno interobjetivo.

En lo que respecta a los estudios discursivos, lejos de representar una línea de análisis de la cual pueda apropiarse cierta disciplina del lenguaje, parece un campo transversal que convoca diversos intereses y atiende múltiples perspectivas de quienes se ocupan del conocimiento y la acción social. Para el caso, vale la pena considerar la discursividad que, además de ser una forma de regulación social, traza el camino de los movimientos comunicativos para dirigirse siempre a la contrapalabra, tendencia que permite al enunciado cumplir con su vocación ética, es decir, encontrar al otro en su diferencia. Se señala, en este caso, que la comprensión consiste en acoger la palabra alternativa, no simplemente repetir o reiterar la palabra del otro, restarle o imponerle un sentido; es, en otros términos, reivindicar la otra palabra, aquella que no ha sido dicha. Es una marca de la proliferación social del discurso y de la creatividad. Pero, también, una marca de lo ideológico estimado desde la arena social donde se produce la diferencia, el conflicto.

De hecho, buena parte de estos asuntos orientan la investigación educativa sobre el lenguaje y su papel con respecto al pensamiento, la interacción, la lectura y la escritura; el marco de estos procesos lo conforman distintas *prácticas abductivas* que, más que ponernos en el desiderátum de la demostración, obligan a considerar múltiples conjeturas como otra forma de profundizar en la comprensión de lo que significa educar en y por el lenguaje.

Lo cierto es que, para los intereses humanísticos de la educación, este fenómeno nos sitúa en la frontera donde aparecen varias paradojas: es regulado, pero ocurre siempre como la totalidad de un acontecimiento único que, desde el punto de vista discursivo, siempre irrumpe, sobreviene una vez. A ello debe tanto su espesor argumentativo como narrativo. El primero que se expresa por la posibilidad de situarse en posiciones distintas dentro de la relación

yo/otro/mundo, en la que el lenguaje mismo nos pone siempre en la situación argumentativa en que se enmarca la diferencia, y el segundo porque, no solo nos propone tomar distancia de la pura anécdota, sino ser capaces de echar la red donde permanece implícito, imborrable el sentido donde se desata la emergencia del sujeto como evento que se juega en el presente para atenazar lo inactual y apoderarse, así sea de manera parcial, de aquello que no alcanza a salir a la luz y permanece en la penumbra. Allí reside, por cierto, su criticidad que se visualiza en la capacidad para hacer estallar la norma de la cual emerge.

Dentro de este vasto panorama, llama la atención el sentido. Este, además de ser una orientación de la manera como construimos mundo, siempre se abre hacia la valoración y la significación. Esto, por un lado, confronta la representación de la verdad que, además de su historicidad, siempre se nos da a través de procedimientos y efectos, así como de prácticas a través de las cuales se logra su verificación. Por otro, exige tomar distancia del significado y sus acepciones: *realidad, objetividad, concepto, orden, poder, verdad,* para lo cual hay que reconocer que el sentido es una configuración lógica, analógica, dialógica e ideológica, lo cual, sin duda, debe tener repercusiones en la educación.

Esta pluralidad de condiciones del sentido abre caminos para asumir una posición crítica frente al sinnúmero de propuestas colindantes con la representación (conceptual, nominal, temática, estilística, imaginaria, simbólica, valorativa e ideológica), y, por supuesto, con el logocentrismo y sus énfasis en lo lógico, conceptual, sistemático y formal, pues ellas son indicativas de la impronta que ha prevalecido en el sistema educativo, en el que la enseñanza de la ciencia ha sentado sus reales. Sin embargo, el problema no consiste en que la razón técnico-científica haya extendido sus dominios y definido los patrones de la educación; consiste, más bien, en creer que ella lo es todo y que lo que escape a sus sistemas, modelos, análisis, operaciones y demostraciones no es digno de enseñarse. Es esta conciencia de lo positivo: hechos, conceptos, fenómenos y enfoques en abstracto y las correspondientes generalizaciones, lo que ha impuesto una manera de pensar e investigar que pasa por ser única, en claro detrimento del verdadero objeto de la educación: el ser humano.

A propósito de esto, el sentido se orienta más hacia el otro que hacia el mundo en su referencialidad; puede, entonces, afirmarse que la carga social e intersubjetiva que lleva es fuente de valor, emoción, afectos, sentimientos y acentos, por lo cual se hace prioritario orientar el interés hacia el contexto donde surge para preguntarse por la diversidad textual en que aparece y por las intenciones que arrastra, como condensación de efectos significantes provenientes de estrategias, contratos, aparatos y poderes discursivos que lo condicionan.

Lo que se concluye de estas apreciaciones es que, si bien, la orientación de la palabra hacia la realidad es, en esencia, lógica y se apoya en la identidad de la diferencia, no es posible perder de vista que cuando se llena de puntos de vista, cuando quien habla se pone fuera de sí y toma distancia, ubicándose dentro del amplio marco del sobrentendido cultural, cuando recibe la entonación y los acentos de quien habla, la palabra se vuelve dialógica, se carga de valoraciones que son prueba de que el discurso no es neutral; siempre nos ubica en el marco de la alteridad, en el que asumimos o nos distanciamos de puntos de vista, acentuamos alguna perspectiva, yuxtaponemos posiciones, etc., en un permanente flujo de valoración social en torno a quienes hablan y aquello de que se habla.

A partir de estas reflexiones, bien cabe llamar la atención acerca de la incidencia que las diferentes concepciones de lenguaje, discurso, sentido, sujeto en el discurso y la práctica pedagógica; de igual modo, cabe considerar los múltiples abordajes de la investigación educativa que, para el caso del lenguaje, tienen un trasfondo humanístico, orientación que no pueden pasar por alto los educadores del campo correspondiente.

Tal diversidad de aportes y enfoques acerca de temática tan compleja abre un abanico de acercamientos que gira alrededor de investigaciones, reflexiones y aplicaciones que, en conjunto, ofrece un marco de referencia a la manera como el lenguaje y, en particular, el discurso apuntalan la educación y orientan sus procesos en lo relacionado con la argumentación, la escritura, la lectura y sus perspectivas tanto pedagógicas como didácticas en diferentes niveles de la educación formal y la interacción social.

Trazado este breve panorama, el libro que el lector tiene en sus manos recoge buena parte de las conferencias pronunciadas en el curso de la decimoquinta Cátedra Doctoral en Educación, la cual

se dedicó a explorar las relaciones entre el lenguaje, el sentido, el sujeto y la formación. El desfile por las temáticas es amplio y, como en toda obra humana, propone puntos de vista que abren caminos, muestran enfoques y plantean problemáticas que inquieren a la educación en sus más diversas aristas: la semiosis, el discurso, las prácticas pedagógicas, la ética, la política, la sociedad, la formación, la argumentación, la lectura, la escritura y la investigación educativa.

De hecho, a lo largo del libro, se plantea el problema de la comprensión del lenguaje no solo como sistema, sino como proceso, su relación con la lengua y otros sistemas semióticos, los nexos entre la lengua y la literatura, el lenguaje, la memoria y las narrativas, los procesos de argumentación y de comprensión, así como aportes específicos desde el campo de la filosofía a la comprensión del signo y, en especial, el sentido en su puesta en escena.

Para efectos de edición, hemos organizado las trece conferencias en tres apartados que no necesariamente se ajustan a una mirada, en particular: i) las tensiones entre lenguaje y pedagogía en las que se evidencia el juego entre sistemas y procesos que intervienen en la educación actual a través del lenguaje; ii) la discursividad como escenario social de las prácticas discursivas y los procesos de argumentación e investigación en educación; y iii) las miradas que surgen en el horizonte fenomenológico del sentido y la pedagogía desde los ámbitos de la filosofía y la semiótica.

Al cerrar esta presentación, no sobra invitar a los lectores a explorar con ánimo abierto e inquisitivo todas y cada una de las conferencias que ofrecemos con la seguridad de que cada una de ellas despertará inquietudes y generará expectativas que, junto a la reflexión sobre la temática tan diversa y provocativa que desfila por estas páginas, confirmarán, por un lado, que el lenguaje define la condición humana y atraviesa la acción y, por otro, obliga a considerar que las mediaciones que ofrece y su poder constituyente, más allá de la representación, son dignas de ser tenidas en cuenta a la luz de las múltiples miradas del giro lingüístico y alrededor del papel de los sujetos en el mundo, donde conviven e interactúan entre sí y ponen sus acentos, lo que ratifica la condición humana siempre basada en la diferencia.

Al llegar a este punto, expresamos nuestro sincero agradecimiento a todos y cada uno de los expositores por su valiosa colaboración, contribuciones y participación en la decimoquinta edición de la

cátedra, doctores: Carlos Lomas, de España; Carlos Skliar, Elvira de Arnoux, Gustavo Bombini y Laura García, de Argentina; Cristián Santibáñez, de Chile; Luis Alfonso Ramírez, Alfonso Cárdenas Páez, Dora Inés Calderón, María Nancy Ortiz, Geral Eduardo Mateus, Germán Vargas Guillén, Manuel Alejandro Prada, Maximiliano Prada Dussán y Fernando Vásquez Rodríguez, quienes, en una muestra de desprendimiento y sana discusión, compartieron sus puntos de vista para que entren en el debate acerca del papel que desempeña el lenguaje en la educación.

Alfonso Cárdenas Páez

PARTE I

LENGUAJE Y PEDAGOGÍA

Lenguaje y pedagogía en la escuela hoy[1]

Guillermo Bustamante Zamudio
Universidad Pedagógica Nacional

No hay hombre que, fuera de su especialidad, no sea crédulo.

Jorge Luis Borges

LÍMITES

Hoy en día, los tópicos *lenguaje* y *pedagogía* casi desbordan el límite de lo posible, pues uno solo de ellos requiere una vida de trabajo. El lenguaje, por ejemplo, ha sido para gramáticos; filólogos, lingüistas y filósofos motivo de reflexiones y discusiones que se fechan en milenios. Así mismo, la pedagogía, interrogada desde la Antigüedad, ha pasado a ser asunto de filósofos, historiadores, sociólogos y psicólogos, al punto de tener tratadistas que sugieren asignarle el estatuto de ciencia (más por entusiasmo que por razones epistemológicas). Entonces, para hablar de la relación pedagogía/lenguaje, ¿no se requerirían al menos dos vidas para hacerlo más o

1 Intervención en la Cátedra Doctoral (2021-1). Doctorado Interinstitucional en Educación (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital y Universidad del Valle).

menos bien? En tal caso, siempre que lo hagamos en una, nuestro trabajo será precario… y, bueno: esos son nuestros límites y nuestros retos.

Ahora bien, cuando hemos dedicado una vida a estudiar algo, necesariamente desconocemos mucho de los demás temas. Ante esto, se puede declarar no saber de lo otro (aunque se tenga esa curiosidad de leer recontextualizaciones),[2] o hacer como Rodolfo Llinás: sentirse autorizado a pontificar sobre todos los asuntos habidos y por haber, por el hecho de ser un destacado neurólogo. ¿Qué se obtendría al proceder así en nuestro caso? Pues se termina concibiendo la relación pedagogía/lenguaje con el peso muerto de aquel tópico sobre el cual no sabemos; es cuando hace entrada el sentido común —la *doxa*—, aquel en relación con el cual tenemos la engañosa sensación de estar contemplando la realidad tal cual. Como sentencia Borges: "No hay hombre que, fuera de su especialidad, no sea crédulo" (2014, p. 900). El resultado no posibilita saber sobre la relación en mención, sino que se subordina a la impostura de base, o sea: pretender saber de algo, en la medida en que se sabe de otra cosa. Pero la fruta rancia acelera la descomposición de las otras. No es posible volver atrás la maduración de una manzana metiéndola entre manzanas biches.

Con todo, este panorama no es el peor. Hoy en día, que enarbolamos la quimera de la "interdisciplinariedad", no es necesario dedicarle la vida a conocer algo a profundidad y hablamos de ambos tópicos desde el sentido común.[3] Es el escenario en el que todas las manzanas están pasadas, o sea: igualación por lo bajo. Muy a la usanza del mercado, nos parece buena la novedad *per se*, y consideramos arcaico todo lo que no esté de moda; luego, transportamos esta pragmática de consumidores al saber y, entonces, a) asignamos fecha de vencimiento a las referencias bibliográficas; b) declaramos obsolescente el saber, a favor del actual flujo informativo; c) consideramos "fanfarrón" al estudioso; y d) preferimos la metodología wiki en la que ya no es que todo el mundo tenga derecho a saber (lo cual es un absurdo epistemológico), sino que todo el mundo *ya* sabe, de hecho.

2 Dice el antropólogo Claude Levi-Strauss: "Trato de mantenerme tan bien informado como me sea posible respecto a todo lo que sucede en la ciencia moderna y a sus más recientes revelaciones" (1987, p. 29).

3 Como cuando se unió lenguaje y literatura en la misma asignatura (Baena y Bustamante, 1993).

El resultado es la mediocridad actualmente vigente que, por creerse políticamente correcta, renuncia a la rigurosidad, aunque oficie en espacios (como la universidad) en los que se espera rigurosidad… Con lo que no solo todas las frutas están estropeadas, sino que se va descomponiendo también el recipiente en el que se encuentran. No en vano, Pierre Bourdieu afirma que "el universo de la ciencia está amenazado actualmente por un temible retroceso" (2003, p. 7).

No se conoce, se simula la rigurosidad y se inventa un pasmarote[4] para denunciarlo y proponer, a cambio de eso que no existe, un deber-ser, un ideal irrealizable, distinto de lo existente, quizá, pero irrealizable. No estudiar con rigor ninguno de los dos campos (el lenguaje y la pedagogía, en este caso) y hablar desde la supuesta intersección entre ambos es una *impostura,* no es algo interdisciplinario, holístico o innovador. Es el caso de las inquietudes actuales sobre la educación y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), expresadas en una pregunta como la siguiente: "¿cómo usar bien los medios?", creyendo que el asunto de la formación está allí y que si los medios evolucionan, entonces, evoluciona la formación; o expresada en la idea de que ahora habría "nuevas formas de conocer", de que los niños "vienen con el chip puesto", como si a la hora de entender algo hubiera alguna diferencia entre nosotros y los hombres de hace 70 000 años —a partir de *la revolución cognitiva* (Harari, 2014, párr. 1)— "tan inteligentes, creativos y sensibles como nosotros", como afirma Yuval Harari (2014, p. 34).

La tercera opción es estar a la altura de nuestras limitaciones, con lo cual no necesitaríamos tratar de tapar la pereza con discursos para la galería y podríamos estudiar, a sabiendas de que difícilmente lograremos dominar exhaustivamente al menos una disciplina (con todas sus tendencias internas, si hemos de entenderla bajo la concepción de *campo,* en términos de Pierre Bourdieu [2003]). Y claro que podemos estar interesados en varias cosas, si nos place, pero ¿pretender que, porque convergen en nuestro gusto, ya constituyen una nueva unidad epistémica? Por supuesto que la pedagogía o el lenguaje no se consideran a plenitud desde una sola disciplina, pues son *fenómenos*, no *objetos de conocimiento,* de ahí que, en cada uno de esos fenómenos, diversos aparatos conceptuales recorten sus objetos

4 Por ejemplo, la idea de "educación tradicional". Pero ¿acaso hay alguna educación que no se ponga en relación con una tradición, la que sea?

abstracto-formales de investigación, y claro que podemos vislumbrar intersecciones. Pero, entonces, eso implica poner un doble límite (uno por cada objeto) a las posibilidades de decir algo, siempre y cuando se respete la especificidad de cada campo conceptual y no se pretenda, sin conocer los rigores de las disciplinas en juego, trascenderlas a nombre de los buenos propósitos. ¿Incorporar dados en una partida de ajedrez con la pretensión de hacer algo novedoso, holístico, revolucionario? Las buenas intenciones no impiden que hagamos mal las cosas, como nos recuerda Oscar Wilde.[5] De hecho, hoy tenemos las universidades llenas de *videobeams*, de gigantescos televisores, y no se concibe una exposición sin un *software* de presentación y, sin embargo, nunca se había extrañado tanto la presencia del pensamiento. Mucha opinión, bien adornada y débilmente conceptualizada. En algunos casos, se va la luz y el expositor se queda sin qué decir.

Ahora bien, los problemas "espontáneos" no vienen clasificados en objetos de conocimiento (que son abstracto -formales). Generalmente, no enfrentamos este tipo de problemas de manera teórica, sino pragmática: para decidir al respecto, no esperamos a que la teoría lo tenga claro o a que nosotros lo tengamos teóricamente claro. Y si auténticamente echamos mano de la teoría, necesitamos distintos campos teóricos para intentar entenderlos. Y, para intentar intervenirlos desde ese lugar, hay que agregar el hecho de que existe un hiato entre teoría y aplicación, puesto que tienen especificidades distintas (y, con mayor razón, si evocamos varias teorías). Otra cosa es la existencia de problemas *creados* por las teorías; en cuyo caso, es el investigador el que está interesado en resolverlo *mediante* la teoría.

En ese sentido, una reunión de expertos no es una interdisciplina, ni varias voces producen un nuevo estatuto epistemológico. Que en una planta de purificación de agua haya químicos e ingenieros hidráulicos, no crea una "nueva disciplina" ni un "campo interdisciplinario". Cada uno hace recortes distintos que operan en su momento lógico, no aplican al mismo *objeto conceptual*, aunque apliquen al mismo fenómeno de la realidad, y en el mismo contexto. Cuando un niño no está interesado en nuestra clase, eso requiere una respuesta nuestra como docentes; es una unidad para nosotros, aunque haya infinidad de interpretaciones y de "soluciones". Pero si lo remitimos —he ahí una de las respuestas límites: desentenderse—,

5 "Las peores obras están hechas siempre con las mejores intenciones" (Wilde, 1980, p. 39).

el psicólogo tendrá su interpretación y propondrá, por ejemplo, unas consultas fuera de clase; mientras el psiquiatra ya se alista a recetar Ritalina, tras diagnosticar "trastorno de déficit de atención e hiperactividad". Son perspectivas distintas, no coinciden en su objeto (de conocimiento, en algún caso), aunque, como intentan dar cuenta del mismo "problema", puedan coincidir en momento y lugar. Con todo, no se juegan ahí su legitimidad. Cosa distinta es una "junta de médicos", pues todos convergen en la misma disciplina, aunque tengan especialidades distintas. Atención a la advertencia de Gaston Bachelard: "Si un eclecticismo de los fines mezcla indebidamente todos los sistemas, pareciera que un eclecticismo de los medios resulta admisible […]" (1940/1984, p. 13).

Que los problemas "espontáneos" no vengan clasificados en objetos de conocimiento no es un inconveniente, ni una característica propia del campo educativo o de las ciencias sociales. Lo ve así quien no le interesa entender desde la perspectiva epistemológica, entender la definición de los objetos de conocimiento en calidad de abstracto-formales, en la medida en que solo operan en la órbita de lo inteligible. En cambio, lo sensible está —por definición— mezclado. En el habla cotidiana no existe el fonema /n/: hay que inferirlo a partir del funcionamiento de las "enes" efectivamente pronunciadas: dental (delante de consonante dental: *antes*), labiodental (delante de *f*: *anfibio*), bilabial (delante de *p* y *b*: *tan bonito*), palatal (delante de consonante palatal: *anjeo*). No hay fonemas de una sola realización en el habla. Los fonemas son los que permiten producir diferencias de sentido y, sin embargo, ¡son productos de la fonología, no están en la realidad del habla!

Pero, para echar chistes o para discutir la cuestión del derecho de las comunidades a pronunciarse sobre la extracción minera en sus terrenos, no es necesaria la lingüística. Ahora bien, a nombre de los chistes y de la disputa política no podemos declarar desueta la lingüística, pues esta opera en otra órbita. Y, sin embargo, eso está sucediendo hoy en la escuela, si no, ¿por qué hay estudiantes trabajando "literatura de autosuperación" en clase? Estamos haciendo dejación del conocimiento a nombre de una crítica (1) al intelectualismo y al

academicismo;[6] (2) a la educación descontextualizada,[7] y (3) al poder que se ejerce con el saber.[8] Y, en su lugar, surge un abanico de asuntos que supuestamente reclaman nuestra intervención prioritaria como maestros: la "participación", la "inclusión", la "democracia"... hasta el "amor". Y de esto es agente el mismo Ministerio de Educación Nacional (MEN): en los estándares para el área de Ciencias Sociales se dictamina que estas disciplinas

> son importantes en tanto fundamentan la búsqueda de alternativas a los problemas sociales que limitan la dignidad humana, para lo cual es importante forjar en niños, niñas y jóvenes posturas críticas y éticas frente a situaciones de injusticia social como la pobreza, el irrespeto a los derechos humanos, la contaminación, la exclusión social, el abuso de poder. (MEN, 2006, pp. 100-101)

¡Las ciencias sociales no tienen que ver con esos propósitos! Son preocupaciones *legítimas* de la sociedad, por supuesto, pero a escala política; e, indudablemente, una iniciativa en esa dirección se puede servir del saber de dichas disciplinas, pero son prácticas con especificidades distintas. Con todo, el clima escolar actual no muestra los frutos de esos esfuerzos y, más bien, hoy encontramos exacerbadas la falta de interés, la agresión, la explicitación de expedientes (como la elección sexual) que antes quedaban implícitos, por fuera de la órbita del interés educativo explícito, dándoles un tratamiento en el momento en el que surgían y pretendiendo contribuir a su tramitación; y no es que la discriminación sexual, por ejemplo, haya disminuido, o cesado, por el hecho de explicitarla en la vida escolar.

Como en la realidad los fenómenos están combinados, la ciencia separa, desagrega los elementos constitutivos de tales combinaciones y propone nuevos acomodos (que el alfabeto fonético, por ejemplo, en nada se parece a una muestra de uso de la lengua). Así, buscando los movimientos subyacentes de la realidad, la ciencia formula —en modo *condicional*, cosa que siempre olvidamos— unas regularidades

6 Si bien hay impostura con el saber en algunos casos, con esa acusación también se denigra del que no ha abandonado el saber.

7 Si bien hay una forma de enseñar que no pone el saber en contexto, en esa expresión también se incluye la educación que no se imparte de manera "políticamente correcta".

8 Si bien hay abuso de la posición otorgada por el lugar de maestro, esa caracterización de la relación poder/saber también justifica un abandono del saber.

y, entonces, las partes del fenómeno vendrían a ser *casos* de tales regularidades. Así, la lingüística no tendría por objeto los fenómenos relativos al uso específico de la lengua, que están combinados con muchos factores, sino —digámoslo en palabras de Ferdinand de Saussure— el principio de clasificación *subyacente* a una parte de dichos fenómenos:

> Tomado en su conjunto, el lenguaje es multiforme y heteróclito; a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al dominio social; no se deja clasificar en ninguna de las categorías de los hechos humanos, porque no se sabe cómo desembrollar su unidad. La lengua, por el contrario, es una totalidad en sí y un principio de clasificación. (1916/1987, p. 25)

Por supuesto que la lingüística estudia fenómenos relativos a la palabra en contexto, pero gracias a poder discriminar, de entre la mezcla fenoménica, lo específicamente lingüístico y, entonces, extrae las regularidades que le conciernen y, ahí sí, explica las singularidades, lo que no niega que también subyazgan otras regularidades (explicadas por otras disciplinas). Acá tenemos otro caso paradigmático: el de desechar la lingüística de la enseñanza, supuestamente para incorporar modelos de análisis que sí tendrían en cuenta lo social, ¡como si "tener en cuenta lo social" fuera parte del objeto de estudio de esa disciplina!; ese es uno de los asuntos que está *mezclado* en el lenguaje como fenómeno, pero que no constituye parte del objeto abstracto-formal de la lingüística; ahora bien, sí constituye el objeto de otras disciplinas que realizan la operación contraria: hacen de lado la estructura formal (dándola por hecho, en algunos casos). Pero, de nuevo: una cosa es el gusto por una disciplina que el docente puede perfectamente poner en práctica en el aula (como la etnografía del habla), y otra cosa es creer —con ayuda de una forma ligera de entender los objetos de investigación—, por ejemplo, que a la gramática generativa transformacional de Noam Chomsky le falta algo por el hecho de definir la competencia lingüística como relativa a un hablante-oyente ideal. Se pretende desechar a la lingüística[9] a favor de algo "mejor" y, sin embargo, eso se ha hecho

9 Atención: no a las recontextualizaciones pobres, no a la falta de relación vital con la disciplina… ¡sino a la lingüística!

—en muchos casos— sin introducir modelos rigurosos de análisis social del lenguaje (¡que los hay!), sino que se le abrió el campo a la opinión (en pos de las "competencias", entendidas a la manera del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], no a la manera de las ciencias del lenguaje), a los buenos propósitos en relación con la palabra en ámbitos educativos, incluso a las iniciativas meramente políticas (legítimas en su órbita, insistimos).

Y, entonces, echando reversa, aparece la pregunta: ¿por qué no dejamos el fenómeno mezclado, en su forma espontánea de manifestarse?, ¿para qué discriminamos con el concurso de disciplinas científicas? Si el realizativo fuera *poetizar*, por supuesto que es mejor no desbaratar la flor.[10] Pero si el realizativo es *conocer* (no ajeno a la escuela), es inevitable desagregar, entre otras ¡para poder entender la unidad!, para entender la variabilidad posible de las formas reales. No es un imperativo para la vida, ni para todo el mundo, ni en todos los contextos, sino de aquello a lo que se obliga quien decide conocer.

Con los datos del uso, con un corpus específico, los lingüistas pueden establecer el sistema de reglas subyacente de una lengua. Y comparando las estructuras respectivas, se puede deducir una gramática universal. Pues bien, eso es lo que está a la base del reconocimiento digital de la voz (en computadores y celulares) y de los traductores automáticos. Esto no sería posible sin el conocimiento de la estructura formal de la lengua.

Pero, si no nos interesa ese sistema, pues no hacemos lingüística… ¿eso nos autoriza a denostar de esa disciplina? (porque prefiero jugar tejo, ¿estoy autorizado a denostar del tenis?). Es de anotar que esa inquietud de conocer (que se rastrea, en el caso del lenguaje, ya desde las milenarias gramáticas)[11] es parte del proyecto humano… ¿no es por eso que aparece en la escuela? Y atención: los datos del desempeño específico —fenoménicos— no agotan el dominio de interés para el lingüista, pues también le conciernen otros: "La totalidad no consta de cosas sino de relaciones […], no es la sustancia sino sus relaciones internas y externas quienes tienen existencia científica", como sostiene Louis Hjelmslev (1943/1980, p. 41).

10 Daitero Suzuki (2012, pp. 9-13) compara las actitudes al respecto entre un poeta de Oriente (Basho) y uno de Occidente (Tennyson).

11 Para Julia Kristeva (1988, p. 77), la perspectiva de las primeras gramáticas hindúes (siglo IV a. de C.) "tal vez constituya el más antiguo fundamento de la abstracción lingüística moderna".

Para delimitar el objeto de conocimiento, como cualquier científico, el lingüista excluye hechos que se presentan junto con los fenómenos relativos al lenguaje, pero que no tienen *valor gramatical*, en la jerga de Chomsky (pero que sí tienen "valor social" —digamos— para otras teorías). Así, entre los fenómenos relativos al uso lingüístico, unos tienen valor gramatical (y le conciernen a esa ciencia) y otros no (lo cual no niega que sean pertinentes para otras disciplinas). Por eso, cuando Mijaíl Bajtín impugna "la oración" como corpus de la lingüística y propone "el enunciado" emitido en la vida social, en realidad termina materializando *otro* objeto de conocimiento (que no invalida el de la lingüística) y, entonces, constituye el estudio del discurso en acto: los géneros discursivos, en función de las esferas de la praxis.[12]

Quienes se quieren dedicar a estudiar "el lenguaje" no están obligados a hacer lingüística; también pueden hacer filosofía analítica, etnografía del habla, psicología, sociología, filología, estilística, semiótica, análisis del discurso... hasta poesía. Igual para la pedagogía: lo que así llamamos es un fenómeno y, en consecuencia, no puede ser el objeto de una disciplina (ni ser ella misma una disciplina); por eso, diversos saberes (sociología, psicología, historia, antropología, etc.) intentan comprenderlo y, en función de sus objetos, se quedan con *algunas partes*, entienden que configura unidades fenoménicas mayores, etc.

El asombro por lo fenoménico es inversamente proporcional a la atención que podamos dedicar a la base invariante sobre la que mutan los fenómenos.[13] Nos parece, por ejemplo, que el computador o internet son una revolución educativa y resulta que *no han introducido nada* estructural a la pedagogía; mientras que algo que pasa desapercibido, como dejar de enseñar y pasar a mostrar imágenes, eso sí es una transformación radical, al punto que, en muchos casos, la escuela puede estar dejando de hacer una pedagogía conducente a la formación.

12 "El género discursivo no es una forma lingüística, sino una forma típica de enunciado; como tal, el género incluye una expresividad determinada propia del género dado" (Bajtín, 2012, p. 277).

13 En el estado concreto "el espíritu se recrea con las primeras imágenes del fenómeno" (Bachelard, 1938/1979, p. 11), y el alma pueril que le está asociada se encuentra "animada por la curiosidad ingenua" (p. 12).

Entonces, algo tan aparentemente elemental como la "pedagogía del lenguaje" tiene toda la complejidad que estemos dispuestos a otorgarle, siempre y cuando asumamos la posición que permite diferenciar entre lo sensible y lo inteligible, entre estructura y fenómeno. Si consideramos que la "pedagogía del lenguaje" tiene que ver con lo sensible, pasamos a cavilar qué podría hacerse, que sea fácilmente comprensible y aplicable (por ejemplo: "cómo mejorar el desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber"), sin tener que conocer la complejidad de los objetos de conocimiento, ni las dimensiones políticas en juego. Si eso funcionara, ¿por qué complicarse con otra cosa? El problema es que *no funciona* o, mejor, funciona a escala burocrática: se cumplen los objetivos, se llenan los formatos, se invierten los dineros. Pero se borra de la escena el lugar del maestro... ni para bien, ni para mal. Y no es difícil percibir el sentido en que no funciona: desde muchos ángulos oímos hablar de la mala calidad educativa, del incremento de la agresión, de la falta de ganas de estudiar, de la reducción creciente de demanda por los servicios educativos, etc.

Para la gran mayoría de los asuntos de la vida no hay necesidad de complicarse con lo inteligible. Pero sí para muchos asuntos, por ejemplo, para nuestra labor en calidad de profesores. Ejemplo: ¿puede fomentar la interpretación de textos alguien que no conoce la estructura textual, que no tiene ese conocimiento como recurso vital? Hoy borramos los tableros no como un gesto de amabilidad con el profesor que lo utilizará en la siguiente clase, sino porque posiblemente tenemos faltas de ortografía.

Entonces, puede hacérsele frente a la relación lenguaje/pedagogía, o bien desde un supuesto holismo que vende discursos de moda que no muestran sus ventajas prácticas frente a la evidente degradación de la vida escolar; o bien, desde un esfuerzo —siempre precario, no hay remedio— de estudiar con rigor ambas cosas, pues nuestra decisión de ser profesores de lenguaje convoca esos dos ámbitos de conocimiento.

HACER DIFERENCIAS

Nuestros dos tópicos —*pedagogía* y *lenguaje*— son dos palabras corrientes; no vamos al diccionario para entender una frase que las contenga; no necesitamos estudios especiales para confeccionar con ellas una oración con sentido (común) completo. Ahora bien, ¿es ese tipo de saber el que se espera de un pedagogo?, ¿es eso lo que se espera de un maestro cuya responsabilidad laboral gira alrededor del lenguaje? No, si es cierto que no cualquiera puede dictar clases de lenguaje, pues tendría que haber estudiado, al menos, acerca del lenguaje, la pedagogía, las didácticas específicas de la enseñanza de la lengua, los procesos cognitivos de los niños en relación con el lenguaje.

Si decimos que es suficiente el saber espontáneo que nos permite "reconocer"[14] las palabras *lenguaje* y *pedagogía*, pues estamos autorizando a que se nos remplace por alguien que no haya estudiado, pues cualquiera podría ser profesor de lengua castellana... ¿acaso no *sabe* hablar?, ¿acaso no puede opinar sobre pedagogía?, ¿acaso no tiene derecho?

Tampoco es ese saber espontáneo lo que los estudiantes van a aprender —o a cualificar— en la escuela. Sería una pérdida de tiempo, incluso una estafa. Si de eso se tratara, les estaríamos ofreciendo algo que ya saben, o que pueden saber, gracias a la interacción rutinaria. Si educar fuera preparar para la vida cotidiana —es la creencia que promueve la idea de *competencia* en la escuela—, nada lo hace mejor que la misma vida cotidiana. Y la escuela no podría *cualificar* eso, pues tal *competencia* se produce en función del desafío propio del contexto, no de una educación formal.

De entrada, algo "sabe" todo el mundo sobre *pedagogía* y *lenguaje;* al menos lo suficiente para entender y producir frases cotidianas utilizando esas palabras (por ejemplo, cualquier conductor entiende la idea de un "parte pedagógico"). Pero ese "saber" dista mucho del que han desarrollado disciplinas como la lingüística, la filosofía del lenguaje o la semiótica; dista mucho del que, a propósito de la pedagogía, han desarrollado disciplinas como la sociología, la psicología, la historia, la antropología. En consecuencia, para

14 "[…] reconocer no es conocer. Se reconoce fácilmente lo que no se conoce" (Bachelard, 1934/1981, p. 99).

entender los enunciados emitidos por estas disciplinas, ya no basta con "saber hablar": se necesitaría una competencia discursiva específica, conocer los tecnolectos respectivos, lo cual requiere una exposición sistemática a tales enunciados. Y, ¿no es eso lo que hace la escuela?

Y esto aplica para los profesionales que hacen un posgrado, para los muchachos que hacen un pregrado o para los que estudian básica y media. Los profesores —no importan el nivel ni el tema— no estamos en la escuela para legitimar el saber espontáneo que traen los estudiantes. Al hacerlo, cambiamos tanto el estatuto del trabajo que hemos elegido (maestros), como la especificidad de la institución en la que devengamos (la escuela). Y no está mal reconocer el nivel espontáneo de saber en los estudiantes, pero lo nuestro —como maestros, es decir, a diferencia de otros profesionales— va más allá: pasa por ahí, indudablemente, pero a condición de no quedarse ahí. ¿No es eso lo que se llama pedagogía? Así, (1) si el maestro reproduce lo que hay, su acto es redundante; (2) si solo pretende "compartir" —como está de moda decir— información, no estaría considerando la manera como se presenta la relación con el saber en los seres humanos; (3) si *transforma* unas maneras de concebir (Bachelard, 1938/1979, p. 21), estaría creando condiciones pedagógicas para la formación.[15]

Las idealizaciones (el deber-ser, tan presente en educación) no permiten entender por qué se dan las transformaciones de las instituciones sociales, que no siempre son por las buenas. De hecho, en estos momentos hay una serie de cambios —bastante problemáticos— que también dependen de nuestras decisiones y de nuestras acciones como maestros, más allá de las idealizaciones que tengamos en mente.

Por ejemplo, ¿cuál es ese "saber espontáneo" sobre el lenguaje y la pedagogía al que hoy se le hace eco? Para el caso del lenguaje, ni siquiera coincide con el saber que ha producido la gramática; si coincidiera, no habría hecho falta crear esa disciplina que nació hace milenios… y ni qué decir del conocimiento producido por las ciencias del lenguaje. Y, para el caso de la pedagogía, ese "saber espontáneo" tampoco coincide con el conocimiento que sobre ella han desarrollado, por ejemplo, la filosofía y la sociología; si coincidiera, no habría hecho falta que Juan Amós Comenio, Jean-Jacques Rousseau

15 Según la tercera "Tesis sobre Feuerbach", "[…] los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada", sin olvidar que "los hombres […] hacen que cambien las circunstancias" (Marx, 1845/s. f.).

o Basil Bernstein le hubieran dedicado tiempo a pensar el tema. Y no habría hecho falta, pues si el saber espontáneo coincidiera con el de las disciplinas, bastaría con preguntarle a cualquier transeúnte para obtener idéntica respuesta que la brindada por ellas.

Por su parte, es forzoso reconocer que, sobre todo la llamada "investigación educativa", no busca sobrepasar este nivel. Haciéndola —el estudiante o el maestro— y validándola —el maestro y la institución—, se minan los cimientos del proceso formativo, se convierte la escuela en algo poco alabable. Tal "investigación" suele hacer encuestas y luego habla de la frecuencia con la que los interrogados se refieren a ciertos temas —lo que en un malabar propio de estos ejercicios se denomina "categorías"—; y, de tales frecuencias, se hacen lecturas ingenuas. Y listo: título debajo del brazo, para el uno, "vaya y meta papeles para ascender en el escalafón"; y tasas de graduación para la otra, "vaya y meta papeles para la acreditación".

TIPOS DE SABER

Ahora bien, hemos dicho que ese tipo de saber no es el único posible y hemos puesto los ejemplos de las llamadas *ciencias del lenguaje*, de un lado, y, del lado de la pedagogía, hemos mencionado la sociología, la filosofía, la psicología y la historia. Arriesguemos, entonces, una propuesta de niveles de saber posibles, para ubicar frente a ellos los tópicos del lenguaje y de la pedagogía, y el de las investigaciones concomitantes. No son "niveles de desarrollo" (por los cuales se pasaría "naturalmente") ni acciones valorables moralmente (buenas o malas). Hablamos, más bien, de la manera como estamos hechos los humanos y de las decisiones que tomamos, de cara al contexto social en que se inscribe nuestra práctica. Semejante complejidad no permite concebir una sola forma de "saber", lo cual hace que no sea claro en qué consiste la defensa de un "saber espontáneo" ("ancestral", por ejemplo) en la educación, ni en qué consiste la oposición al saber proveniente de las disciplinas científicas.

A cada tipo de saber que enunciaremos[16] se le asocia una cierta modalidad de práctica,[17] que se legitima en su contexto. Atención: *legitimación* no quiere decir que la práctica respectiva sea "verdadera" o "justa", simplemente quiere decir que responde a las demandas pragmáticas de un contexto arraigado (potencialmente variable); por lo tanto, le corresponderían juicios opuestos, dado que las prácticas sociales son objeto de tensión constante. Por ejemplo, en ámbitos muy disímiles se le llama "investigación" a prácticas que incluso pueden ser opuestas entre sí.

Experticia

Un primer nivel de saber se desprende de la práctica: cómo encender bombillos, cómo borrar el tablero, cómo bajar mangos, cómo dirigirse al rector del colegio, cómo conjugar verbos. Llamemos *experticia* —o *competencia*, si se quiere, en el sentido de "saber- hacer"— a esta forma de saber y digamos que da lugar a cierto funcionamiento de las cosas, como cuando un cultivador puede afirmar que a cierta planta le viene bien la sombra, y procede en consecuencia; o como cuando un maestro verifica que los estudiantes prestan más atención a las imágenes y, por lo tanto, ante ellos, disminuye el uso del texto escrito.

Este saber, esta experticia, tiene un fin práctico, razón por la cual no es lo mismo que un conocimiento sobre los asuntos correspondientes. Es un saber legítimo en su nivel, no es menos ni más que el conocimiento disciplinar,[18] pero es distinto. En los variados oficios que las esferas de la praxis abren para nosotros, ganamos experticia en muchas cosas; y como esos hábitos funcionan, se convierten —para nosotros— en una "prueba" de que no tenemos que saber más, no nos acicatean a aprender de otra manera. Es el caso del maestro:

> *Alma profesoral*, orgullosa de su dogmatismo, fija en su primera abstracción, apoyada toda la vida en los éxitos escolares de su juventud, repitiendo cada año su saber, imponiendo sus demostraciones,

16 Con base en una propuesta del grupo de investigación (Bustamante *et al*., 2018, pp. 75- 82).

17 "La vida social es, en esencia, práctica", octava "Tesis sobre Feuerbach" de Carlos Marx (1845/s. f.).

18 Por supuesto que hay quien lo usa para excluir. En tal caso, la responsabilidad no es del conocimiento respectivo, sino de quien hace esa distorsión, posiblemente en el marco de una acción política.

> entregada al interés deductivo, sostén tan cómodo de la autoridad […]. (Bachelard, 1938/1979, p. 12)

¡Y esto es producto de cierta modalidad de aprendizaje!; según Jerome Bruner (1984, p. 110), uno de los objetivos principales del aprendizaje "es ahorrarnos la necesidad de aprender más". Es decir: si algún acontecimiento no hace que uno *tenga que*[19] aprender más, con lo sabido basta para desenvolverse en el contexto. ¡Esto es una clave de la pedagogía!, el maestro crea las condiciones… ¿para que lo sabido por el estudiante funcione o para que no funcione?

La experticia es el saber-hacer de la paupérrima definición que el Icfes y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) hacen de la noción *competencia*. Y atención, porque también se necesita experticia para torturar, para explotar a otro, para discriminar, para engañar, etc. Lo digo porque en educación solemos dar definiciones angelicales que poco tienen que ver con la complejidad de las cosas; por ejemplo, la definición de *competencia* como "una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto de sentido" (Bogoya, 2000, pp. 10-11). Pero si consultamos la definición de la categoría *competencia* en las ciencias del lenguaje, no encontraremos la palabra "idónea" por ningún lado, entre otras porque para establecer idoneidad es necesario estar en posición política (por ejemplo: de evaluador), no en posición de comprender.

Para que una práctica opere, no necesitamos saber cómo funciona; ni siquiera el saber-experticia tendría que estar explícito. Quien posee saber-experticia perfectamente puede no saber explicitarlo, y no por eso es menos experto. ¡El ámbito donde circula no requiere explicitación! Para enseñar la experticia (¡lo cual es parte de la conformación de lo social!), se establece otro ámbito en el que se hace necesario volver sobre la propia práctica, de otra manera: pensarla, ponerla en palabras, traducirla en acciones que no pertenecen a la aplicación de tal experticia (¿no es eso la reflexión pedagógica?)... hasta ajena puede parecer cuando se intenta pensarla y verbalizarla. Son tan distantes esas dos dimensiones que no necesariamente se puede enseñar el desempeño en el que se es experto, que es una habilidad inscrita en los movimientos, en una forma de estar en el mundo, en

19 "Deber" modal —lo que no puede no estar—, diferente del "deber" moral —lo que hay que hacer por estar subordinado.

una manera de sobrellevar una rutina, y quizá de hacerla tan eficaz como se requiere, en la medida en que se puede. No resulta de un aprendizaje formal, sino de un aprendizaje informal. Y no desarrolla todos los músculos, sino solo los comprometidos.

Esa "inefabilidad" no indica que el saber-experticia sea ajeno al lenguaje, pues nada lo es para nosotros. Solo digo que —hasta cierto punto— es esquivo a la explicitación. Las esferas de la praxis en las que desempeñamos nuestras acciones son todas suministradas por la sociedad (y, por eso, somos nosotros los que las perpetuamos o transformamos). No hay acciones humanas que sean naturales. Por esto, el lenguaje le es inherente a la experticia.

Ahí ubicamos, por ejemplo, un cierto "saber pedagógico" que algunos endilgan al maestro, antes de escucharlo. Todos los profesores tienen experiencia, por supuesto. Pero sabemos que no es suficiente para entender lo que ocurre en educación, que es un nivel distinto, al que no está obligado, sino aquel que se compromete a conocer. Es ya un nivel formal, a diferencia de la experticia. Un ejemplo: un maestro del área de lenguaje sabe sobre los morfemas porque estudió lingüística, pero su *modo de enseñarlo* está atado a su práctica.

Ahora bien, ¿qué tan dispuestos estamos a cambiar nuestra experticia? Es curioso, pero nuestro hacer (buscando la eficacia pedagógica) no se estima principalmente en función del efecto producido *en el momento*, sino también en función de "otras prácticas": las idealizadas, las propias posibles, las de otros, etc. Así, la experticia es más bien el resultado de una *relación*. Podríamos agregar, entonces, que es un saber en el contexto de *la relación que la práctica correspondiente tiene con el desempeño de los demás*. Si mis estudiantes son más o menos disciplinados con los demás profesores, pero no conmigo, puedo preguntar por la eficacia de mi propia práctica o bien puedo asignarle a la práctica de los otros un cierto estatuto con el que no estoy de acuerdo. El simple hecho de que nos tengan establecido un año lectivo para enseñar a leer y a escribir, o el hecho de que nos exijan "usos críticos"[20] del lenguaje en el aula, etc., ya es un reto de eficacia, externo a nuestra propia labor.

20 "[…] los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje hacen énfasis en la ética de la comunicación como un factor transversal, de lo cual se infiere una propuesta didáctica orientada a la formación de sujetos participativos, críticos […]" (MEN, 2006, p. 29).

Sea que uno se pregunte por su experticia, o que cuestione el ámbito de validez de la experticia de los otros, de todas maneras, queda establecido que la relación marca la pauta. *La eficacia es relacional*.[21] ¿No es por eso que hablamos de "didácticas"? Alegar mi fuero personal, a la hora de enseñar algo, tiene cierto límite; no puedo sencillamente decir que mi experiencia me justifica, pues hay otros que intentan hacer lo mismo y que obtienen resultados distintos. Subrayo que no lo tomo como una valoración; solamente pongo en relieve la tensión inherente a ese saber-experticia que, al principio, definíamos más en relación con cada uno. Además, el maestro tiene delante de sí a un grupo que constituye una heterogeneidad radical; no trabaja con una materia prima estable, sino variable. Pero, como todos lo hacemos bajo las mismas condiciones —todos afrontamos heterogeneidad, aunque esté encarnada en sujetos cada vez distintos—, no podemos usar el argumento de esa especificidad de nuestro objeto de trabajo para defender nuestro saber-experticia, pues todos podrían aducir lo mismo y no habría ni siquiera manera de conversar. Todos enfrentamos obstáculos parecidos, estamos abocados a la misma tarea, independientemente de que cada uno la lleve a cabo bajo contingencia. Por eso podemos discutir currículos, diseñar planes de estudio, ponderar la ventaja de ciertas lecturas, calcular la duración de ciertos ejercicios... por eso el Ministerio de Educación se autoriza a emitir estándares, a evaluar a los docentes, etc. (con todo, reconocer esta legitimidad no implica validar las medidas específicas).

Ciertos estudios estadísticos de desempeño lingüístico (como los de las pruebas estandarizadas) distribuyen a los niños en escalas de "buenos", "regulares" y "deficientes". Pero el hecho de que todos los estudios encuentren que, en promedio, los niños de nivel socioeconómico elevado están "más adelantados" que los de nivel socioeconómico más bajo es una alerta en el sentido de que no solamente estamos ante un tema de "competencias" personales (mirada con la que nos condenaron a los profesores de lengua castellana, culpables de los malos desempeños), sino que estamos principalmente frente a un asunto social. Si fuera personal, las diferencias entre individuos se distribuirían aleatoriamente entre grupos sociales. Pero tenemos el hecho de que las diferencias personales encuentran márgenes, de

21 Así mismo, el sentido no es una propiedad de la palabra, sino un efecto de la relación entre todas las palabras.

acuerdo con su adscripción social. Así lo trae a cuento Dell Hymes (1972/1996, p. 18), cuando afirma que la sociedad capacita a los niños de manera diferencial en el uso del lenguaje.

Y parte importante de esa "sociedad" que capacita lingüísticamente es la escuela. O sea: nosotros los profesores, en general, y los profesores de lenguaje, en particular, somos parte del proceso que acentúa, mediante diferencias lingüísticas, las diferencias sociales…[22] así creamos estar haciendo justicia social cuando le bajamos el nivel a nuestras exigencias. Si presuponemos que nuestra labor es reconocer la experticia del estudiante, porque ese ya es un saber, y que no tenemos derecho a sacarlo de su uso lingüístico, y que la educación tiene que obedecer al contexto del niño, pues en realidad lo estamos condenando a la condición social desigual en la que se encuentra, como piensa Bourdieu (2002, p. 37). Su nivel de dominio del lenguaje no es simplemente espontáneo, también depende de lo que es socialmente posible. No tocarlo es —de alguna manera— cohonestar con la práctica que lo circunscribió de esa forma (pero hay formas de tocarlo que también producen discriminación).

En la escuela se confrontan diferentes sistemas de competencia —es parte de la heterogeneidad que señalábamos— entre los cuales hay una *interferencia sociolingüística*, como sostiene Hymes (1972/1996, pp. 32-33). No son diferencias negociables o dignas de admirar; más bien es el hecho de que a la escuela llega la heterogeneidad sociolingüística y que nosotros algo hacemos con ella, sepámoslo o no. Una forma de reproducir la desigualdad social es, de un lado, negarnos a comprender, con el argumento de que las teorías son "del norte"; y, de otro, perpetuar la capacidad de los niños, bajo la consideración de que son modos auténticos y legítimos "del sur".

Si Hymes habla de *interferencia sociolingüística* es porque en la escuela convergen dimensiones relativas a la sociedad y relativas al lenguaje, lo que nos hace prever situaciones heterogéneas entre ellas.[23] ¿Se ve que ya todo esto es una reflexión que desborda el

22 "Nadie ignora la ley lingüística con su cuerpo de juristas, gramáticos con sus agentes de imposición y control, maestros de escuela, investidos del poder de someter universalmente examen y a sanción jurídica del certificado escolar el nivel lingüístico de sus hablantes" (Bourdieu, 2001, pp. 22-23).

23 Quizá las escuelas en Europa albergan más heterogeneidad sociolingüística que en nuestro país, cuyas instituciones educativas están más estratificadas.

saber-experticia? A nombre de defender la espontaneidad y de no tocar lo auténtico... incluso, a nombre de defender perspectivas de comprensión que serían "nuestras", por oposición a otras que serían "foráneas", podemos producir efectos contrarios a lo que creemos defender. Y esto no quiere decir que ciertas prácticas políticas de las que hayamos sido objeto no se hayan hecho a nombre de algunas teorías. Forzoso es determinar qué responsabilidad tiene ahí la teoría como tal y qué responsabilidad tiene la esfera de la praxis que ha recontextualizado —y cómo— una teoría.

Tal vez algunos problemas de la educación y, particularmente, de los niños en desventaja se deban al hecho de creer que los estudiantes están en condición de igualdad frente a la lengua (Bourdieu, 2001, p. 19), por ejemplo, según la idea de que todos tienen derecho. Eso es no entender el lenguaje: como la lengua existe en una sociedad desigual, es definitivo el tipo de desafío que se le hace a alguien desde el lenguaje (la denuncia, en cambio, es de otro orden). Y las clases que dictamos son el ámbito por excelencia de este desafío. La "competencia comunicativa" no es solo una capacidad para responder las pruebas Saber. La etnografía del habla denomina *competencia comunicativa* a la respuesta que el hablante da al tipo de desafío que se le hace con el lenguaje desde los contextos sociales estratificados en que nos inscribimos.

Muchos desempeños sociales no requieren una sintaxis compleja ni un vocabulario amplio. De tal modo, no es que el manejo del lenguaje de una persona en esa posición no pueda tener tales propiedades. Todos podríamos. Pero todos aterrizamos en contextos específicos que nos desafían de manera particular. El contexto comunicativo de muchos trabajos es de frases cortas, vocabulario reducido, comunicación poco variable, tópicos presupuestos. Un profesor no es más ni mejor que otro trabajador, pero el contexto en el que se formó se supone que lo desafió en relación con la complejidad de la sintaxis, la profusión del vocabulario, la necesidad de hacer afirmaciones que aspiran a ser libres de contexto, etc. Y si esto es así y va a formar a otros, ¿no se supone que hará lo mismo cuando configure contextos formativos?

Para cada competencia, hemos de considerar un juego entre el desafío social del contexto y el alcance que el propio sujeto quiere y puede darle a su respuesta. Los desempeños lingüísticos no se

explican satisfactoriamente solo desde la dimensión personal, o solo desde la dimensión contextual, y una "suma" de ambos factores tampoco soluciona el asunto. Es forzoso preguntarse por la naturaleza de esa articulación, por las relaciones jerárquicas que habría entre los componentes.

Los actos comunicativos del docente materializan un contexto de interacción con los estudiantes. La complejidad de tal contexto es directamente proporcional al desafío que hacemos al desempeño lingüístico de los estudiantes, lo cual es una condición muy importante para el desarrollo de sus competencias (no hablamos de "modelos pedagógicos" supuestamente ajustados al momento, sino de la pedagogía como creación de condiciones de posibilidad para la formación). Y estando ahí presente frente al otro, el maestro también tiene incidencia sobre el alcance personal que cada uno le pueda dar a su respuesta. Pero, si para nosotros mismos no se configura ese desafío, ¿cómo podríamos configurarlo para la formación de otros?

Autorrepresentación

Si bien hacemos funcionar muchas cosas sin saber cómo marchan, eso no quiere decir que su funcionamiento no necesite que el sujeto se represente su relación con sus condiciones reales de existencia, por ejemplo, de forma *imaginaria*, como explica Louis Althusser (1969/2003, p. 139) cuando trata de proponer una teoría de la *ideología*.

El saber-experticia en relación con el lenguaje no es una representación de este, es un saber-hablar en diversos contextos, es una posibilidad de desempeños lingüísticos, que se expresa en la posibilidad de entender y producir enunciados. Otra cosa muy distinta es la representación que nos hagamos del lenguaje:

> Es obvio que cada hablante de una lengua ha llegado a interiorizar y dominar una gramática generativa que expresa su conocimiento de la lengua. Esto no quiere decir que tenga conciencia de las reglas de la gramática, ni siquiera que pueda llegar a tener conciencia de ellas, ni que sus asertos sobre su conocimiento intuitivo de la lengua hayan de ser exactos. (Chomsky, 1975, p. 10)

Cada persona tiene su representación (en un marco social, claro está). Pero nuestra capacidad de usar el lenguaje es relativamente independiente de cualquiera de las representaciones posibles. Por eso hablamos de *autorrepresentación:* no es simplemente una concepción sobre el objeto en cuestión —el lenguaje, en este caso—, sino más bien sobre *el lugar del sujeto* en medio de lo que hace al respecto.

Al provecho obtenido con la práctica le basta representarse *la relación con ella*. Por eso, aquí no elogiaremos la práctica (es necesario conocerla: en el caso de la educación, la práctica acontece de manera específica en cada acto educativo de cada docente, no se la puede presuponer) ni elogiaremos la representación, que podría ir desde una teoría infantil[24] hasta una idea tan compleja como cuando —en *El arco y la lira*— Octavio Paz afirma (1956, p. 29) que "cosas y palabras se desangran por la misma herida". Pese a sus diferencias, las representaciones son legítimas en su nivel, allí donde el agente de la práctica se representa su lugar de manera *imaginaria* (como hemos dicho, citando a Althusser). Entonces, no lo explica… lo "explica" para sí, para su satisfacción, para no dejar algo huérfano de sentido. Por esto, las autorrepresentaciones resultan hasta cierto punto incomparables. Con elementos de la época, cada uno produce la suya, a su medida, de manera que, en principio, no le sirve la de otro, ni la entiende muy bien... hasta exótica —cuando no odiosa— le puede parecer, dadas las modalidades de satisfacción a las que tributan.

Así, cuando se intenta objetar una autorrepresentación, en realidad se está en otro lugar o en otra modalidad del saber. Aquel que se siente esclavo de lo que dice, le sonará muy extraña la representación del charlatán a quien es difícil callar. Y viceversa. Pero si dijéramos que una representación es inconsistente, ya estaríamos en otra modalidad porque las representaciones son muy flexibles en relación con la consistencia, con la lógica; no buscan rigor ni exhaustividad, aunque lo intenten en las confrontaciones. Se las objeta fácilmente, pero haciendo trampa, pues se lo hace desde otro juego. Todos juegan "solitario" con su autorrepresentación y de pronto alguien, desde el parchís, le dice a uno de los jugadores solitarios que lo está haciendo mal. Esto no tiene sentido.

24 Como la de la niña de tres años según la cual las palabras se tropiezan en el "hueso de la voz" y entonces caen, razón por la cual las escuchamos.

Tal tipo de saber, entonces, no habla del asunto al que se refiere; habla de la relación que el sujeto que profiere tiene con ese asunto. No se nos haga raro esto, pues ocurre en muchos usos del lenguaje: en un insulto, por ejemplo, el hablante no describe realmente el estado mental de aquel con el que está molesto, sino que más bien materializa su propia furia. La autorrepresentación dice cómo se inserta imaginariamente el sujeto en su labor. Así, experticia y autorrepresentación no se tocan, no se estorban (son de especificidades distintas). Más bien la segunda es una suerte de aseguramiento del sujeto en la práctica que, de alguna manera, sabe hacer. Obsérvese que aquí no tiene ningún lugar la crítica, aunque se hable de ella, pues la autorrepresentación garantiza la práctica, así sea introduciendo una queja permanente o una denuncia ineficiente. O sea, esta manera de saber que llamamos autorrepresentación incluye la postura necesaria para reproducir la práctica respectiva: no hablamos tanto de enunciados como de *enunciación*. No es sencillamente una concepción más o menos particular y caprichosa, sino una representación que nos ajusta imaginariamente a la práctica.

Así, no decimos que la autorrepresentación del docente le permite concebir la práctica pedagógica; dicho así, seríamos espectadores, como en la concepción deíctica del lenguaje —objetada por la lingüística, de entrada— según la cual "una lengua es simplemente una nomenclatura o un juego de etiquetas que se colocarán sobre cosas ya existentes" (Hjelmslev, 1943/1980, p. 87). Más bien, nos permite representarnos *la relación* que tenemos con el asunto, caso en el que nuestra representación tiene mucho que ver con la modalidad de nuestra participación. O sea que, retroactivamente, podríamos decir que con esta autorrepresentación el sujeto conquista una manera de relacionarse con la práctica, en busca de la obtención de cierto beneficio. La representación no es mera "actividad cognoscente".

Y muchas investigaciones llamadas "educativas" se hacen en torno a las representaciones o a los "imaginarios" —como los llaman—, considerándolos como un conocimiento sobre el objeto; y todo porque "investigación" es todo lo que se legitime como tal. Sin ser fuente de conocimiento, curiosamente se toman las representaciones como tal y se concluye en relación con aquello a lo que se refieren (se promedian sus repeticiones, por ejemplo), pese a que de ellas lo crucial no es el enunciado, sino la enunciación, lo que queda

muy claro en el caso del saludo, que Roman Jakobson no ubica en la función referencial, sino en la *fática* (1963, p. 217), es decir, un asunto de *contacto*, independientemente de lo que se diga.

Un docente de lenguaje ¿recrea en clase su autorrepresentación o la de los estudiantes? Si después de la teoría que estudió sobre el lenguaje tiene todavía una autorrepresentación en acción, es porque no fue tocado por esa teoría (atención a la especificidad del proceso educativo que pretendió "formarlo"). En consecuencia, hará del aula un lugar cotidiano, indiferenciado de la calle, lo cual lo haría innecesario, redundante, como hemos dicho; y, cuando hable de la "teoría", no habrá una enunciación propia, a lo sumo será un "informador", pero no un *formador*. Y lo contrario no es sencillamente confrontar tales autorrepresentaciones (por ejemplo, denostar de la idea deíctica del lenguaje del estudiante), sino, más bien, crear unas condiciones de relación tales que la representación tenga que contar con elementos cada vez más complejos; retomando la idea de Bruner (1984) expresada más atrás: el estudiante "tendrá que" aprender, pues lo que "sabe" no le funciona en el marco de la interacción con el docente.

Doxa

La *doxa* es un tipo de saber cuyo límite con el anterior es menos preciso que el existente entre el primero y el segundo. Si bien la autorrepresentación es de cada sujeto, en ella se reconocen elementos sociales. Por supuesto, se toman representaciones disponibles en la sociedad, pues ya el hecho de hablar nos pone en medio de su escena. Pero, más que los sentidos sociales —que tanto ocupan a quienes investigan "representaciones" e "imaginarios"—, son importantes las matrices de producción de sentido.[25] Estas matrices no son en sí mismas representación de nada, tal como muestra la investigación lingüística: el lenguaje no es un conjunto de enunciados, sino una estructura que hace posible emitir y comprender enunciados que no han sido proferidos (Chomsky, 1975, p. 6). Y, de otro lado, están los *límites* de la representación, las condiciones que la rodean; es decir, determinaciones que tampoco se corresponden con sentidos o contenidos. Es el caso de frases que son admisibles a escala de la

25 Eliseo Verón (1971, p. 253) entiende la ideología "[…] como un *sistema de reglas semánticas para generar mensajes* […] nunca puede localizarse una ideología en el plano de las proposiciones".

competencia, pero que no son aceptables a escala de la *actuación*, dadas, por ejemplo, las limitaciones materiales que tenemos para procesar información.[26]

Y, sin embargo, hoy en la investigación sobre educación estamos obnubilados por "otorgar sentido", "resignificar" y hacer "memoria"; por eso, de un tiempo para acá se pasó de investigar cómo se produce el sentido, a detectar "imaginarios" y ese tipo de cosas, todo mediante testimonios, encuestas y promedios de opinión, como lamenta Verón (1969, párr. 1) en el campo de la sociología.

Además, porque las modalidades de aprehensión del mundo no son infinitas. Los estudios de Bachelard (1940/1984, 1949/1978) son esclarecedores en ese sentido: la *doxa* tiene modalidades constantes y se puede o no pasar de una a otra. No es casual que muchos profesores del área de lenguaje, distantes en espacio y tiempo, crean deberle su empleo a la bondad del dueño del colegio, o que el lenguaje es una manera de "expresión",[27] o que piensen que su labor es hacer opinar a los estudiantes. Son ideas que circulan en lo social, pero que se asumen en la medida en que realizan intereses específicos de los sujetos.

Estamos más o menos al tanto de lo que se suele aseverar (*doxa*) en relación con la práctica que se lleva a cabo… como cuando al maestro le parece indispensable que el estudiante lea cierto número de palabras por minuto; o cuando el estudiante aspira a que la intervención del maestro esté "más adornada" con rasgos de aquello que a él le "llama la atención". En ambos casos se legitima una práctica: aquella que ha dado lugar a ese tipo de aproximaciones a los fenómenos.

Los humanos elucubramos todo el tiempo por el sentido que tiene lo que hacemos, las relaciones que integramos, lo que acontece en uno mismo al relacionarse con el mundo y con los otros. Estos sentidos que construimos, tan caros para nosotros, son solo eso: elucubraciones, que tienen su rendimiento en el contexto en que se profieren. Un saber absolutamente legítimo en ese punto, pues le da al sujeto satisfacción, le permite darse un lugar en lo social, suponer qué son las cosas y quién es él. Ahora bien, si tenemos ciencias es porque hay una diferencia entre, de un lado, la representación y

26 Las retahílas, por ejemplo, juegan con este límite.

27 Según el MEN (2006, p. 18) una de las funciones del lenguaje es "[…] expresar sus sentimientos a través de una carta de amor, una pintura o una pieza de teatro".

la *doxa*, y, de otro lado, el funcionamiento efectivo de la realidad.[28] Es decir, si el saber que nos permite representarnos nuestra relación con el mundo fuera conocimiento sobre el mundo, no se necesitarían la física, la historia, la química, la sociología, la biología, el psicoanálisis... Incluso, no se vería el intersticio por el cual se cuelan prácticas como el arte, el humor, la religión…

Las representaciones sociales que asumen los sujetos para sí no son un conocimiento de los asuntos a los que aluden. No necesitan conocer, basta con que supongan saber, pues hablar en términos de la *doxa* es inscribirse en ciertas prácticas sociales. Proferirla da sentido de pertenencia. La *doxa* se cierra sobre sí misma, es autorreferencial y refractaria a la experiencia, como decía Estanislao Zuleta a propósito de la ideología (1996, p. 177); así, no hay manera de que "madure" hacia un conocimiento o de que una experiencia la refute. Representa el nivel de creencia necesario para que todo funcione, en la medida en que funciona sin necesidad de saber cómo. Los celulares no tienen reconocimiento de voz gracias a la *doxa*, sino por la destreza de la ingeniería, que *realiza* ciertos conocimientos de la lingüística; pero para usar ese reconocimiento de voz se necesita que nos representemos de cierta manera (generalmente distante) lo que allí está ocurriendo.

En el caso de la escuela, la *doxa* es un mecanismo de reproducción de las prácticas en las que se realiza la experiencia del profesor. Como somos representantes de la cultura y no solo hablamos de la especificidad de nuestra asignatura, ¿en qué medida hacemos hablar la *doxa* cuando nos referimos a otras cosas? Por ejemplo, el filósofo John Searle (2017, p. 18) dice: "Tanto los fenómenos mentales conscientes como los inconscientes son causados por procesos neurobiológicos del cerebro y son realizados en el cerebro". Es filósofo (no neurólogo) y, sin embargo, afirma algo que no puede decir la neurología, pues la actividad que proviene de nuestro estatuto social tiene, por supuesto, *asiento* en el cerebro, pero *no es causada* por él, sino por la sociedad. En cambio, veamos lo que dice un médico psiquiatra, más cercano a ese objeto de conocimiento:

28 El que podemos establecer en este momento, por supuesto, pues esa posibilidad está en transformación, como piensa Lévi-Strauss: "No concibo que pueda llegar el día en que la ciencia esté completa y terminada" (1987, p. 39).

> La actividad biológica de las estructuras nerviosas superiores, sobra decirlo, constituye el imprescindible soporte para que pueda haber fenómenos conscientes. Pero sí es necesario decir que todo el saber que pueda alcanzarse sobre el funcionamiento nervioso, con todo lo útil y con todo lo necesario que es ese saber en el campo de la biología, no hace y no puede hacer avanzar el conocimiento de la *determinación* de la conciencia. Puede responder a la pregunta del cómo se producen estos fenómenos y cómo pueden ser modificados, es decir de los *presupuestos* de la actividad y del movimiento de las representaciones. Pero nada puede decir sobre la motivación y la organización de tales representaciones. (Braunstein, 1980, p. 71)

En el diálogo platónico *Cratilo*, Sócrates ironiza dos representaciones sobre el lenguaje: una que habla de arbitrariedad (agenciada por Hermógenes) y otra que habla de necesidad (agenciada por Cratilo). No obstante, la comprensión del lenguaje no "escoge" entre esas dos apresuradas opciones.

Muchas veces, los asuntos educativos se discuten a escala de la *doxa*, en las que reinan los estereotipos y la manera como se entienden las exigencias gubernamentales (que, además, suelen no ser solidarias entre sí). Por eso, ahí pensamos a qué grupo quedo asignado si tomo cierta decisión; por eso, ahí las políticas educativas se suelen considerar como fuentes teóricas de las investigaciones. Si nuestro asunto es pertenecer y no conocer, no hay manera de que salgamos de las creencias sociales sobre el lenguaje y sobre la pedagogía. Podemos ser maestros de lenguaje y creer que este es un instrumento de comunicación, de expresión (así lo cree el MEN en los documentos correspondientes). Podemos ser maestros y agenciar la creencia de que la pedagogía es ayudar al otro, resarcirlo de las injusticias sociales. De esta manera, no hacemos más labor que la hecha por los medios de comunicación o los grupos de amigos. Las creencias se decantan por vía informal. No hace falta estudiar para adquirirlas. Y tampoco hace falta tener escuelas para transmitirlas. Si la escuela hoy renuncia a tener algo más que decir, si se hace idéntica a la calle, a la vida cotidiana, se expone a ser tratada como tal: desdén, violencia, utilitarismo, negocio, tráfico, etc. Si llegar a la escuela es como

seguir en la calle, se procede a montar en ella todos los dispositivos correspondientes[29]… y ya sabemos todas las cosas que pueden ocurrir en la calle.

Este es el resultado de entender —de la peor forma posible—, de un lado, el propósito de enaltecer el saber no formal que inevitablemente ahí en la escuela (pues todos somos su portador aunque, eventualmente, podamos subordinarlo, como cuando el saber se pone como eje de la formación); y, de otro lado, el proyecto de obedecer al contexto y a las necesidades del estudiante. Es decir: una pedagogía sin propuesta, sometida a la demanda del otro.

Conocimiento instrumental

Tal como venimos diciendo, cualquier saber requiere de una postura del sujeto. No se trata tanto de saber ciertas cosas, como del régimen de satisfacción al que sirve "saber ciertas cosas", averiguarlas, ponerlas en acción. Por eso, podemos usar conocimientos producidos en las disciplinas, sin tener la postura que la producción del conocimiento respectivo requiere. Como en *La hormiga y la chicharra,* fábula de Esopo: no hacer el trabajo y llegar al final a usufructuar del resultado.

Cuando se entiende la pedagogía del lenguaje como una aplicación del conocimiento producido en ciertas disciplinas que lo toman como objeto, podemos dar lugar a un *conocimiento instrumental*. Es decir, con tal de hacer la tarea, usamos productos del conocimiento, sin saber —¿sin importar?— cómo se produjeron. En tal caso se trata más de hacer, que de saber. Eso suele suceder en la actividad llamada "preparación de clase". Si mi asunto es terminar el programa, puedo dictar las frases subordinadas adjetivas, sin saber para qué se estudia el lenguaje, para qué lo escudriño yo, en qué complejo teórico se inscribe esa comprensión de las subordinadas adjetivas, etc. Un egresado de la Escuela Normal Superior decía —en conversación personal— que un buen pedagogo es capaz de enseñar cualquier cosa, así no la sepa. Es decir, una pedagogía en la que la relación con el saber está completamente borrada. No obstante, desde cierta

29 Por eso las universidades públicas están llenas de tenderetes.

comprensión (Bustamante, 2019), nos parece que esta perspectiva instrumental difícilmente puede crear condiciones de posibilidad para la formación.

Demos un ejemplo: como las matemáticas no tienen un objeto concreto-real, la estadística solo se puede aplicar sobre datos obtenidos por fuera; pero como cualquier conjunto de datos se deja manejar por un *software* estadístico, en la investigación se pueden introducir "fenómenos" discriminados por la *doxa* (los datos de una encuesta, por ejemplo), que suele tener interés político. Objetos *sociomediáticos*, los llama acertadamente Bernard Charlot (2007, párr. 1): "Ciertos objetos del discurso social y mediático han adquirido tal peso de evidencia que los investigadores corren el riesgo de dejarse atrapar por ellos" (p. 23).[30] La idea es "blindar" la investigación, confiando en que las matemáticas son una disciplina seria y que eso basta para intimidar al destinatario, imitando los signos externos de la cientificidad, como dice Bourdieu (2003, p. 61). En consecuencia, la interpretación del procesamiento matemático de los datos la hace la misma *doxa* que permitió elegir los fenómenos. Este es un buen ejemplo de *conocimiento instrumental:*

- se utiliza la estadística, pero se desconoce su resorte interno; y, a medida que se hace más "amable" la interface del *software* estadístico, es cada vez más distante lo que ocurre en su interior;
- no se dispone de una teoría que determine los datos y, por lo tanto, se trata de *determinaciones cuantitativas fantasiosas* (Bachelard, 1938/1979, p. 248), lo que produce "un motín de cifras" (p. 250);
- la obtención de los datos es una actividad meramente protocolar, para la cual existe una serie de manuales, de consumo principalmente educativo. Esta actividad suele conducir a la pregunta: "¿qué hago con los datos?", para la cual también hay mercado;[31]

30 Ejemplo: "Si queremos analizar los fenómenos habitualmente designados como 'fracaso escolar', es necesario construir un objeto de investigación preciso" (p. 19). Con todo, el problema puede ir más allá: "[…] retrasar el progreso de la investigación sembrando a los cuatro vientos unos falsos problemas que hacen perder mucho tiempo […]" (Bourdieu, 2003, p. 61).

31 Por ejemplo, el libro *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*, de Amanda Coffey y Paul Atkinson (2003), cuyo título evidencia que primero se consiguen unos datos *sin sentido*, para después buscarles sentido.

- en tanto no se dispone de un cuerpo teórico que haga la interpretación, esta corre a cargo de la *doxa*;
- se reproduce un interés.[32]

No hay correspondencia entre la información levantada y el soporte matemático; y tampoco entre la interpretación de los resultados y dicha herramienta. ¡Y hay quien valida este tipo de "trabajos"!

Hacemos existir intereses distintos al de buscar saber, a partir del uso de herramientas que sí fueron producidas en el campo del conocimiento. Así, el conocimiento sobre el lenguaje puede tener un destino meramente instrumental cuando buscamos que se hagan los "análisis de frase" o los "análisis de obras". Y hay destinos aún más prosaicos: cuando con esos ejercicios solo buscamos que nos paguen, que pase el tiempo, que nos respeten, que los estudiantes mejoren en las evaluaciones masivas, que se desarrolle el plan de estudios, para "empoderar a los que nunca han tenido voz", etc.

Tal como en el discurso del amo antiguo, acá el patrón de turno (expresado en la política educativa) no quiere saber nada, solo quiere que las cosas funcionen. Entonces, nos ponemos al servicio del amo y, en tanto, legitimamos —con trozos de conocimiento disciplinar arrancados de su ámbito— el interés en juego, que no es cognitivo, sino político. Muchos investigadores dicen lo que quiere oír el que paga;[33] por eso, una encuesta daba como ganador el "sí" en el plebiscito por la paz (2016), en una proporción de 74-19, mientras otra, igualmente "científica", daba ganador al "no" en una proporción de 50-39. ¿Cómo se pueden decir dos cosas tan distintas, acerca de lo mismo, ¡a nombre de la ciencia!, con instrumentos matemáticos y con un margen de error del 4 %? Por supuesto, no es la ciencia la que opera en este caso, sino que la operación se hace en su nombre, porque eso brinda la investigación, como hemos dicho.

32 Lo explican, por ejemplo, Michel Tort (1979), en relación con las funciones políticas de la noción de "coeficiente intelectual", y Alain Desrosières (1995), en relación con las funciones políticas del uso de las estadísticas.

33 Bourdieu (2003, p. 8) dice que "investigadores o equipos de investigación caen bajo el control de grandes firmas industriales".

Pues bien, en la medida en que la escuela es un lugar de recontextualización, eso está ocurriendo todo el tiempo en su seno, aunque ahí no nos parezca tan escandaloso. Los que entienden que la labor del maestro es informar (acerca de las asignaturas o de los derechos, o de la crítica, o de su vida personal…) suelen "donar" a los estudiantes *información* arrojada por el campo de conocimiento, pero no obran con la lógica del campo (y, en consecuencia, difícilmente sus estudiantes lo harán). En cambio, hay maestros que tienen una relación vital con el conocimiento, que están enredados con él; en consecuencia, buscan enredar al otro, a propósito de cosas que se dicen, sí, pero sobre todo que se padecen. Dice Sócrates: "[…] no es que no teniendo yo problemas, problematice sin embargo a los demás, sino que estando yo totalmente problematizado, también hago que lo estén los demás" (*Menón*, 80c-d).

Las preguntas de investigación que apuntan a "cómo hacer para...",[34] obran en la dimensión instrumental o estratégica del conocimiento, sin importar el hiato existente entre el conocimiento y sus aplicaciones posibles. En el mismo bando juegan las exigencias a los estudiantes de que sus productos "sirvan para algo".

Conocimiento disciplinar

Retomemos el ejemplo del apartado anterior (en el que se asumía la estadística como conocimiento instrumental): el conocimiento disciplinar recurre al soporte matemático cuando el objeto de conocimiento presenta una dimensión cuantitativa de la cualidad (por lo tanto, es absurda la oposición "investigación cuantitativa" vs. "investigación cualitativa", tan reputada en el ámbito educativo). En ese evento, según Bachelard (1979, p. 250), la precisión atañe a la sensibilidad del método de cuantificación y a las condiciones de permanencia del objeto.[35] Entonces, los datos que se aportan al *software* son *corpora* producidos (no "percibidos") por sendas disciplinas teóricas que sí tienen un objeto concreto-real. De tal manera, la interpretación del procesamiento matemático de los datos la hace la teoría que permitió

34 Por ejemplo: "para mejorar el clima institucional mediante la comunicación".

35 "Medir *exactamente* un objeto fugaz o indeterminado, medir *exactamente* un objeto fijo y bien determinado con un instrumento grosero, he ahí dos tipos de ocupación vana que la disciplina científica rechaza de inmediato" (Bachelard, 1979, p. 250).

construir el *corpus*, cuyos elementos están vinculados mediante el soporte conceptual: "Es siempre la interpretación racional la que ubica los hechos en su lugar" (Bachelard, 1979, p. 19).

El conocimiento disciplinar tiene que ver con la definición de un objeto abstracto formal. En relación con nuestros dos temas, de un lado, el lenguaje es un fenómeno heteróclito —como dice Saussure—, a propósito del cual se pueden definir objetos abstracto-formales *distintos*; de ahí las diversas ciencias del lenguaje. De otro lado, en relación con la pedagogía podría haber alguna diferencia, pues es una palabra polisémica, según la esfera de la praxis en la que se inscriba su mención. Podría decirse, con Charlot, que es un *objeto sociomediático,* que, de tanto repetirlo, pensamos que es una "cosa". Así, de los elementos relacionados con lo que algunos llaman "pedagogía" se pueden desagregar características de sendos objetos abstracto- formales, susceptibles de ser comprendidos por las teorías respectivas: el psicoanálisis desagrega el concepto de *transferencia,* que también opera por fuera de la escuela; la sociología, el concepto de *violencia simbólica,* que también se lo encuentra en otros ámbitos sociales; la psicología, el concepto de *aprendizaje,* que ocurre en relación con todos los objetos de la vida, etc.; cada una desde su objeto abstracto-formal, todos diferentes.

El conocimiento disciplinar ya no es una representación o un saber-hacer, sino un intento de entender —para nuestro caso— cómo funcionan el lenguaje y la pedagogía, con independencia de los intereses que se tengan al respecto… incluso, muchas veces en contra de tales intereses, ya que desnuda sus mecanismos de ocultamiento: "[…] psicoanalizar el interés, destruir todo utilitarismo por disfrazado que esté y por elevado que pretenda ser, dirigir el espíritu de lo real a lo artificial, de lo natural a lo humano, de la representación a la abstracción" (Bachelard, 1979, p. 13).

Así, se constituye el campo que pone en juego el conocimiento disciplinar. Los juicios sobre los enunciados que prefiere los hace la llamada "comunidad científica",[36] pese a que lo *común* ahí es más la pugna que el acuerdo; o, si se quiere: hay un acuerdo tácito de exigirle

36 "Comunidad" en potencia: cuando Saussure dicta sus seminarios a principios del siglo xx se dirige a unas pocas personas; en realidad, su audiencia es virtual, todavía no existente; audiencia posible en función de la lógica de los argumentos (lo cual se verá confirmado años más tarde por los efectos que tuvo en el llamado *estructuralismo*).

a todo lo que se enuncie desde tal perspectiva que responda por su rigor, por su lógica,[37] aunque el "rigor" y la "lógica" también estén en construcción. Ahora bien, ello no le otorga al procedimiento un tinte de arbitrariedad, de convención pasajera, sino más bien de rectificación permanente,[38] *bajo las condiciones en que ello es posible*. Entonces, es otra "experiencia" en la que las reglas del juego se hacen explícitas y están abiertas al ajuste. Es un lugar donde hay que estar advertidos del funcionamiento de la práctica social; es un lugar que aplica su lógica sobre sí mismo. La relación con el saber disciplinar podemos llamarla *investigación*, pero una investigación para que exista ese conocimiento, no para que se reproduzcan ciertas prácticas sociales.

Acá no se buscaría un consenso (que puede ser un efecto ulterior, siempre en peligro) ni dar un lugar al sujeto (al contrario: queda excluido),[39] sino hacer una descripción-explicación a la altura de los presupuestos conceptuales disponibles. Podría hablarse, de todas maneras, de un interés de la ciencia, sí, un interés paradójico: aquel que intenta neutralizar el interés. Los intereses involucrados —según Bourdieu (2003, p. 88)— disminuyen paulatinamente, a medida que el campo gana *autonomía*: va ganando una cierta independencia del contexto, es decir, pretende no validar sus enunciados con ayuda del contexto histórico-social inmediato. En cambio, las representaciones que nos hacemos de nuestra relación con la experiencia son absolutamente dependientes del contexto. ¿Y no impulsamos muchas investigaciones en ese sentido? Sí, son esfuerzos que no le dan consistencia al conocimiento, sino a aquella esfera de la praxis humana que se aplica a la decisión… aunque habría que establecer si es una efectiva práctica en el campo político.

Ahora bien, el hecho de que algo funcione no es una fuerza probatoria en términos cognitivos, aunque opere todo el tiempo en la práctica:

37 "La visión 'comunitarista' no capta el fundamento mismo del funcionamiento del mundo científico como universo competitivo en pos del 'monopolio de la manipulación legítima' de los bienes científicos" (Bourdieu, 2003, pp. 84-85): método, objetos, resultados, fines.

38 "[…] el espíritu científico se constituyó como un conjunto de errores rectificados" (Bachelard, 1979, p. 281).

39 "[…] en el campo de la ciencia solo tiene 'personalidad' quien está pura y *simplemente al servicio de la causa*" (Weber, 1919/2009, p. 196).

> No titubearemos, pues, en inscribir entre los errores […] toda verdad que no sea la pieza de un sistema general, toda experiencia, aún justa, cuya afirmación quede desvinculada de un método general de experimentación, toda observación, por real y positiva que sea, que se anuncie en una falsa perspectiva de verificación. (Bachelard, 1979, p. 14)

El juicio frente a los enunciados que profiere la ciencia no se rige por el procedimiento pragmático, sino más bien en relación con los que están en capacidad de manejar cierta manera de producir enunciados… mientras alguno no lo objete razonablemente.

Según lo que venimos diciendo, ser maestro de lenguaje no es una ventaja para comprender qué es "pedagogía" ni que es el lenguaje. Se producen, eso sí, una experticia y una autorrepresentación para ubicarse en esa práctica. Además, el maestro está al tanto de las representaciones sociales de su práctica y del objeto de esta. Solo cuando se compromete con el conocimiento disciplinar podrá entender, más allá de encontrar un lugar en su trabajo.

La escuela no es el único dispositivo que forma, ni el saber disciplinar es lo único que circula en la escuela. Pero el saber disciplinar está en la escuela porque es el recurso propio de formación del dispositivo escolar, a nombre del acervo cultural de la humanidad.

Tabla 1. *Modalidades de saber*

	Saber				
	Experticia	Autorrepresentación	*Doxa*	Conocimiento instrumental	Conocimiento disciplinar
Nivel	Funcional	Personal	Contextual	Especializado	Descriptivo-explicativo
Interés	Práctico	Compensatorio	Práctico-social	Técnico	Cognitivo (no interés)
Función	Saber-hacer	Dar sentido	Consenso	Salvar el método	Conocer
Implicación	Legitima				Esclarece
Juicio al enunciado	± Opera	± Satisface	± Pertenece	± Eficaz y ± Adecuado	± Verdadero
Categorías	No			Recontextualizadas	Sí

Fuente: elaboración propia.

REFERENCIAS

Althusser, L. (1969/2003). Ideología y aparatos ideológicos de Estado. En S. Žižek (comp.), *Ideología. Un mapa de la cuestión* (pp. 115-155). Fondo de Cultura Económica.

Bachelard, G. (1934/1981). *El nuevo espíritu científico*. Nueva Imagen.

Bachelard, G. (1938/1979). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.

Bachelard, G. (1940/1984). *La filosofía del no*. Amorrortu.

Bachelard, G. (1949/1978). *El racionalismo aplicado*. Paidós.

Baena, L., y Bustamante, G. (1993). El área de lenguaje y el rendimiento escolar. *La Palabra, 1*.

Bajtín, M. (2012). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 245-290). Siglo XXI.

Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En varios autores, *Competencias y proyecto pedagógico* (pp. 7-29). Universidad Nacional.

Borges, J. (2014). *Obras completas* (vol. 1). Emecé.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.

Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Anagrama.

Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.

Braunstein, N. (1980). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. Siglo XXI.

Bruner, J. (1984). Aprendizaje y pensamiento. En *Aprendizaje escolar y evaluación* (pp. 110-121). Paidós.

Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Aula de Humanidades.

Bustamante, G., Carvajal, G., Rodríguez, C., Díaz, C., Domínguez, J., Flórez, R., Moreno, S., Vásquez, J., Castañeda, S. (2018). *Investigación y educación. Hacia una teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional.

Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.

Chomsky, N. (1975). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.

Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Universidad de Antioquia.

Desrosières, A. (1995). ¿Cómo fabricar cosas que se sostienen entre sí? Las ciencias sociales, la estadística y el Estado. *Archipiélago, 20*.

Harari, Y. (2014). *De animales a dioses*. Penguin Random House.

Hjelmslev, L. (1943/1980). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Gredos.

Hymes, D. (1972/1996, junio). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función, 9*.

Jakobson, R. (1963). Linguistique et poétique. En *Essais de linguistique général* (pp. 209-248). Minuit.

Kristeva, J. (1988). *El lenguaje, ese desconocido*. Fundamentos.

Lévi-Strauss, C. (1987). *Mito y significado.* Alianza.

Llinás, R. (2001). *El cerebro y el mito del yo.* Norma.

Marx, C. (1845/s. f.). Tesis sobre Feuerbach. En *Marx-Engels. Obras escogidas* (pp. 24-26). Progreso.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. MEN.

Paz, O. (1956). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica.

Platón (1984). Cratilo o del lenguaje. En *Diálogos* (pp. 249-294). Porrúa.

Platón (2011). Menón. En *Diálogos II* (pp. 483-527). Gredos.

Saussure de, F. (1916/1987). *Curso de lingüística general*. Alianza.

Searle, J. (2017). *Creando el mundo social. La estructura de la civilización humana*. Paidós.

Suzuki, D. (2012). Conferencias sobre budismo zen. En D. Suzuki y E. Fromm, *Budismo zen y psicoanálisis*. Fondo de Cultura Económica.

Tort, M. (1979). *El cociente intelectual*. Siglo XXI.

Verón, E. (1969). Ideología y comunicación de masas. La semantización de la violencia política. En E. Verón (comp.), *Lenguaje y comunicación social*. Nueva Visión.

Verón, E. (1971). Condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica. En obra colectiva, *El proceso ideológico* (pp. 251-292). Tiempo Contemporáneo.

Weber, M. (1919/2009). La ciencia como vocación. En *El político y el científico*. Alianza.

Wilde, O. (1980). *Diccionario privado de Oscar Wilde* (recopilado por Blas Matamoro). Altalena.

Zuleta, E. (1996). Acerca de la ideología. En *Elogio de la dificultad y otros ensayos* (pp. 167-190). Fundación EZ.

La oralidad, la lectura y la escritura y sus implicancias en los procesos de enseñanza e investigación

Gustavo Bombini
Universidad de Buenos Aires (UBA)
Universidad Nacional de San Miguel (UNSAM)

Más allá de todas las desventajas de estos tiempos de pandemia, tenemos en la virtualidad la posibilidad de estar juntos, de algún modo, compartiendo las ideas que yo anunciaba en el título de la conferencia, relacionadas con las prácticas de investigación en su conexión con las prácticas de enseñanza. Entre esas posibilidades de la enseñanza está la formación de docentes a la que muchos de los que estamos aquí nos dedicamos.

En las universidades es muy común —por suerte son juicios que se han debatido y cuestionado— pensar que aquellos que se dedican a la educación lo hacen por *default*, porque no tuvieron capacidad para dedicarse a la investigación. Es la sobrevaloración de las licenciaturas por sobre los profesorados, de la investigación por sobre la enseñanza. De este modo, los estudiantes que hacen carreras de licenciatura luego

van a proseguir en carreras de posgrado y luego van a desarrollarse como investigadores, mientras otros, que suelen ser más cantidad, se van a dedicar únicamente a la docencia.

Estos prejuicios, estas dicotomías tan improductivas, tan poco ajustadas, además, a las dinámicas institucionales, a las dinámicas vinculadas con el mundo del trabajo, merecen ser puestas en cuestionamiento: todos somos docentes en algún sentido, aunque hagamos investigación; y, en todo caso, no hay plazas para todos en la investigación. Mucha gente que hace investigación obtiene su doctorado, siendo a la vez docente, incluso docente en la escuela secundaria. Y conozco varios casos de colegas que respeto mucho que han podido, sin tener dedicaciones exclusivas o *full time* en la universidad —porque tampoco hay plazas para todos—, y sin pertenecer al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) o a algún otro organismo de financiamiento, desarrollar tareas de investigación.

Esta situación me recuerda a lo que aparece muy frecuentemente en escritos, sobre todo en cartas personales, del gran maestro dominicano Pedro Henríquez Ureña, que trabajó parte de su vida en México y una parte importante, hasta su muerte en 1946, en Argentina. Pedro Henríquez Ureña iba de un lado a otro: de la ciudad de La Plata a cincuenta kilómetros de Buenos Aires a dar clases a la escuela secundaria de la Universidad Nacional de La Plata, luego daba clases en el Instituto del Profesorado de Buenos Aires y era investigador del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires. En alguna carta, a Alfonso Reyes, él expresa que la tarea de la enseñanza le está quitando el tiempo que necesita para la investigación.

Esas tensiones, en todo caso, recorren la biografía de otros intelectuales; tal el caso de Leopoldo Lugones, famoso poeta argentino modernista, quien era director de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros, que es la biblioteca del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina. Lo fue durante muchos años, desde 1915 hasta 1938, año en que se suicidó. Lugones fue director de la biblioteca y esto dialogaba y le permitía el desarrollo de su trabajo intelectual. Se trata de tensiones entre los mundos laborales, entre las prácticas más favorecidas y las menos favorecidas salarialmente. Me consta que varios de los que estamos acá, varios colegas colombianos muy queridos con los que he trabajado muchas veces, pertenecemos a

la universidad y también pertenecemos al campo de la enseñanza, y nos hemos propuesto establecer en ese cruce vínculos que sean productivos y vínculos que se desentiendan de estos prejuicios que estaba planteando.

Lo que se plantea, entonces, es una cuestión muy interesante, que es la relación entre el tipo de investigación que pretendemos desarrollar y la práctica escolar. ¿Qué relaciones hay entre universidad, investigación y modos de producción de conocimiento y legitimidad de ese conocimiento, entre prácticas de investigación, propias de la universidad y modos de producción de conocimiento, saberes, prácticas que se dan en el territorio de la enseñanza? ¿Qué pasa con esas dos lógicas que sin duda tienen puntos de intersección? En todo caso, partimos de alertar acerca de la necesidad de evitar que las relaciones que se plantean entre ambos mundos no sean relaciones a las que me animo a llamar *colonialistas,* evitar que no se generen relaciones colonialistas, relaciones arriba-abajo, relaciones de superioridad-inferioridad, más o menos conscientes o inconscientes.

Se trata de reconocer trayectorias, cortes históricos de lo que son tradiciones de los procesos investigativos, antecedentes interesantes que después los podemos repensar para el campo específico de investigación en didáctica de la lengua y la literatura, por ejemplo, lo que se ha llamado *investigación participativa*, que es un tipo de participación más vinculada al desarrollo de las culturas populares con los sectores populares, especialmente relacionado con la educación de adultos; hay tradiciones que vienen de los setenta, muy potentes en este sentido. Ahí podemos encontrar una de las primeras claves de ciertas metodologías que nos ayudarían a pensar el modo en que se producen las articulaciones teoría-práctica, conocimiento del territorio, saberes propiciados en los contextos, en los territorios, y la tarea de los investigadores del vínculo que los investigadores establecemos con esos territorios.

Podemos abordar la cuestión desde varias perspectivas. Se me ocurrió retomar las consideraciones presentes en un viejo libro publicado en español en el año 1984, incluido en una colección que dirigía en España José Luis Rodríguez Diéguez (quien era un referente de los estudios de comunicación, lenguaje y educación), que se llama *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, cuyo autor es Michael Stubbs. Se publica en España, pero en coedición

con Argentina, a través de la editorial Kapeluz, que es una editorial señera, histórica, de los libros de texto en Argentina, y también se publica en Bogotá. Esta edición que tengo del año 1984 es una segunda edición en Bogotá. La referencia de la publicación es Cincel-Kapeluz; o sea, dos editoriales asociadas, pero este libro, que en su primera edición inglesa es del año 1976, se publica en una colección destinada a la formación docente, destinada a la educación.

Se trata de una investigación de corte sociolingüístico que como buena parte de la investigación sociolingüística toma a la escuela como un territorio muy productivo para esas investigaciones. ¿Qué viene a decir la investigación sociolingüística al campo de la enseñanza y al campo de la didáctica? El vínculo, por ejemplo, entre uso de la oralidad y la interacción en el aula, y algunos enunciados interesantes y provocativos de Stubbs acerca del modo posible de hacer investigación en el aula a riesgo de —dice Stubbs (1984, p. 113)— "la pérdida de un cierto lenguaje auténtico que difícilmente se desplegaría frente a la artificiosidad que supone la presencia del investigador en el aula". Para Stubbs no hay modo de entrar al aula sin ser parte del aula, es decir, plantea un problema metodológico: la presencia de extraños en el aula desnaturaliza esa práctica, ese lenguaje del aula.

Entonces, dice Stubbs, se trata de "recuperar las prácticas de enseñanza en el aula de la mano de quienes están adentro del aula" (p. 116). Las intervenciones de los investigadores en didáctica de la lengua ajenos al aula no podrían ofrecer —parafraseando a Stubbs— una mirada de la complejidad de las prácticas ni estarían en condiciones de leer los emergentes de las prácticas. Entonces, ahí se plantea el juego de empezar a pensar a los profesores como investigadores de sus propias prácticas. La palabra *investigación* es una palabra que está fuertemente investida de prestigio social, de prestigio académico, y cuando se lanzan programas de apoyo a la investigación, programas estatales, estos muchas veces no tienen demasiado financiamiento ni tampoco tienen continuidad en el financiamiento —son discontinuos: pertenecen a unas políticas que duran por un cierto tiempo y luego se terminan, a diferencia de las políticas de ciencia y técnica, que se mantienen a lo largo del tiempo y se desarrollan—.

En muchos casos, desde áreas gubernamentales relacionadas con la formación docente, se estimula la investigación de los formadores otorgando unas becas, otorgando unos subsidios en proyectos puntuales, que en general no afectan las condiciones laborales —en el sentido de que no las mejoran—: los profesores siguen estando muchas horas frente al aula, cobran por estar muchas horas frente al aula, y luego se les dice que van a hacer investigación cuando un grupo de profesores se reúne y busca encontrar tiempos para poder reflexionar sobre la práctica. Ahí hay una cuestión muy interesante para conversar respecto de lo que serían las condiciones materiales para la producción de investigación y su institucionalización, por esto que decía de la discontinuidad o de los escasos recursos como un obstáculo. Pero lo interesante sería reconocer ahí —yo tomo como referencia a dos docentes e investigadoras norteamericanas Marilyn Cochran-Smith y Susan Lytle, autoras de un libro que fue publicado en inglés en 1993 y traducido por la editorial Akal de España, en el año 2002, y que se llama *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*—.

En esta publicación las autoras reven la idea de enseñantes que investigan: "La investigación —dicen— a cargo de profesores representa una forma especial de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje que puede transformar lo que ya conocemos sobre el campo" e insisten en "la necesidad de rescatar el conocimiento sobre la enseñanza por profesores reconociendo en él una especificidad epistemológica" (Cochran-Smith y Lytle, 2002, p. 75). Hay un modo de producir conocimiento y un tipo de conocimiento que sería específico de aquel que producen los que habitan el aula, que permitiría —según las autoras— "hacer accesible parte de la pericia docente" (p. 75). Se trata de un saber-hacer-docente al cual no estaríamos accediendo si no somos parte del aula. Y agregan que se trata de "perspectivas únicas sobre la enseñanza y el aprendizaje" que obligan a "invertir la relación arriba-abajo, universidad-escuela" (p. 76), coincidiendo con lo que yo decía antes de evitar relaciones colonialistas respecto de los detentadores del saber legítimo frente a este saber práctico de menor legitimidad.

Podríamos pensar en clave de lo que llamaríamos proyectos colaborativos, de articulación, entre docentes investigadores de ámbitos distintos, investigación entre docentes colegas y ahí se planteaban entonces el exceso de horas de clases, rigidez de los horarios, escasez

de foros, jornadas, eventos, a la manera de congresos académicos, pero que reunieran a los profesores. Una excepción posible es la Red Colombiana de Lenguaje, que reúne a profesores que están produciendo, propicia sus encuentros, cuando uno rastrea la cuestión de la formación docente en América Latina, especialmente en el área de lenguaje, esa red que se inicia con la participación de esta autora francesa en Chile en el programa conocido como el de las novecientas escuelas, cuando se aprovecha la presencia de esta referente francesa en los años noventa para la creación de una red que se desarrolla especialmente en Colombia y también en México, países donde ha tenido continuidad. No tiene tanta presencia en la Argentina.

Ahí tendríamos el ejercicio interesante de pensar en ese tipo de conocimiento, en ese núcleo reflexivo sobre la propia práctica en absoluto trivial, que nos invita a pensar no sé si un nuevo estatuto, sino un estatuto inherente a la cuestión del conocimiento, porque cuando Stubbs en su análisis sociolingüístico decía que la presencia de un extraño va a generar un lenguaje artificioso, ahí yo tensiono algunas cuestiones que tienen que ver con las intervenciones de los investigadores en el campo educativo, incluso en el campo de la propia gestión política, pero fundamentalmente en el campo de la práctica y cierta tensión entre lo que reconoceríamos como el lenguaje escolar de la cotidianeidad, de los modos de decir el conocimiento propio de los maestros, y cuando estos modos de decir el conocimiento propios de los maestros se encuentran afectados por la palabra de la Academia y se genera ahí una suerte de lenguaje intermedio, híbrido, que lo único que logra en todo caso es esa artificiosidad en el intento de la lengua docente de hacerse cargo de una lengua que le es ajena.

Quiero decir: hay una tradición en los modos de decir que es propia de la escuela, que se puede reconstruir en una historia de la enseñanza como la posibilidad de observar cómo se han ido construyendo esos modos de decir el conocimiento, por ejemplo, en los distintos campos disciplinarios, y luego cuando aparece el lenguaje de los teóricos se introduce en el campo escolar se produce ahí una tensión que sería interesante resolver y pensar en clave de tensiones entre voces propias y voces ajenas, diálogos entre voces, pero sin que unas voces, con sentido más colonial o colonizante, deslegitimen las otras voces. Muchas veces, capacitadores docentes, haciendo formación docente continua, muchas veces académicos, trabajando con

docentes en actividad, suelen deslegitimar esa lengua puesto que puede estar viciada de contradicciones teóricas, viciada de algunos anacronismos, algunas desactualizaciones, contradicciones en la configuración, que son contradicciones que sin duda están en el núcleo duro de los currículums.

En los enunciados de los currículums hay contradicciones porque en el campo curricular siempre se produce sobre la base de lo que precede y el currículum es ese mosaico que mirado desde el campo de la ciencia se presenta como algo escandaloso. Quiero decir: la convivencia de saberes que podrían pertenecer a paradigmas distintos. En el área de lenguaje, podríamos encontrar categorías del estructuralismo gramatical entrecruzadas con categorías de la lingüística textual, entrecruzadas con teorías de la pragmática y todo eso conviviendo en una misma página, lo cual sería un escándalo y una contradicción para la mirada académica, pero que dentro de la lógica escolar reconoce algún sentido. No estoy haciendo una valoración, justamente, sino que trato de entender desde qué lógica fueron posibles esos modos, esos aprovechamientos, esos usos de las teorías, defendiendo cierto eclecticismo, incluso, que —insisto— sería motivo de alarma y de crítica por parte de la comunidad académica, pero que dentro de la comunidad escolar reconoce sus lógicas. En todo caso, ¿qué le puede interesar a la investigación sino el conocimiento de esas lógicas? Pero no para valorarlas, no para desandarlas, sino para entenderlas en su complejidad.

Hay un aspecto que podríamos pensar como un cierto núcleo reflexivo acerca de la propia práctica que ejercitan los maestros cuando se ponen en una posición de investigación. Los lineamientos que en Colombia también tienen bastante presencia lo que se han llamado *narrativas pedagógicas,* que también alientan la investigación biográfico-narrativa, como los trabajos de Antonio Bolívar, del grupo de la Universidad de Granada, tremendamente interesantes en clave de poner en juego distintos formatos para la producción de investigación, incluso aquellos que trabajan sobre lo biográfico y lo autobiográfico.

Estamos en una situación interesante —o a mí me resulta interesante— respecto de arrancar definiendo al campo de la didáctica de la lengua y la literatura como una disciplina de intervención. Digo "de intervención" porque dentro de las propias genealogías de

las didácticas especiales (de la matemática, de las ciencias sociales, de la lengua y la literatura), en general hay una ligazón entre la construcción de esas didácticas y el campo de la formación docente y por ende el campo de la enseñanza. En la formación docente llevamos adelante prácticas de enseñanza en distintos niveles educativos, en distintos contextos, con sujetos con distintas formaciones y en distintos contextos institucionales y culturales, y todo ese núcleo se juega en proyectos de intervención, es decir, proyectos que transforman la realidad escolar, como proyectos que ratifican la realidad escolar, pero al fin se definen porque existe la práctica de intervención.

A esa práctica de intervención a mí me gusta politizarla: entenderla en diálogo con el currículum oficial; entenderla en diálogo con modos de resistencia con el currículum oficial, con proyectos alternativos que trabajan con los intersticios en la lectura del propio currículum; por movimientos innovadores que están en la historia —si les parece, las marcas del movimiento de la Escuela Nueva en las pedagogías latinoamericanas; las marcas de proyectos anarquistas en educación propiciadas por grupos de esa ideología creando y administrando sus propias escuelas—: un acumulado que la pedagoga argentina Adriana Puiggrós (1989, p. 67) llamó "*alternativas pedagógicas*", y cómo esas alternativas pedagógicas no conforman —como bien aclara Puiggrós— una historia paralela a la historia oficial, sino que hay un entramado en clave de innovaciones, en clave de posicionamientos, en clave de inclusión de sujetos del campo popular que no estaban incluidos en los proyectos políticos dominantes, es decir, hay una construcción muy potente a pensar, a indagar… y vuelvo a la idea de intervención: las didácticas y los formadores que trabajamos en las didácticas en calidad de disciplinas de intervención hacemos de la intervención parte del proceso de investigación: estar ahí, intervenir ahí, es también un modo de investigar.

Cuando uno llena los formularios para la acreditación de investigación, cuando solicita los subsidios, las opciones son "investigación aplicada" o "investigación pura". Seguramente una gran investigadora muy leída por mí y seguro por ustedes también, Elsie Rockwell, nos diría que ella no produce investigación, etnografía educativa, para transformar las políticas educativas mexicanas. Seguramente no es una investigación aplicada en ese sentido, pero sí en el sentido de que la producción de la etnografía de la educación,

de la producción biográfica y autobiográfica de la educación, se desprenden corolarios. Habría efectos hacia las prácticas. ¿Y por qué no pensar que hay un tipo de investigación que juega a pensar en esos vínculos? Los corolarios posibles o las nuevas miradas sobre la práctica que propicia la investigación.

El libro de Stubbs sobre el análisis sociolingüístico de la enseñanza no es un libro ni de lingüística aplicada ni de didáctica. No supone ni está basado en una práctica de intervención, pero cuando yo lo leo empiezo a hacerme preguntas respecto del lenguaje en el aula que aparecen en este análisis sociolingüístico y que son significativas para pensar las prácticas en el aula y son significativas para pensar por qué en los contenidos de formación en Argentina, pero también en América Latina, pero también en España, los contenidos sociolingüísticos, por ejemplo, tienen un lugar totalmente secundario respecto de los enfoques de orientación textualista. El propio enfoque comunicativo, que se sigue sosteniendo como referencia única en nuestro campo y que tiene que ser revisado y cuestionado, ha apuntado más a un análisis intrínseco del proceso comunicativo y con una discutible idea de lengua transparente. Hay que discutir porque la lengua, en los escenarios escolares, tal como lo planteamos en el título de esta intervención, la oralidad, la lectura y la escritura se piensan como fenómenos donde hay conflicto, donde hay situaciones de poder, donde hay contradicción, donde hay inequidad, es decir, donde no hay transparencia, donde no están tan claras las intenciones del autor, del emisor, ni las interpretaciones, es decir, la idea de un lenguaje transparente que parece estar en la base de algunos enunciados de ciertas posiciones que reducen el lenguaje a una idea instrumental, es eso lo que tenemos que discutir. En la década de 1990, sobre todo, se produjo el apogeo de ciertas miradas instrumentales acerca del lenguaje que hay que seguir discutiendo y que para mí están en los enunciados más oficiales de lo que ha quedado en los currículums de lo que se llama *enfoque comunicativo*.

Pero además hay una cuestión importante que tiene que ver con las transformaciones en las prácticas de oralidad, lectura y escritura, transformaciones que tienen que ver con la desigualdad social en nuestros países, con la desigualdad del acceso a la cultura letrada, a la escolarización, con la diversidad en países multiculturales y plurilingües y la dificultad para reconocer ese plurilingüismo

como parte de la construcción cultural y sociolingüística de nuestras prácticas escolares. Se trata de discutir los intentos o las representaciones que buscan la homogeneización del español. ¿Qué tensiones se producen respecto de la norma, lo que no quiere decir renunciar al trabajo con el estándar, lo que no significa renunciar a ciertas tareas históricas definidas para la escuela moderna? No significa la renuncia a eso, sino la comprensión de puntos de partida diferentes en los distintos modos de transitar la escolarización y el acceso a la cultura escrita de los habitantes de diversas regiones. Estoy pensando en Colombia, que he recorrido mucho acompañado del maestro Fabio Jurado en su maestría de Educación con orientación en lenguaje, ofertada desde la Universidad Nacional a distintos lugares del país, y he tenido la suerte de participar como profesor extranjero en esas experiencias, así como también de diversas experiencias en mi propio país, cuyo territorio se extiende desde la zona andina hacia una zona más europeizada, más vinculada a la ciudad de Buenos Aires y alrededores, con la marca inmigratoria.

Quiero decir: esta diversidad, estos mapas posibles han de tener algún impacto en las configuraciones de la disciplina escolar, en el código de la disciplina escolar al que hay que pensar de una manera más diversa. Y nuestra disciplina, acaso más que la matemática, es convocada a ser sensible y estar atenta a esos modos de construcción de la diversidad y por supuesto, contestando a lo que dice Juliana (Juliana León, comunicación personal),[1] la didáctica y las didácticas especiales vienen haciendo su lucha por ganar su territorio, y tienen que ganar su territorio dentro del campo de la investigación educativa y tienen que ganar su territorio dentro de la investigación disciplinaria en sí. ¿Por qué no pensar en estas transformaciones de escritura, de las prácticas de lectura y escritura, de las tecnologías? Es una pregunta que me hacían en una maestría de Estudios Literarios de la Universidad de Buenos Aires, en la que dos o tres alumnos de esa maestría de posgrado decidían que iban a investigar asuntos dedicados con la enseñanza de la literatura, y según el profesor de seminario que les tocara, porque luego yo me iba enterando porque unas de estas

1 "¿Hasta qué punto cree usted que la didáctica ha sido reducida, desdeñada por otras perspectivas de investigación en educación?".

personas me pedían como director externo; entonces, en algunos seminarios les decían que no, que la enseñanza no era un tema de una especialización en estudios literarios.

Qué curioso, ¿no?, porque uno podría leer a Barthes como un pedagogo por la cantidad de reflexiones que ha hecho respecto de las cuestiones de la enseñanza: no pensar las humanidades si no son mediadas por la enseñanza; y fíjense la arbitrariedad de que un profesor, tal colega dijera "no" y otro dijera que sí, que era un tema importante, incluso en una dimensión política, que las universidades, en este caso públicas, se hicieran cargo de investigaciones de enseñanza pública; acá hay una convicción de intervención otra vez; es un juego que tiene que ver con ganar legitimidad y espacio, la vieja discusión de didácticas generales y didácticas específicas, didácticas de objetos; en qué sentido el objeto es productor también de sus modos de enseñanza; esas paradojas que se dan interesantes en el campo de la literatura; literaturizar la enseñanza; desarrollar prácticas de la escritura que vehiculizan formas de enseñanza. Cuando pasamos de la máquina de escribir a las nuevas tecnologías, cuando un teclado deja de ser una herramienta que solamente manejan algunos que tienen una máquina de escribir y han tomado un curso de dactilografía y cuando manejar un teclado pasa a ser la forma más usual de escribir, incluso entre niños más pequeños. Esas transformaciones tienen que permitirnos pensar algunos cambios respecto de las concepciones de oralidad, lectura y escritura.

Quería detenerme precisamente en la dimensión de la oralidad porque me parece, en todo caso, la más novedosa para pasar de la dupla lectura-escritura a la tríada oralidad, lectura y escritura, o "LEO": lectura, escritura y oralidad. Cuando trato de pensar en clave de un proyecto LEO me permito revisar algunos principios, algunas ideas acerca de lo que es la oralidad y acerca de la oralidad y su relación con la enseñanza. En clave de oralidad, pensaba en algunas discusiones que también vienen del campo de la sociolingüística que tienen que ver con la relación oralidad-escritura, donde en la tradición de la escuela ha predominado la supremacía de escritura por sobre la oralidad: la idea de que la escritura corrige a la oralidad, la idea de que los usos orales que tienen que ver con la pertenencia social, que tiene que ver con la pertenencia cotidiana, con la lengua familiar, esos usos se corrigen en el ámbito de la escuela y se corrigen según

la referencia de la lengua escrita. La idea de que el estándar escolar a alcanzar está fuertemente referenciado en la lengua escrita y que desestima la riqueza, desestima la productividad discursiva de las oralidades.

Cuando digo "las oralidades" se me aparecen las lenguas, las lenguas originarias, por ejemplo, que pueden ser lengua materna de muchos de los chicos que están en el aula. El aimara, el quechua, el guaraní. Entonces, fíjense, un texto tan importante, tan leído, cuando se empieza en el currículum de los años noventa, cuando se empieza a hablar de oralidad aparece un libro relevante traducido por el Fondo de Cultura Económica de México, que es el libro de Ong (2021), *Oralidad y escritura,* que se convierte en una referencia bibliográfica muy fuerte para el campo pedagógico. Por supuesto que los estudiosos de los temas de sociolingüística o de los temas de relaciones oralidad -escritura no estaban leyendo solamente a Ong, pero hay cierta pregnancia que tienen ciertos textos cuando empiezan a circular más activamente no en el campo de la investigación, sino en el campo de la formación. Ong era un clásico de los documentos curriculares, de los documentos para la formación de profesores, de maestros, y dice algunas cosas que es interesante revisar porque lo que sostiene es que la cultura escrita es la que plantea un sistema racional de pensamiento. De este modo, los pueblos que tienen escritura son los pueblos que desarrollan pensamiento, para la categorización, para la abstracción, para los razonamientos formales, lo que no sería posible en la oralidad. De hecho, Ong habla de una oralidad primaria que es la que desarrollan las sociedades que no tienen escritura y una oralidad secundaria que tiene como base el texto escrito. Ahí hay una jerarquización: la cultura escrita estructura la consciencia, configura el pensamiento y lo hace con base en lo textual.

A partir de los ochenta, este posicionamiento de Ong, que se repite en otros autores como Havelock, va ser cuestionado por otros autores que cuestionan a los autores que están del lado de los teóricos de la gran división, "la gran división oralidad-escritura". La gran división oralidad-escritura es la jerarquización de la escritura por sobre la oralidad. Lo que van a plantear algunos autores a partir de los ochenta, y que vienen del campo de la sociolingüística y del campo de la literacidad, es que hay un *continuum* oralidad-escritura. Entre más formalidad, menos formalidad, más cotidianeidad, más

condicionamientos retóricos respecto de ciertos usos discursivos, plantean la idea de evitar una dicotomía entre oralidad y escritura, sino de pensar en un *continuum* discursivo oralidad-escritura mirando fundamentalmente el uso y no una perspectiva esencialista, mentalista, acerca del lenguaje. Lo que estos teóricos dicen acerca de la escuela, como institución que garantiza el dominio de la cultura letrada, con requerimientos específicos, es que la escuela tradicionalmente ha planteado una gran distancia entre lo oral y lo escrito. Una distancia a favor de la jerarquización de lo escrito en detrimento de lo oral.

Hay mucho para conversar ahí respecto de lo oral, atendiendo a sus formas, entendiendo también la lengua oral no meramente como un hecho textual lingüístico, sino como una práctica, como una experiencia, como un hecho performativo. Se trata de la idea de que la oralidad es una actuación, es un evento, y que entonces tiene otra índole muy distinta a la escritura. Eso, pensado en relación, además, con procesos de mediación, lo que nos invita a ligar lo que estamos diciendo con la pedagogía y con la investigación. En la pedagogía, lo que tenemos que decir es que esa concepción de la oralidad entendida como una *performance,* como una práctica, nos permitiría reconstruir mejor los contextos de las prácticas. Y vuelvo a la crítica al enfoque comunicativo: el enfoque comunicativo resuelve la idea del contexto adentro de la propia teoría; define los conceptos con algunas categorías más generales respecto de variables, pero no piensa los contextos —a mí me gusta decir— en clave de escenas o en clave de relatos. Un contexto es un relato en el sentido de una narración que nos cuenta dónde estamos situados y qué tipos de prácticas se están produciendo o se podrían producir allí. Un colega mexicano, el doctor Rafael Mondragón, que trabaja algunas cuestiones relacionadas con las prácticas de lectura, en algunos de sus textos, daba cuenta de una serie de talleres, de intervenciones artísticas que se habían desarrollado en México en los momentos posteriores al gran terremoto, con mucha destrucción, que ocurrió en aquel país, en la Ciudad de México, hace algunos años.

Entonces, en el contexto de la pérdida de seres queridos, en el contexto de la pérdida de la vivienda, en ese reparar lo que ha sido dañado en todas las dimensiones, aparecían intervenciones que tenían que ver con talleres de escritura y talleres de lectura, y se

producían ciertas prácticas que eran posibles en ese contexto. Lo que me pareció interesante era que el contexto se definía en el hecho de poder decir todo eso: ha podido ocurrir una tragedia natural. Porque después lo que había era un develamiento. Algo parecido pasa con la pandemia cuando decimos "en el contexto de esta pandemia las desigualdades se extreman: quienes tienen menos la pasan peor". Entonces uno podría decir qué textualidades, qué discursividades ocurrirán como consecuencia de la pandemia: la pérdida del trabajo, la pérdida de la comunicación, la muerte, qué nuevos relatos invita a producir la pandemia. De este modo, entonces, necesito de descripciones de textos menos lingüísticas y más culturales. Pienso que una didáctica de la lengua ha de anclar fuertemente en esos relatos culturales, que las prácticas escolares están directamente vinculadas con prácticas culturales en el sentido más amplio. Para que no sean abstracciones ni descripciones burocratizantes, tenemos que anclar en relatos de prácticas concretas en las que hay prácticas discursivas, que hay oralidades y quizás no haya escrituras, pero hay lenguaje, hay construcción por la palabra, y eso nos tiene que importar.

Por su parte, la palabra *literacidad* va entrando poco a poco, pese a que es incómoda en español, pero se está usando, y es importante que no nos pase como un término más. O como algunos dicen "enfoque comunicativo y la literacidad es lo mismo". Afirmamos que no es lo mismo y para eso me remito a un libro que fue publicado en Argentina en 2004, de dos autores peruanos, que son Virginia Zavala y Víctor Vich, y ese libro se llama *Oralidad y poder.* En el caso de Zavala, a la luz de otros trabajos publicados, vemos que es una lingüista que trabaja con temas de literacidad, en temas de sociolingüística y, sin ser pedagoga, ofrece algunas herramientas que nos permiten repensar las concepciones de oralidad en el campo escolar y de la enseñanza de la lengua.

Siguiendo lo que dice Fernando Luis: "La oralidad mantiene vigencia en los pueblos latinoamericanos y del Caribe" (Anaya Palmera, comunicación personal). En este sentido, es necesario que nosotros produzcamos teorías vernáculas, teorías que explican nuestra realidad para evitar esa relación colonialista con los saberes de las teorías. Por eso mi crítica al enfoque comunicativo es muy insistente en cuanto a modificar esta relación colonialista de importar modelos. El enfoque comunicativo tiene una base teórica anglosajona;

la noción de *competencia* que tiene dos vertientes: del lado lingüístico, de Chomsky a Hymes, la idea de competencia comunicativa; pero también la idea de competencia está asociada a las políticas neoliberales. *Competencia, mercado.* Esta doble filiación la plantea de una manera interesante Bronckart, el didacta de la lengua suizo. Sin embargo, desde su lugar de enunciación, que es Suiza, Bronckart junto con Dolz escribe en 2007 un artículo en el que critican el enfoque por competencias, y de alguna manera denuncian que este surge en el contexto de las políticas neoliberales que suponían la flexibilización laboral y la posibilidad, entonces, de evaluar a esos sujetos que iban a tener una situación de empleo precaria a lo largo de toda su vida a que adquiriera un cierto saber hacer que les permitiera ir reciclándose a lo largo de su vida.

En algunos pasillos ministeriales argentinos de los noventa, en el momento de apogeo del modelo neoliberal en Argentina (privatización, globalización, pero pérdida de empleo y precariedad laboral), se decía "tenemos que formar un ciudadano que a lo largo de su vida va a cambiar de trabajo en varias oportunidades", creo que se decía "en siete oportunidades" porque las empresas no quieren gente para toda la vida, los empleadores. Entonces, la flexibilización laboral, que es una de las modificaciones de las leyes de trabajo, que es una de las claves de aplicación de los modelos neoliberales encuentra en la noción de competencias, encuentra a ese ciudadano de mercado, a ese sujeto de mercado, que ya no es un ciudadano ejerciendo su derecho, la ciudadanía entendida como derecho, sino que tiene que encontrar el modo de no caerse del mercado porque el mercado no le va a garantizar nada. En una segunda versión, del Gobierno anterior, se decía "el emprendedurismo, la salvación individual".

Cuando queremos pensar proyectos colectivos, cuando queremos pensar en clave de democracias que suponen o que tienen de base la igualdad —o no tanta desigualdad, como la que afecta a nuestros países, que no son los más pobres, sino los más desiguales—, esa afectación de desigualdad evidentemente tiene algún corolario pedagógico y toca la cotidianeidad de nuestras escuelas. Entonces, ¿cuáles son las herramientas que desdibujan las situaciones de desigualdad, que las invisibilizan, y hasta dónde dentro del campo educativo podemos poner en escena y generar unas prácticas, un currículum que dé cuenta teóricamente para la mejor comprensión de

todos los que están ahí, de los escenarios de desigualdad ahí donde la exclusión educativa, donde el fracaso escolar, tiene una explicación más social que lingüística. El problema no es que hay unos niños que son mejores que otros, que son más talentosos o que tienen una cognición más desarrollada, sino cuáles son las oportunidades que la escuela brinda para que no solo los hijos de las clases medias y altas accedan a la escolaridad y sean exitosos en la escolaridad, sino los niños de todas las clases sociales, pensando la educación como un derecho universal. Entonces acá se tensionan los paradigmas de esta reivindicación de la oralidad, que no sería la oralidad secundaria de Ong, ni la oralidad llamada "primaria", de alguna manera despreciada, en este modelo de la dicotomía oralidad-escritura, sino que tendría que ver con el reconocimiento de las culturas orales en términos de sus saberes específicos, que no son seguramente los saberes científicos, pero que tienen conexiones y que guardan lógicas o modos de producción de sentido, o que en todo caso merecen ser discutidos.

En un trabajo de investigación desarrollado hace varias décadas por una lingüista argentina, de la Universidad Nacional de Córdoba, Beatriz Bixio, junto a un antropólogo, Luis Heredia (1991), atendiendo a la escolarización en zonas rurales, se observaba una contraposición cultural entre los libros de texto usados en la escuela. Nosotros decimos "los libros producidos en Buenos Aires", que es el centro editorial por excelencia, y la tradición narrativa en la oralidad, en los relatos, en las creencias, en los juegos, incluso, poéticos, como un arsenal, un legado que aparecía dentro de la escuela, pero que no tenía ningún tipo de reflejo dentro de la producción de saberes escolares que estaban fuertemente determinados por los textos escritos. Se trataba de una oralidad lingüística y culturalmente rica. En cierta oportunidad, trabajando con docentes de la zona, yo hice una vez un ejercicio que fue retomar un apéndice incluido en libro de Bixio y Heredia en el cual se recolectaban algunas de esas canciones, rimas, pequeños relatos que venían de la ruralidad. Invité al grupo de maestros a leer esos relatos, sin decirles de dónde provenían, qué eran esos relatos y, como lo esperaba, estaban en la memoria social, en la memoria infantil, en la memoria biográfica de algunas de las personas en la sala, en muchos casos se trataba de evocaciones de

escenas de la infancia y todo eso era cultura oral y todo eso conectó a los maestros con imaginarios, con pensamientos, con la riqueza del lenguaje, que estaba ahí.

Entonces, ¿qué pasa dentro de un aula, de un aula de lenguaje, cuando los saberes son estandarizados o incluso cuando son excesivamente técnicos? Acá yo quiero hacer una crítica a lo que se viene llamando "lingüística aplicada". Comprendo que es un campo que está dentro de los anaqueles de las investigaciones de los lingüistas. En el contexto de esta conferencia de doctorado me permito decir que el campo de la educación, de la práctica de enseñanza, no necesita más teorías o, por lo menos, no necesita absorber teorías en estado puro, sino que en todo caso caben muchas mediaciones para no contaminar el campo escolar, y hasta el lenguaje de los niños, con abstrusas formas de nombrar los hechos del lenguaje. Momento fulgurante de la lingüística textual en la escuela argentina, tanto primaria como secundaria, recuerdo a dos sobrinas que son señoras con hijos, pero en ese momento eran adolescentes y jugaban un juego que se llama el "Ahorcado". No sé cómo se llamará en los países de ustedes, pero hay una cantidad de letras que hay que ir adivinando y se van ganando o perdiendo puntos si se acierta o no en las letras. Entonces, una de mis sobrinas desafiaba a la otra con una palabra que era larga —es bueno jugar al "Ahorcado" con una palabra larga— y pasaba que la palabra estaba casi escrita y la que tenía que adivinar, mi sobrina menor —la menor de las dos—, no adivinaba, entonces la otra le dice: "Pero, nena, ¿no te das cuenta cuál es la palabra?, *superestructura*". Claro, *superestructura* era una palabra posible en la clase de lenguaje a fines de la escuela primaria. *Superestructura,* cuya apropiación era por parte de un juego tramposo. ¿Pero por qué tenía que estar esa palabra como parte de…? Entonces, la otra, que había tenido una maestra que quizás era estructuralista y solo enseñaba análisis de oraciones y no superestructuras narrativas, le pregunta qué es *superestructura,* y la otra le contesta 'resumen', y *resumen* sí es una palabra escolar y *superestructura* era como una palabra artificiosa que en todo caso sirve para hacer perder a la hermana y no más que para eso y para olvidarla inmediatamente.

El viejo maestro argentino de la ruralidad que tuvo un gran impacto, que trabajó muchos años en México, Luis Iglesias, comunista y gremialista que fue castigado y por eso enviado a la ruralidad,

insistía mucho con esta cuestión de sostener el lenguaje escolar más allá de la consideración de teorías e insumos académicos. Por eso oralidad, lectura y escritura tiene que ver con un reconocimiento de una lengua propia de la escolarización y con la cautela en el modo en que nosotros, los investigadores, en nuestro afán de intervención, debemos reconocer ese horizonte donde hay una lengua, que no es una lengua importada, ajena, como la que llevamos nosotros; el maestro, hablando como un académico y emulándolo no es necesariamente mejor maestro. Se trata de evitar ciertos fetiches lingüísticos, académicos y pedagógicos.

REFERENCIAS

Bixio, B., y Heredia, L. (1991). *Distancia cultural y lingüística.* Centro Editor de América Latina.

Bronckart, J.-P., y Dolz, J. (2007). La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales. En J.-P. Bronckart, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 147-166). Miño y Dávila.

Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan.* Akal.

Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Cincel-Kapelusz.

Vich, V., y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder.* Norma.

La cibercultura y el giro lingüístico y discursivo en las pedagogías emergentes

Luis Alfonso Ramírez Peña
Universidad Santo Tomás

Nada existe, y si algo existiera sería incognoscible. Si se conociera sería imposible de comunicar.

Gorgias

La información ya no es informativa, sino deformadora; la comunicación ya no es comunicativa, sino meramente acumulativa.

Byung-Chul Han

ACLARACIONES PREVIAS

La discusión actual acerca de un nuevo giro en la investigación del lenguaje hacia el giro digital impone la necesidad de retomar diversos temas y problemas que han creado artificialmente una separación del lenguaje de su propia existencia, solo con el interés de encontrarle su esencia y sus fundamentos en la tarea nacida del pensamiento moderno para la lingüística con objetos y métodos que lo separaron del uso social e ideológico, de sus necesidades y

presiones pragmáticas, así como de las construcciones expresivas y subjetivas.

El lenguaje ha sido reducido, en sus estudios, a unas formas inaprensibles e inútiles que solo han servido a las grandes discusiones teóricas de racionalistas y positivistas. Parece como si las palabras y el lenguaje se "hubieran ido de vacaciones" cuando sus mismos usuarios continuaban jugando, enamorando, engañando y manipulando, soñando o imaginando otros mundos más justos y alternativos, los mismos que enseñan con las palabras y que, hasta ahora, han logrado revoluciones o contrarrevoluciones, todo lo cual ha sido el resultado de las creaciones, estrategias y apropiaciones de los mejores procedimientos y recursos que les ofrecen las prácticas discursivas y el lenguaje.

Ante estas demostraciones de desconocimiento de "las cosas que se pueden hacer con las palabras", en este documento se emprende un recorrido con el cual filósofos, lingüistas, literatos, y todos quienes se han sentido con alguna autoridad de entender y hacer explícitas sus afirmaciones sobre el lenguaje, han permitido con sus voces, y desde las perspectivas de nuestra propia voz, completar una visión globalizante de las diversas modalidades, mediaciones en los usos y abusos del lenguaje. Es una voz hipotética que nos ha conducido, desde hace algunos años, a buscar confirmación de que los discursos y textos son el producto de prácticas sociales y culturales que realizan los individuos, así como que las pedagogías alternativas son respuestas a las actuales necesidades de la humanidad que requieren enfoques no reducidos a la sola transferencia de conocimientos y a mantener una verdad sin apuntar a la interpretación de las propias realidades, incluso sin ocuparse de los grandes cambios que ha tenido las tecnologías de comunicación e información.

Sin caminar por los mismos senderos de los metodólogos, a lo largo de este documento se reconstruye nuestra realidad implícita, comunicable y compleja de enunciados y textos reales, observables, pero en continuas interrogaciones e intentando encontrar la interpretación más adecuada. Son las dificultades propias de entender, interpretar y explicar el mundo tanto en las lecturas como en la escritura de todo tipo de texto y sus medios significantes, e incluso en ocasiones se cree que el lenguaje tampoco sirve para soñar, para emocionarse, para crear otros mundos o imaginarse los futuros. Y en

esos lenguajes ideales son recurrentes los esfuerzos e innovaciones que maestros y profesores, de todos los niveles, han hecho para intentar conseguir los mejores resultados con la "enseñanza" de la lectura y la escritura.

El propósito en esta intervención es presentar algunos elementos y procesos que podrían facilitar la comprensión del lenguaje en uso, a partir de los aportes y propuestas existentes para explicarlo con la filosofía, la lingüística, teorías semióticas o literarias, e incluso teorías de la cibercultura y de las tecnologías digitales, al igual que de nuestras propias reflexiones en diferentes publicaciones. Para esto se han de tener en cuenta desarrollos del giro lingüístico, el giro a este giro que produce Wittgenstein, el giro discursivo a nuestro modo de verlo y su manifestación en posibles pedagogías alternativas.

Para el desarrollo, este texto se ha organizado en cuatro apartados, necesarios para aclarar lo que queremos proponer:

1. *Giro lingüístico y discursivo.* Con el interés de mostrar el uso del lenguaje a partir de la justificación de otra perspectiva de la comunicación y la producción discursiva, se abre espacio a la subjetivación desde el agente de los actos. La negativa a reconocer la presencia o ausencia del sujeto o el autor en el texto ha sido tema de discusión para pensadores con diferentes perspectivas disciplinares, temáticas y enfoques, tales como Bajtín (1981), Foucault (1987), Barthes (2006), Said (2004) y Landow (2008).
2. *Discusión y aclaración sobre el discurso como resultante del acto de comunicación y su generación a partir de un actor o agente discursivo y los procesos que lo incluyen.* Aborda la relación entre interpretación-producción, intertextualidad y polifonía, las perspectivas subjetivas del actor discursivo y la enunciación, la relación intersubjetiva, discursiva, con el otro, y la relación objetiva, textual, con lo otro, lo referido. Así mismo, se incluyen las distribuciones entre las partes de un texto que adquieren un carácter especial entre argumentaciones, narraciones y descripciones, y que dependen del acto, y las relaciones entre los interlocutores; además, muestra el origen en la significación de la diversidad de discursos y abre un espacio

para la diversidad de tecnologías —orales, escritas y digitales—, como mediaciones en la significación.

3. *Desde el desarrollo de las tecnologías,* se pasa a mostrar la tercera gran cultura, basada en la tecnología digital: la cibercultura. Así, se puede ver el paso de los actos de comunicación propios de la cultura de la escritura a la cibercultura con la cultura digital.
4. En la última parte, se insiste en mostrar *los desarrollos de los actos de comunicación con la producción discursiva,* en la perspectiva expuesta y desde la cibercultura y la tecnología digital; de esta manera, queda abierto el espacio para las pedagogías alternativas.

El desarrollo de estas aclaraciones se basa en los siguientes presupuestos: el primero es que la producción del discurso es una construcción desde la perspectiva de un locutor, quien interpreta y articula las diferentes voces en el discurso y se hace presente también con diversos marcadores en la enunciación, y el segundo consiste en que la producción discursiva es construcción social y cultural, a partir de las interpretaciones y las perspectivas de sentido con las cuales actúa el locutor.

Con los anteriores presupuestos se busca reconocer y recorrer modos de usar el lenguaje desde la diferencia de los actores de las enunciaciones con las cuales construyen sus sentidos representándose, al representar al otro y lo otro.

PARTE PRIMERA: EL GIRO LINGÜÍSTICO Y DISCURSIVO

No se trata de seguir el camino de la modernidad y las explicaciones del lenguaje desde la concepción del sujeto trascendente y universal para explicar reglas y principios universales que sirven a las representaciones del mundo sin actores, porque ya están unificados en ese sujeto que no le pertenece a ningún cuerpo en particular. Como dirían Skliar y Téllez (2008), un sujeto del proyecto moderno, "autodeterminado y fundante, es no solo constitución inédita que busca liberarse de toda tradición, sino también constitución que se tiene a sí misma como

principio de lo nuevo o sede originaria de potenciales e infinitas innovaciones en todos los ámbitos de la vida social" (p. 17). Sin embargo, nuestro sujeto es incierto; en las producciones discursivas y de sentido, se está constituyendo en los actos de comunicación propios del diario vivir. Es otro sujeto, situado en condiciones específicas. Un sujeto de necesidades, de deseos y de poderes para ser y para hacer.

Al cambiar el punto de vista para reflexionar sobre el lenguaje en uso y el proceso de significación, esto es, en acción en todas sus posibilidades, y para ubicarnos en el acto de comunicación del cual el lenguaje puede ser principio y medio, nuestro énfasis es el discurso. Para llegar a tal punto, hay que reconocer que los filósofos ya habían explicado en qué consistía eso del lenguaje como acto, y como acto de comunicación.

En los primeros estudios específicos y sistemáticos del lenguaje, los filósofos analíticos procuraron mostrar que la abstracción del lenguaje en oraciones y proposiciones era el análisis adecuado, que coincidía con la concepción del sujeto y la representación esencial y, por tanto, universal del mundo.

La reducción del lenguaje a la palabra, especialmente en la lingüística, había llegado a tal punto de separación de las condiciones específicas manifiestas en el uso, que pensadores e investigadores del lenguaje habían concluido que resultaba indispensable separarlo de formas de significación en los discursos particulares, como el de la literatura, como si tuviera propiedades diferentes de las del lenguaje verbal. Contra esa palabra reducida a su ser propio en los paradigmas y sistemas, María Zambrano afirmaba que la palabra racional era diferente en la *poesía.*

> La palabra de la poesía es irracional porque deshace esta violencia, esta justicia violenta de lo que es. No acepta la escisión que el ser significa dentro y sobre la inagotable y oscura riqueza de la posibilidad. Quiere fijar lo inexpresable porque quiere dar forma a lo que no la ha alcanzado: al fantasma, a la sombra, al ensueño, al delirio mismo. Palabra irracional, que ni siquiera ha presentado combate a la clara, definida y definidora palabra de la razón. (Zambrano, 2010, p. 115)

Tenía razón Zambrano en esta afirmación, porque los filósofos del lenguaje consideraban solo el resultado de la representación de la cosa en la palabra. Era una convicción surgida de la certeza de que el

lenguaje aceptado y analizado por filósofos lingüistas como Carnap, Russell, Frege, y principalmente por el primer L. Wittgenstein, era el de la representación.

Con todo, la poesía es otro uso de la palabra, aunque se oponga a otras dos supuestas palabras: la de la razón y la de los sentidos. Ambas, integradas o separadas, son vivencias del lenguaje con prácticas discursivas diferentes, una técnica y otra poética, dos usos en contextos distintos.

Sin duda, la exclusión y reducción de las palabras a ser solo una forma de representación comienza cuando los filósofos analíticos incluyen el estudio del lenguaje, pero considerado en su objeto propio y reducido a la significación de las construcciones referenciales y a las predicaciones atributivas tautológicas, fundamentalmente. Enunciados para significar la repetición indefinida, pero con nula capacidad de crear o presentar la novedad y la expresividad emocional o ideológica. Precisamente, esta condición fue la que le permitió a Frege plantear lo siguiente:

> La conexión regular entre el signo, su sentido y su referencia es de tal género, que al signo le corresponde un sentido determinado y a este, a su vez, una referencia determinada, mientras que a una referencia (a un objeto) no le pertenece un solo signo. (Frege, 2013, p. 28)

Pero, a pesar de la amplia acogida de esta versión representativa, surgió pronto su superación por el segundo Wittgenstein, uno de los principales creadores de la versión analítica. Su versión alternativa eran los juegos del lenguaje, con lo cual se reconocía su carácter intersubjetivo e interactivo en los actos de comunicación. Era la anticipación de las prácticas comunicativas y discursivas, que enfatizarían las relaciones con el otro, con el interlocutor. Al mismo tiempo, surge el giro comunicativo. El lenguaje entra a ser considerado medio esencial de comunicación y de la interacción, por lo que se incluye así la dimensión social y sus relaciones de poder en las que podría funcionar.

En correspondencia con esto, y tal vez como efecto de los postulados de la filosofía analítica, había surgido la ciencia lingüística con la categoría del signo para representar la forma de la palabra. A partir de los postulados de la lingüística así considerada, se propone un

modelo de comunicación que mantiene el mismo principio del signo y del código. Es el modelo de comunicación en el que se supone que un emisor, mediante el empleo de un canal, de un código, construye un mensaje que es compartido con el receptor. Un modelo criticado por varios investigadores, especialmente por Sfez (1995), quien al referirse a este modelo de Jakobson lo define como

> la repetición imperturbable de lo mismo (tautología) en el silencio de un sujeto muerto o sordomudo, encerrado en su fortaleza interior (autismo), captado por el gran todo que lo engloba y disuelve hasta en el menor de sus átomos paradójicos […]. (p. 112)

O Sloterdijk (2006), que al hablar del lenguaje de la poesía establece que un texto sin exposición a posibles lectores no tiene sentido, pero es una comunicación que "no se agota en el juego del envío y la recepción" (p. 14). Así, Sfez y Sloterdijk critican una comunicación que, escasamente, establece una relación de repetición y permanencia en las condiciones que le fija el sistema cerrado en sí mismo y sin perspectivas ni novedad.

Giro discursivo: el sujeto en su participación en acto de comunicación y la producción del discurso

Desde nuestra perspectiva subjetiva, que se enfoca en el hacer de un autor y actor, se ha considerado como punto de partida la propuesta de K. Bühler (1967), quien afirma que la comunicación es una relación de uno con otro sobre algo. Dicha relación entre el origen de esta, el locutor, con su supuesto interlocutor, y los referentes, le sirvió a Habermas (1987) para que pudiera establecer las tres esferas del mundo —subjetiva, intersubjetiva y objetiva— con las correspondientes pretensiones de validez, veracidad, legitimidad y verdad en la acción comunicativa. A su vez, Habermas enmarca tal relación triádica en los actos de habla planteados por Austin y Searle, con los cuales convierte la fuerza ilocucionaria —o intenciones— en pretensiones de validez. Son propuestas en los enunciados de la acción comunicativa y, como tales, dispuestas en forma transparente para que sean reconocidas, criticadas o aceptadas por la interlocución.

Otro enfoque de la comunicación. Como alternativa a negar el sujeto o individuo que actúa comunicándose, se abre el espacio en una propuesta de comunicación en la cual se puede reconocer o desconocer al otro, puede negarse en su confusión con la comunidad o convertirse en un mediador que representa al mundo externo, sin dejar evidencias de su mediación.

Dominio propio de saberes y experiencias. Para la producción del acto de comunicación el individuo posee un dominio específico de saberes, o capacidad y experiencia, y presupone que el interlocutor también lo tiene. Es muy probable que los dominios de locutor e interlocutor no coincidan.

El ámbito o ecosistema social es el espacio de saberes que el autor asume en su condición de compartidos con el interlocutor; funcionan en su condición de presupuestos conocidos por los dos interlocutores.

Propósitos y necesidades. Nadie habla por hablar ni escribe por escribir. Justamente, esta condición de acto de habla o acción comunicativa en la que se utiliza la comunicación para realizar el acto de enseñar, informar e impresionar supone que, al seleccionar y combinar expresiones, marcadores y textos, estos se acomodan con el fin de cumplir o de tener éxito en la ejecución del acto de hablar, tomando en cuenta al interlocutor.

Intertextos y pretextos. Todo acto de comunicación o producción discursiva es, al mismo tiempo, un acto de interpretación, porque cuando se escribe o se habla se parte de una interpretación del dominio del interlocutor, de la interpretación o reinterpretación de otros textos ya conocidos, e incluso de la interpretación de sí mismo cuando se es consciente de lo que se hace al escribir o hablar.

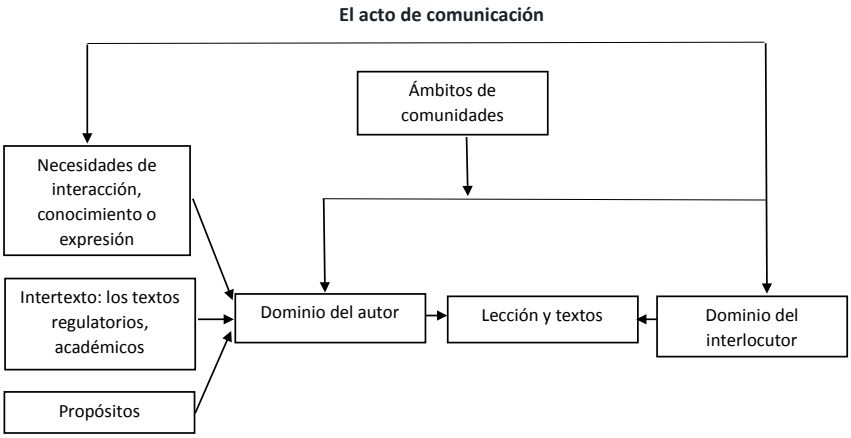

Figura 1. El acto de comunicar
Fuente: elaboración propia.

Un autor, desde su dominio, y por necesidades de interactuar, de conocer o de expresarse, e interpretando otros textos, al otro en su dominio, y con propósitos específicos, produce el texto y asume un ámbito de saber que comparte con el interlocutor. El resultado se podría interpretar e iniciar un nuevo ciclo productor de textos.

Se reconoce que los usos del lenguaje comienzan y terminan en los actos de comunicación originados por individuos con sus propias motivaciones y necesidades. Son individuos inmersos en mundos de saberes y ámbitos que los atrapan cada vez más, pero intentan separarse con acciones particulares a partir de sus propios dominios y propósitos, y con los recursos disponibles de los lenguajes. Para producir sentido con los discursos, se articulan y combinan voces o textos de los mundos referidos, de los interlocutores virtuales, en la voz de quien produce el discurso. Son combinaciones de voces en argumentaciones, narraciones y descripciones. La base común o espacio que permite el mínimo contacto desde el cual empiezan las diferencias se ve en ciertos ámbitos circunstanciales y narrativos que envuelven la vida cotidiana.

Con esta otra afirmación de la construcción del discurso en actos de comunicación se crea un acto primigenio para examinar la condición del lenguaje en todas sus posibilidades, incluso para representar al mundo, pero no para reducirlo a una representación del mundo unificada, sino para incluir en el modo de enunciarlo la subjetividad del autor, o ideológico o de poder por la exclusión

de las relaciones con el otro. Se pone así en cuestión el concepto de verdad como se planteaba en la relación enunciado y referencia, y Rorty (1991) aclara el otro modo de construirla: "La verdad es una propiedad de los enunciados porque la existencia de los enunciados depende de los léxicos, y porque los léxicos son hechos por los seres humanos" (p. 41).

Por otro lado, si adoptamos la perspectiva metodológica de la producción y no de examinar el producto como tal, es posible afirmar que es el sujeto quien intertextualiza al ubicarse en un determinado ámbito, incluyendo el literario, el académico o cualquiera de la vida diaria. Desde ahí el autor narra, argumenta o describe; el mismo que produce el texto literario hace chistes, acusa o defiende en un proceso judicial, dialoga con sus estudiantes o intenta construir su verdad con la producción del discurso académico y de la ciencia, y es él quien decide, según las necesidades, la modalidad técnica que puede y debe utilizar: oral, escrita o digital.

Los textos que el sujeto articula en el discurso. El proceso de la polifonía e intertextualidad, como se examinó antes, es preciso articularlo con el acto de comunicación en la producción de discurso. Esto para responder al desconocimiento de que el uso del lenguaje implica articular diversos sentidos y voces para buscar y construir el sentido de lo que se quiere decir y hacer, al decir lo que se dice. No todos los especialistas han coincidido con el reconocimiento de esta propiedad del discurso. Naturalmente, esto se debe a que el punto de partida y la ubicación del sujeto se asumen de manera diferente.

Este hecho de reconocer que los textos son textos de otros textos tiene una rica historia de explicaciones. Frege, por ejemplo, manifestó que además de las formas tradicionales de referir, "puede suceder que se quiera hablar de las palabras mismas o de su sentido" (Frege, 2013, p. 87), y que "las palabras del propio hablante se refieren a las palabras de la otra persona y solo estas tienen la referencia habitual" (p. 87). Esta es una aseveración que se aclara con las afirmaciones de Voloshinov sobre el tema. Desde otra perspectiva, con el interés de explicar el discurso y contrariando las teorías de reducción del significado a una unidad de significado de representación, aparece Voloshinov (1992) con la propuesta de la diversidad de voces en los

discursos con los conceptos de voz propia y voz ajena, y definiendo el diálogo como intercambio de enunciados que incluyen de alguna manera la voz de quien le antecedió en la palabra.

Bajtín, a su turno, en una concepción dialógica como lo ha planteado en varios textos, afirma que "el auténtico contexto de una expresión, el contexto en el cual se da y toma forma, es heterodoxia dialogizada, anónima y social como lenguaje. Pero, simultáneamente, concreta, llena de determinado contenido y acentuada como una expresión individual" (Bajtín, 2006, p. 273).

Foucault (1987) asume como punto de partida la posibilidad de que las voces de muchos autores sean reconocidas por otros y sean incluidas en sus discursos:

> Puede sospecharse que hay regularmente en las sociedades una especie de nivelación: los discursos que se dicen en el curso de los días y de las conversaciones, y que desaparecen con el acto mismo que los ha pronunciado, y los discursos que están en el origen de un cierto número de actos nuevos de palabras que los reanudan, los transforman o hablan de ellos; en resumen, discursos que, indefinidamente, más allá de su formulación, son dichos, permanecen dichos y están todavía por decir. (p. 21)

Complejidad de voces y sentidos propios de cualquier texto que niega la simplicidad de los enfoques representativos con los cuales se ha intentado leer y entender los significados de los enunciados y los discursos. Reducción que les ha permitido a usuarios del lenguaje ocultar intereses personales para engañar y manipular.

La producción del discurso con la enunciación y la textualización

El locutor crea una perspectiva desde su lugar de enunciación a través de la selección y combinación de marcadores y expresiones para crear el sentido que intenta construir, pero en función del posible interlocutor. Por ejemplo, en un enunciado como "una pregunta, profesor" se podría remplazar por "una pregunta, Carlos" cuando el profesor tiene el nombre de Carlos. Aquí el locutor usa la palabra *profesor* en un caso cuando le da un cierto reconocimiento al rol de profesor, pero utiliza Carlos cuando le tiene confianza. Igualmente,

desde esa posición ubica lo que dice como si fuera de una tercera, de la primera o de la segunda. También puede valorar y modalizar lo que se dice, etc. De igual manera ordena, según sus necesidades, el texto en sus diferentes partes.

Estructuración discursiva compleja

La argumentación. La organización y distribución de voces en la complejidad de los textos no se ha considerado parte de los estudios del lenguaje, solo ha sido objeto de interés de la lógica y algunos estudios del discurso, pero casi siempre desde su estructura interior y poco desde la situación de producción, es decir, como parte de un acto comunicativo que involucra a un agente, el acto de argumentar y en relación con un supuesto interlocutor.

La argumentación es el proceso de sustentación de un planteamiento del locutor con el respaldo de argumentos y un punto de vista o enfoque teórico. Aquí, la única voz original es la voz del locutor o de quien hace el planteamiento e intenta constituir su verdad. Desde luego, se reconocen por lo menos tres tendencias de la argumentación para persuadir, tradicionalmente llamada retórica, utilizada en la publicidad, en la propaganda, en la política, etc., ninguna de ellas exenta del empleo frecuente de falacias. La argumentación demostrativa propia del discurso académico y científico, incluso el jurídico, y la argumentación expositiva, empleada principalmente en el discurso pedagógico.

Narración. En el acto de narrar, el narrador o actor del discurso cumple una función diferente de la que desempeña el actor de la argumentación, puesto que ahora es un testimoniador, un testigo que cuenta acontecimientos propios o ajenos, pero con el presupuesto de que es una información desconocida por el interlocutor. Desde luego que, si bien la narración es una perspectiva del narrador, es más objetiva que la argumentación por cuanto en aquella se trata de defender un punto de vista propio, mientras que la narración muestra hechos o acciones externas, lo cual implica una relación temporal con el pasado, con lo ya sucedido.

Las narrativas o relatos propios, o de otros actores, son quizás las más frecuentes en la vida cotidiana por su cierre a la discusión y a la interrogación. En muchas ocasiones, la población se apropia de

estas, hasta el punto de que se llegan a constituir en el respaldo de las creencias y, en muchos casos, son claves en las opiniones y a la hora de tomar decisiones.

Describir. Otra manera de despliegue del discurso es la descripción, la cual tiende a ser neutral con respecto a su locutor y al interlocutor.

Tecnologías para los mismos discursos

Como la diversidad de discursos no depende de la tecnología mediadora empleada, sino de los procesos implicados en la producción del discurso, es posible advertir que cada época de la historia de la humanidad ha tenido como paradigma mediador a una de dichas tecnologías; por esto se ha podido hablar de culturas orales, de culturas escritas y de culturas digitales, lo que marca, a su vez, desarrollos culturales diferentes.

Oralidad. En esta etapa ha surgido el lenguaje en su medio natural, lo cual supone relaciones de comunicación cara a cara, cuyos contenidos referidos son complementarios a la situación de comunicación en la que se encuentran los interlocutores. La memoria se despliega con toda la capacidad narrativa del autor.

El mayor avance de la tecnología en la comunicación oral fue la retórica, gracias a los griegos. Ellos crearon normas con las cuales se garantizaba el ejercicio propio de la democracia, pues se trataba de esgrimir los mejores argumentos para persuadir a la audiencia, que en este caso específico estaba integrada por los miembros de las asambleas populares, o del ágora.

Algo similar sucede en la producción oral cara a cara, que es una reiteración del mismo repertorio de la lengua en combinaciones diferentes. Así lo señala Agamben:

> En la retórica antigua (como, por lo demás, también en la lógica) se concibe en efecto el lenguaje como siempre ya dado, como algo que siempre ya ha tenido lugar: se trata solamente, para el hablante, de fijar y memorizar ese estar-ya-dado para tenerlo a su disposición. (Agamben, 2008, p. 109)

No obstante, la permanencia de esta cultura de la conversación como comunicación en el aquí y ahora ha desarrollado técnicas para mejorar la efectividad de los encuentros diversificados en relaciones basadas en el poder, en la información o en la afectividad, así como en esos esfuerzos de mantener tales relaciones sincrónicas con la aparición de la radio y la televisión, la primera con voces de oral y la segunda agregando imágenes visuales, pero ninguna con la posibilidad de interactuar.

Escritura. La escritura es otra tecnología mediadora en la comunicación que resuelve una carencia del lenguaje oral: se trata de poder mantener la comunicación en los textos, a través de la distancia y a lo largo del tiempo, sin que los interlocutores tengan que estar frente a frente, como en el lenguaje oral. Es una comunicación asincrónica y sin ubicación espacial específica. Aun cuando surge para superar las limitaciones del uso del lenguaje oral, al igual que las distancias de tiempo y lugar, se desarrolla una tecnología muy compleja de letras y reglas de combinación, en diversos niveles de extensión y con alguna influencia del sistema oral.

La cultura también se transforma con la escritura, sobre todo en la construcción y comunicación del conocimiento. Precisamente, en ese contexto se justifica el nacimiento de la institución escolar, con el texto como su principal medio de aprendizaje. Y aunque la escritura nace entre fenicios y griegos hacia el siglo VII a. C., solamente se puede observar una cultura de la escritura con el nacimiento de la modernidad, en el siglo XVII.

Don Quijote constituye uno de los primeros ejemplos para expresar la utilización de la escritura a la hora de representar mundos, que en el caso del ingenioso hidalgo quería forzarla a ser vista en el mundo que lo rodeaba, pero con un Sancho presto a mostrarle que esa era otra realidad. La paradoja del más ilustrado y más leído, pero el más apartado de la realidad real, se va a mantener por toda la Edad Moderna.

Según Fedro, como nos lo recuerda Lledó (1992): "Lo mismo pasa con las palabras escritas. Podrías llegar a creer que lo que dicen fuera como pensándolo; pero si alguien pregunta, queriendo aprender de lo dicho, apuntan siempre y únicamente a una y la misma cosa" (p. 20).

Excelentes explicaciones de la larga época en que la representación tenía la única palabra. Esta fue la cultura del texto, de la escritura en el sentido estricto, con la cual se pensaba la ilustración y la escolarización.

SEGUNDA PARTE: CIBERCULTURA Y TECNOLOGÍA DIGITAL

Desde el segundo Wittgenstein, con su planteamiento de los juegos del lenguaje, se despierta el interés de los filósofos, investigadores y tecnólogos por la dimensión intersubjetiva del lenguaje con el giro pragmático, y luego con el giro comunicativo, los cuales coincidieron con la aparición de la tecnología digital. Esta vendría a establecer el encuentro entre las dos tecnologías anteriores, oralidad y escritura, para una multimodalidad significante, y a coincidir con una forma de pensamiento polifónico y dialógico y, además, sin fundamentos (posmoderno).

La tercera gran revolución humana fue el desarrollo de la tecnología digital, y con esto, el surgimiento de la cibercultura. La nueva tecnología permite los actos de comunicación sincrónica o asincrónicamente, sin importar el lugar en que se encuentren los interlocutores, y con el uso multimodal de significantes: verbales, sonidos, movimiento e imágenes. Tal tecnología ha estado acompañando la creación de una nueva cultura, con procesos y medios de significación adaptados a las circunstancias de interacción comunicativa, específicos y con diferencias importantes con respecto a la oralidad y a la escritura. La cibercultura se ha constituido como una cultura propia y diferente de la cultura de la escritura. Se está remplazando el libro por el computador y las redes sociales y de conocimiento.

La cibercultura se manifiesta con otros modos de significar y de producir sentido a partir de dispositivos digitales que permiten mayor cercanía entre los usuarios de los participantes en el acto comunicativo. Así, la "digitación puede ser pensada como marcador de cultura porque armoniza los artefactos y los sistemas de significación y comunicación que más claramente demarcan nuestra forma contemporánea de vida frente a la forma de vida de otros" (Skowroński, 2020, p. 24).

El acto comunicativo es aquel en el cual el sujeto actor puede seguir siendo, pero enfrentado a la presión que se ejerce globalmente para ser atrapado en las redes de información que funcionan sobre todos los individuos y con diferentes coberturas. Le quedan al individuo las posibilidades de saber moverse, integrándose en redes alternativas, pero que continúan en contacto con la macrorred que se ha venido creando en la integración del mundo en los aspectos económicos, culturales, científicos, técnicos y, en todos los casos, redes de información en las que la tendencia es a que el individuo se desvanezca atrapado en las redes. Entonces, ¿quién podrá salvarnos?

Es una mirada a la comunicación en red como la que propone Bateson en la escuela de Palo Alto, en la que se asevera que "[…] cada individuo participa en la comunicación, en vez de decir que constituye el origen o el fin de la misma" (Bateson *et al*., 1994, p. 24). Definitivamente, este modelo de comunicación, más propio del funcionamiento de un int**é**rprete de partitura de orquesta, se opone al modelo telegráfico que había propuesto Jakobson, pero ambos le niegan el rol activo de quienes producen la comunicación.

Sin embargo, se ha pasado de ser una cultura fundamentalmente de recepción y repetición para convertirse en soporte de las redes; para lograrlo, se ha constituido en una comunicación con imágenes significantes que impactan y son tan amigables que no dejan lugar a la interpretación, imágenes que hasta en los teléfonos se nos proveen sin costo alguno porque no hay tiempo para redactar un pequeño enunciado cuando se lee el mensaje recibido; tan solo es la figura de un dedo indicando que está bien, una cara triste, etc. Aplican la creencia absurda de que una imagen vale más que mil palabras. Ya no se contestan los correos ni los mensajes, únicamente se piensan y responden los que representan un interés personal, y en general todos los mensajes que causan impacto, sin que el interlocutor lo advierta conscientemente, porque están presentados en imágenes para que parezcan y no necesariamente para que sean. Requieren que su lector perciba, pero que no entienda, con el fin de crear necesidades inútiles y adiciones al consumo. Como dice la gente, son los mensajes subliminales que se pueden circular con efectividad por presentar imágenes amigables, y esto es tan cierto que desde el comienzo del

funcionamiento de los equipos se han hecho grandes innovaciones para permitirle al usuario un acceso más fácil. Como dice Byung Chul Han (2018), el lenguaje digital es de presencia inmediata.

El cambio radical de estos textos en relación con el uso de la escritura puede percibirse en la conectividad, en la intersubjetividad y en la intertextualidad, como lo señala Rueda (2007); no obstante, mientras que la conectividad en el lenguaje digital se logra con el manejo de los elementos tecnológicos que permiten utilizar y acceder a la información disponible en las redes y requerida en el momento, los libros están disponibles en las bibliotecas y en manos de personas con cierta capacidad adquisitiva. Justamente, una de las primeras dificultades que hay que superar es la disponibilidad de dichos dispositivos, puesto que todavía gran parte de la población carece de ellos; con todo, para acceder a su uso en las diversas posibilidades de acceso es imprescindible no solo saber leer, sino también saber escribir e interpretar las imágenes que le ayudan a orientarse.

Respecto al concepto de hipertexto, este ha sido uno de los temas principales para establecer las diferencias importantes entre la escritura y los textos virtuales o, mejor, digitales. Precisamente, Landow (2008) asegura que "gran parte de las características del hipertexto se deben a que se crea una presencia virtual de todos los autores que han contribuido al sistema con sus propios escritos" (p. 179).

Con todo, debe aclararse en relación con la intertextualidad que no es una característica específica de este lenguaje, pues tanto en el lenguaje oral como en el escrito la producción exige también un proceso de interpretación de textos, ideas o saberes previamente conocidos, ya que a partir de los intentos de estas formas técnicas del lenguaje se derivó el concepto de polifonía e intertextualidad. Justamente, nadie es capaz de escribir o de hablar sin relacionar las ideas que va a expresar, esto es, sin establecer relaciones con las ideas o saberes que ya se poseen.

Si bien no se debe generalizar en cuanto al manejo que se hace de la intertextualidad en todo tipo de texto producido o leído en la red, en lo referente al discurso académico se puede afirmar que es lo mismo en las dos técnicas, en la escrita y en la digital, porque aunque en la digital las fuentes están disponibles en la red y en la escrita se tiene que haber consultado o leído libros, en los dos casos se hace

la misma operación; el locutor, o autor, ha interpretado otros textos, selecciona algunos contenidos y produce el texto de acuerdo con sus intereses y necesidades, pero considerando a quiénes va dirigido.

En lo que tiene que ver con la interacción, como ya lo dijimos antes, es la principal orientación con la cual se ha creado este lenguaje, porque ya no es para representar el mundo, sino para convertir al interlocutor o receptor en el protagonista de las comunicaciones en cualquiera de los niveles de racionalidad y direccionalidad que se le quieran dar al mensaje, es decir, a buscar que los individuos sean más activos en la recepción y en la creación de mensajes, o lo contrario, aunque es más frecuente observar que la inmensa mayoría de las personas reciben, pero producen muy poco. Quizás fue lo que quiso decir Chul Han cuando manifestó que "El medio digital no solo ofrece ventanas para la visión pasiva, sino también puertas a través de las cuales llevamos fuera las informaciones producidas por nosotros mismos" (Han, 2018, p. 34).

No obstante, cabe hacer aquí un gran reconocimiento a las redes sociales, las cuales se han convertido en una alternativa real a los medios tradicionales de información y como única opción con miradas diferentes. Son innumerables los atropellos a la verdad, denominados posverdad, que no se habrían aclarado si no hubieran intervenido los medios alternativos.

Precisamente de la reducción de la función del lenguaje a la representación, y sin ningún vestigio de posibilidad de matiz ideológico o subjetivo, se ha podido crear el concepto de posverdad, una contraparte de la verdad, definición sesgada porque opone el lenguaje correcto, esto es, la verdad, a las *fake news* o posverdades como el lenguaje peligroso. No en vano, esta clasificación la crearon los grandes medios tradicionales de información para desprestigiar a las redes sociales, sus competidoras.

Sin embargo, al reconocer que el lenguaje en su funcionamiento como discurso establece una relación simultánea con el mundo objetivo y con el mundo intersubjetivo desde la subjetividad del autor, la pura verdad es una ilusión, ilusión que surge de las mediaciones a las cuales se somete cualquier intento de mostrar un hecho o un objeto representado en lenguaje.

Nietzsche (1996) considera que "las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible" (p. 25). O lo que afirma Foucault para justificar a los maestros de la sospecha:

> […] el lenguaje no dice exactamente lo que dice. El sentido que se aprehende, y que se manifiesta en forma inmediata, no tiene quizás en realidad un sentido menor que protege, encierra, pero a pesar de todo, transmite otro sentido; este sería, a la vez, el sentido más importante y el sentido que está por debajo. (Foucault, 1964, p. 24)

En lo que tiene que ver con la interpretación, Foucault cree que "cada forma cultural de la civilización occidental ha tenido su sistema de interpretación, sus técnicas, sus métodos y sus formas propias de sospechar que el lenguaje quiere decir algo distinto de lo que dice" (Foucault, 1964, p. 25).

TERCERA PARTE: LAS PEDAGOGÍAS EMERGENTES DESDE UN NUEVO DISCURSO

Las pedagogías emergentes nacen como una reacción al paradigma cognitivista dominante. Un modelo que se mantiene en la convicción de un acto de comunicación, en el cual se asume la relación de enseñanza-aprendizaje como transmisión y repetición de información. Se enseña así la única voz predeterminada como competencias o contenidos fundamentales de un nivel de formación o de una profesión. El profesor es el que sabe y el estudiante es el que ignora, y el éxito del proceso se determina cuando se obtienen las mejores calificaciones.

Con el reconocimiento del actor del discurso como el punto de partida y de la perspectiva enunciativa con la cual interactúa con los demás integrantes de su grupo social, las pedagogías emergentes o alternativas se oponen a las pedagogías de la única voz de saber y autoridad, y propician incursionar por diferentes voces que no solo manifiestan mundos referidos y externos, sino voces y sentires propios y de las comunidades particulares y universales en las cuales todos vivimos.

Las pedagogías emergentes no son las mismas tecnologías emergentes, sino el intento de convertir al estudiante en agente de su propia formación. Es una búsqueda de su propio ser, entendiendo a los demás y al mundo que se le exige. Es una pedagogía iniciada con Freire en el rechazo a las pedagogías bancarias o narrativas, y la aceptación del diálogo como medio para lograr una praxis que permita que el educando se libere de las injusticias y la opresión.

La pedagogía del diálogo de Freire (1970) es una propuesta alterna a la educación bancaria o narrativa, que, en última instancia, es acogerse a una pedagogía hasta cierto punto argumentativa: "En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más" (p. 104). Para pensar, críticamente, solo es posible con el diálogo. Sin el diálogo "no hay comunicación y sin esta no hay educación" (p. 107). Por consiguiente, según Freire, para el docente no dialógico su pregunta no es por el contenido del diálogo, sino por el programa con el cual va a instruir a sus educandos.

Giroux (2003), aparte de utilizar los conceptos de polifonía y diálogo de Freire y Bajtín, fundamenta su pedagogía de los límites para que el estudiante no se ubique en el centro, en el núcleo del saber, sino en el "entre". En otras palabras, advirtiendo lo infinito y las múltiples preguntas que debe contestar para avanzar en el conocimiento.

Si se acepta que la pedagogía se realiza como acto de comunicación y a partir de algunos presupuestos teóricos presentados al comienzo de este escrito, los enunciados que se producen en interacción, principalmente por estudiantes y profesores, o entre los mismos estudiantes, o entre estos con otros textos y las comunidades de las que forman parte, se desarrollan a partir de procesos de interpretación, ojalá crítica, y de producción oral, escrito o digital.

Es posible que las lecturas del mundo incluyeran una primera etapa, que denomino aquí *comprensión*, que permitiera entender el significado literal y aparente del texto; una segunda etapa de análisis de la enunciación de voces organizadas en argumentaciones, o narraciones o descripciones, y una tercera, desde los dos pasos anteriores, la actuación de lectura o interpretación crítica en la cual se dialogue con las necesidades, propósitos y presupuestos con los que se produjo el acto discursivo (Ramírez *et al*., 2018; Ramírez, 2020a, 2020b).

En síntesis, es entender, analizar y fijar una posición crítica frente al análisis de lo comprendido de cualquier texto leído o escuchado. Es considerar, en toda lectura del mundo o de los textos, lo que se dice, cómo se dice y la relación crítica, teniendo en cuenta quién lo dijo, por qué y para qué lo dijo.

Propongo que estos procesos de interpretación y producción discursiva estén motivados, tanto del profesor como del estudiante, por la necesidad de seguir construyéndose como ser y ser social, aprendiendo, y creando miradas y propuestas para superar la injusticia social, para crear un ambiente sano y saludable, para soñar, imaginar e ilusionarse.

PARA CONCLUIR

Finalmente, quedan pendientes las profundizaciones en diversos temas y problemas propios de la relación entre los procesos sociales y culturales y los actos de comunicación en la producción discursiva, procesos en los cuales hemos visto involucrados al actor subjetivo en su propio ser, por la construcción y participación social del discurso y la condición cultural en la que se vive y se aprende.

REFERENCIAS

Agamben, G. (2008). *El lenguaje y la muerte. Un seminario sobre el lugar de la negatividad.* Pretextos.

Bajtín, M. (1981). *The dialogic imagination*. University of Texas Press.

Barthes, R. (2006). *S/Z.* Siglo XXI.

Bateson, G., *et al*. (1994). *La nueva comunicación*. Kairós.

Bühler, K. (1967). *Teoría del lenguaje*. Revista de Occidente.

Foucault, M. (1964). *Nietzsche, Freud, Marx. Maestros de la sospecha*. Anagrama.

Foucault, M. (1987). *El orden del discurso* [lección inaugural pronunciada en el College de France el 2 de diciembre de 1970]. Ediciones La Piqueta.

Frege, G. (2013). *Ensayos de semántica y filosofía de la lógica.* Tecnos.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

Han, B. Ch. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
Han, B. Ch. (2018). *En el enjambre*. Herder.
Landow, G. (2008). *Hipertexto 3.0* [nueva edición revisada y ampliada]. Paidós.
Lanier, J. (2010). *Contra el rebaño digital. Un manifiesto. Debate. www.lectulandia.com*
Lledó, E. (1992). *El surco del tiempo*. Crítica.
Nietzsche, F. (1996). *Sobre verdad y mentira*. Tecnos.
Ramírez, L. A. (2020a). *El diálogo. Una propuesta pedagógica para el siglo xxi*. Magisterio.
Ramírez, L. A. (2020b). De la verdad y la posverdad en la lectura y la escritura de los textos. En L. Batanelo *et al*., *Pedagogía del lenguaje y la literatura* (pp. 15-34). Universidad del Tolima.
Ramírez, L. A., Vallejo, R. D., y Cisneros, M. (2018). *Didáctica del lenguaje y la literatura. Retrospectivas y perspectivas.* Ediciones de la U.
Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Paidós.
Rueda, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto*. Anthropos.
Said, E. (2004). *El mundo, el texto y el crítico*. Debate.
Sfez, L. (1995). *Crítica de la comunicación*. Amorrortu.
Skliar, C., y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia.* Noveduc.
Skowroński, K. P. (2020). Philosophy in Digital Culture: Images and the Aestheticization of the Public Intellectual's Narratives. *Eidos, 4*(1). https://www.researchgate.net/publication/341330564_Philosophy_in_Digital_Culture_Images_and_the_Aestheticization_of_the_Public_Intellectual's_Narratives
Sloterdijk, P. (2006). *Venir al mundo, venir al lenguaje. Lecciones de Frankfurt*. Pretextos.
Taylor, Ch. (1985). *Human agency and language. Philosophical Papers 1*. Cambridge University Press.
Voloshinov, V. (1992). *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Alianza.
Zambrano, M. (2010). *Filosofía y poesía.* Fondo de Cultura Económica.

Capturar el aliento: tensiones entre ciencia, arte y literatura en la investigación educativa

María Nancy Ortiz Naranjo[1]

> Las montañas se encuentran en transformación permanente. Igual que las islas. Por ello, en el paisaje humano cabe aplicar también el principio analítico de que nada es inmóvil, inamovible […].
>
> Clifford y Marcus (1991, p. 54)

DEL ARTE COMO FORMA DE SABER. INTRODUCCIÓN

> Para poder legitimar al arte como un modo de conocimiento tan valioso y significativo como la ciencia o la filosofía, es preciso salir de la caverna imaginaria inventada por Platón y sacarnos las grillas cartesianas.
>
> Najmanovich (2019, p. 18)

Esta es una reflexión acerca de las tensiones presentes entre la academia actual, bastante incidida por el cientificismo, y la emergencia de formas de comprensión de la realidad educativa desde un espacio fronterizo en el que se entrecruzan conocimiento

1 Profesora titular Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Doctora en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia.

disciplinar, contexto, experiencia, pensamiento narrativo y metáfora.[2] El título está inspirado en la exposición de fotografías *Capturar el aliento*[3] del artista español Jesús Atienza (2015; 2017).

El texto consta de tres apartados, cada uno de ellos es introducido por una pieza artística; en los dos primeros segmentos se trata de dos microrrelatos y en el tercero de algunas fotografías y un trozo de la presentación de la exposición referenciada. Tomamos como punto de partida el arte para hablar de investigación educativa en tanto lo hemos movido del lugar de "objeto de análisis" para elevarlo al plano del diálogo, en un proceso investigativo en el que la referencia al mundo artístico no es menos válida que la científica porque también produce verdades.

Es en este sentido que Diego Bermejo (2008) afirma que "si la ficción trata de algo no puede ser de algo que no sea factual. Ficción y no ficción no se diferencian por tratar de cosas reales e irreales respectivamente, sino por tratar de modo diferente sobre cosas reales" (p. 25). En efecto, Lauro Zavala (2002) sostiene que, desde una perspectiva abductiva, un cuento puede llegar a ser considerado un laboratorio de epistemología.

En esta vía, el interés de dar un lugar a la literatura en la investigación no responde a la pretensión de subsumirla en el *logos* científico o de reducir su inconmensurabilidad a enunciados lógicos o morales. No obstante, tampoco concebimos los textos literarios como simples dispositivos de entretenimiento o deleite, delirios opuestos a la realidad, que no pueden decirnos absolutamente nada sobre ella; ello refrendaría, de acuerdo con Ricoeur (2007, p. 151):

> El prejuicio de que solo es real el dato que puede observarse empíricamente y describirse científicamente, y por otra, se encierra a la literatura en un mundo en sí y se rompe la punta subversiva que lanza contra el orden moral y social.[4]

2 Lo que se plantea aquí tiene asidero en el ejercicio investigativo de más de dieciocho años del grupo Somos Palabra: formación y contextos, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

3 El crédito del título de la exposición corresponde a Adolfo Ayuso (2015), escritor e investigador sobre el mundo del títere.

4 Desde el campo de la sociología, Robert Nisbet (2009, p. 36) lo enuncia del siguiente modo: "Los grandes sociólogos jamás dejaron de ser filósofos morales. ¡Y jamás dejaron de ser artistas! Es importante tener presente, aunque solo sea como profilaxis contra un cientificismo

Sin embargo, persiste en la academia actual la voluntad de separar radicalmente el discurso científico del literario y de plantear la investigación exclusivamente del primer lado. Dicha separación se remonta al momento del siglo xix en el que el romanticismo entra en crisis, y gran parte de aquellos que rompían con este movimiento viró su atención hacia un régimen de verdad sobre la ciencia dentro del cual no había lugar para la imaginación y sus "formas artificiosas"; para esta concepción de investigación, el conocimiento solo podía ampararse en datos procedentes de hechos constatables, por medio de un método validado y *a priori,* para representarlos lo más fielmente posible.

Es decir, desde allí, el encargo de la ciencia consistió en producir un tipo de conocimiento que reflejara sus objetos de manera referencial y no un saber "adornado o disfrazado" con figuras retóricas; de modo que la escritura del investigador debía supeditarse a criterios naturalistas, y no retóricos (Lepenies, 1994, pp. 11, 78). En este sentido, Pablo Chiuminatto (2013, p. 71) aduce:

> Algo ya nos anticipaba la llegada de un nombre de fantasía que se usa desde hace casi dos siglos para designar algunos de los campos categoriales: las ciencias humanas. Una fórmula que buscaba salvar ciertas áreas de las humanidades y de la antropología que corrían el riesgo de caer en los disparates poéticos del siglo xix.

Este texto se enfoca, pues, en las tensiones suscitadas a partir de esta división taxativa entre ciencia y arte, y se mantiene en la convicción de que este último comporta una forma de saber válida y pertinente en el campo de la experiencia humana, con el potencial de contribuir a la comprensión y transformación de las realidades educativas, y a la formación inicial y continua de maestros.

De este modo, planteamos una problematización en la que es el concepto de experiencia el que permite no eliminar ni reducir las tensiones, sino, por el contrario, mantenerlas —porque no hay pensamiento sin tensión— y dinamizarlas desde una concepción dialógica que reconoce la investigación educativa como una práctica

---

vulgar, que ninguna de las ideas que nos interesan —ideas que siguen siendo, repito, centrales en el pensamiento sociológico contemporáneo— surgió como consecuencia de lo que hoy nos complace llamar 'razonamiento para la resolución de problemas'. Cada una de ellas es, sin excepciones, resultado de procesos de pensamiento —imaginación, visión, intuición— que tienen tanta relación con el artista como con el investigador científico".

en movimiento que pretende *capturar el aliento* de una realidad que es, en ocasiones, volátil, pero auténtica y atesorable en la memoria, gracias a las experiencias compartidas por medio de la narración.

EL MAESTRO SABE

> El maestro —cuya labor se desenvolvía entre el conuco y el aula— se llevó el libro debajo del sobaco, y el calor derritió entonces las palabras, y las imágenes de colores de los padres de la patria rodaron convertidas en melcocha por debajo de la camisa caliente y pedagógica; las ciudades de la página 32 se poblaron de agrios olores sudorosos, y los pistilos y corolas abandonaron, ya en la página 95, el marco blanco de las hojas.
>
> Cuando el maestro quiso sacar su libro para leer la lección del día, comprobó que sus alumnos recogían los capítulos en vasijas de barro y que solo colocándolos a la luz y al calor del sol la sequedad anterior se recuperaba en una mezcla de temas y paisajes que eran ya un tipo de saber diferente al que el maestro había durante años explicado.
>
> Marcio Veloz Maggiolo (1998), *El maestro*

Enseñar es mucho más que trasponer objetos del conocimiento disciplinar al ámbito educativo; la enseñanza es un diálogo cuyo acontecimiento inicial tiene lugar en el cuerpo del maestro, un cuerpo moldeado por su cultura y su época, por prácticas, velocidades y ritmos concretos, marcado y curtido por el ambiente y, además, un cuerpo poseedor de humores particulares. Por esta razón, el saber pedagógico no es aséptico, brota en el discurso y la práctica del maestro, pero antes ha sido incubado en su intimidad,[5] territorio de la experiencia, sin ninguna intencionalidad programática o plan de trazabilidad, tal vez sin que él mismo fuese totalmente consciente de ello.

En efecto, en el cuento de Marcio Veloz Maggiolo, el maestro enseña aquello que ha acontecido en su cuerpo, el cuerpo de un hombre que viene del conuco en el que se dedica al cultivo; él no es solo un actor escolar, es un sujeto cultural, y lo que enseña también se deriva de ese tipo de experiencia. Así pues, al llevarse el libro debajo

5 Entendemos aquí la intimidad en la línea de José Luis Pardo (1996) no como sinónimo de una "privacidad obscena y ridícula, banalizada y solitaria" (p. 23, 29), sino como un arte de sí, que procede de fuerzas e intensidades que consiguen imprimirse en la afección, la memoria y la imaginación y que dan lugar a la construcción *poiética* de un mundo sensible envuelto en las tramas de una comunidad" (Duque, 2002, p. 34).

del sobaco, lo impregna de su sudor —se suda cuando se trabaja, cuando se tiene calor, cuando se tiene un cuerpo—, deforma los "objetos" de las ciencias, desdibujando sus márgenes, los límites que los separan, poblándolos de olores, desbordando los marcos blancos e inodoros de las hojas, derritiendo las palabras y convirtiendo en melcocha las imágenes de colores de los padres de la patria.

De este modo, el maestro se imprime en esa mezcla de temas y paisajes, se convierte en autor de una nueva narración que trama conocimientos, sentidos, afecciones, textos y contextos. Hablamos de una creación que lleva la impronta de su creador: el maestro. En *La estética de la creación verbal*, Mijaíl Bajtín plantea lo siguiente:

> Un artista a menudo se representa en un cuadro (en un rincón), también hace su autorretrato. Pero en un autorretrato no *vemos* al autor como tal (es imposible verlo); en todo caso, no se le ve en una mayor medida que en cualquier otra obra de este mismo autor; más que nada se manifiesta en los mejores cuadros del autor dado […] Al creador solo lo percibimos en su creación, pero no fuera de ella. (Bajtín, 1999, p. 383)

Se trata de una creación en la que intervienen el cuerpo del maestro, el sol, la vida rural —caribeña, muy posiblemente taína— y los estudiantes que recogen el saber, también de forma artesanal, en vasijas de barro. Si, como nos lo recuerda Richard Sennett (2019, pp. 86-96), no hay arte sin artesanía, entonces el arte de la enseñanza tiene asidero en la experiencia de los sujetos implicados y en las metáforas con las que se han construido las realidades de las comunidades de las que participan.

Aunque el maestro produce un saber pedagógico con un gran valor intelectual y cultural, este no siempre es reconocido por la comunidad científica debido a que no suele ajustarse a las retóricas y esquemas lógicos de escritura y publicación que dicho ente prescribe actualmente. Estamos de cara a un saber artesanal, vinculado de manera directa con su experiencia, pero esta no entendida como experimento o como un tipo de constatación empírica, tampoco como vivencia que reafirma la identidad sustancial de un sujeto. Se trata, más bien, de una experiencia como acontecimiento límite que

transforma y descentra a los sujetos que enseñan y a los sujetos que aprenden, como condición necesaria de la producción de un saber que se funde con lo ético-estético.

Recoger este saber implica, entonces, recuperar las tramas en las que el maestro un día se descubre a sí mismo transformado por aquello que se ha incubado en su cuerpo y que luego brotará como narración y teoría, como *praxis*. Este tipo de saber no es posible sin la afectación del sujeto, en palabras de Michel Foucault, es la "transformación de uno mismo por el propio conocimiento […] algo cercano a la experiencia estética. ¿Para qué pintaría un pintor, sino para ser transformado por su propio trabajo?" (Foucault, 2009, p. 97).

Desde esta óptica, hablar de saber pedagógico implica desviar la mirada de la relación dicotómica entre *sujeto y objeto*, nuclear en la episteme moderna, para reconducirla hacia el *acontecimiento* como motor estético, artesanal y "popular de la sabiduría práctica" (Ricoeur, 2006a, p. 166). En este sentido, Óscar Saldarriaga (2006) plantea:

> Al saber pedagógico le toca recoger la antorcha de la experiencia, allí donde la escuela nos la dejó atada a la ciencia. La pedagogía puede hoy dejar de ser subalterna de las formas de la ciencia y la tecnología, y retomar de su tradición fundadora lo que la unía al arte y a la artesanía. Gracias a ello, existe la posibilidad de que la "escuela de las ciencias", al abrirse a "las culturas", pueda liberarse de las tiranías *teoría-práctica, conocimiento-representación y ciencia-experiencia*. Ello empieza por absolver la culpabilización epistemológica que la ciencia ha acumulado sobre las espaldas de los maestros, dejando hablar las culturas de los propios "profes", que habían sido expulsadas de la escuela con tanto o mayor minucia que las de sus propios estudiantes. (p. 108)

No obstante, la formación académica en el campo educativo es orientada generalmente desde una perspectiva estandarizada y parametral, ajena a la experiencia ética-estética de los maestros. En efecto, en aras de ganar estatuto disciplinar, cierta esfera del discurso didáctico ha proyectado la enseñanza desde la separación aséptica entre sujeto y objeto, para evitar contactos contaminadores entre uno y otro.

Pero, si volvemos al cuento *El maestro*, enseñar es hacerse parte de un contexto, es fundir el conocimiento en la intimidad de un cuerpo que es, precisamente, hijo de un contexto y de una época, la superficie de inscripción de sucesos sociales e históricos, en cuyas formas es posible observar marcas de acontecimientos pasados, conflictos y relaciones de fuerza (Foucault, 1992, p. 14).

La verdad que aflora en este relato confiere otro lugar al cuerpo del maestro como memoria de un contexto, es el reconocimiento de la subjetivación del maestro como agente cultural y de su saber en tanto legado transdisciplinar. En el libro *Caminos del reconocimiento*, Paul Ricoeur (2006b, p. 145) argumenta que el poder de recordar (el ayer) y el poder de prometer (el mañana) se conectan en el ahora vivo del reconocimiento (el hoy). El reconocimiento es, pues, memoria y promesa; un pueblo capaz de reconocerse a sí mismo es un pueblo capaz de encarar su pasado y de prometerse una transformación.

LA REALIDAD EN MOVIMIENTO

> Al principio la Fe movía montañas solo cuando era absolutamente necesario, con lo que el paisaje permanecía igual a sí mismo durante milenios. Pero cuando la Fe comenzó a propagarse y a la gente le pareció divertida la idea de mover montañas, estas no hacían sino cambiar de sitio, y cada vez era más difícil encontrarlas en el lugar en que uno las había dejado la noche anterior; cosa que por supuesto creaba más dificultades que las que resolvía.
>
> La buena gente prefirió entonces abandonar la Fe y ahora las montañas permanecen por lo general en su sitio. Cuando en la carretera se produce un derrumbe bajo el cual mueren varios viajeros, es que alguien, muy lejano o inmediato, tuvo un ligerísimo atisbo de fe.
>
> Augusto Monterroso (2001), *La fe y las montañas*

Si bien en el marco de la episteme moderna hablar de investigación exige la definición de un objeto y un método, hoy queremos orientar la discusión en torno a las tensiones entre ciencia, arte y literatura en la investigación educativa, a partir de la pregunta por los sujetos, los sentidos y efectos de la práctica investigativa: ¿quiénes y, sobre todo, para qué investigan en el campo educativo?

Y esta pregunta no solo tiene un carácter epistémico, sino también político y ético, dado que en el terreno de la política pública, la toma de decisiones comúnmente se sustenta en los resultados de investigaciones recientes, en las que tienen lugar conocimientos provenientes de expertos de la pedagogía y las ciencias de la educación, además de explicaciones del mundo educativo gestadas en el seno de otras disciplinas y, mientras tanto, las voces de quienes viven desde dentro los contextos educativos suelen silenciarse. Por esta razón, preguntarse por los *quiénes* de la investigación es preguntarse también por *de qué* ethos *e intereses dependen las reformas curriculares, pedagógicas y de gestión escolar.*

Y aquí es importante resaltar que en estos procesos los maestros no pueden ser simples informantes, porque su inmersión permanente y situada les permite conocer esa realidad educativa en movimiento, desde una experiencia que está, también, moviéndose entre los aconteceres y acontecimientos de las escuelas y sus contextos.

Y aunque no siempre los maestros piensan y escriben bajo los dictámenes de las políticas de ciencia, tecnología e innovación —por razones que van desde su formación investigativa hasta las condiciones de tiempo y sus cargas de docencia a nivel laboral—, aquí hemos defendido la idea de que *el maestro sabe*, en la medida en que ha hecho de su práctica pedagógica un terreno fecundo para la experiencia. El comienzo del camino que emprende para reconocerlo llega con el acontecimiento, que lo insta a recoger indicios que le permitirán componer la trama de ese saber que fue anteriormente experiencia corporal; la comprensión está dada, pues, por esta íntima relación entre memoria, escritura y promesa.

Desde esta perspectiva, su investigación está constituida por el *reconocimiento* de su saber en el presente —el hoy de la escritura— y de la composición de su trama; no se trata ya de la redacción de un informe derivado de una base empírica o de un trabajo de campo radicalmente subordinado a un cronograma, orientado hacia la consecución del resultado de la investigación; porque este *reconocimiento hermenéutico* se da en la narración y en la escritura.

En esta vía, Roland Barthes (1986) afirma que, en las humanidades, "la investigación es entonces el prudente nombre que, sometidos a la limitación de determinadas condiciones sociales, damos al trabajo de escritura: la investigación está del lado de la escritura, es una aventura del significante, un exceso del intercambio […]" (p. 320).

Es decir, la investigación convertida en texto, como trabajo de escritura que es proceso y resultado en las humanidades. Pero no nos referimos a escribir como un devaneo espontáneo y anecdótico, sino como condición de posibilidad del pensamiento. En efecto, para referirse al ensayo, Jaime Alberto Vélez (1999) asegura que la escritura es *el efecto de un camino recorrido*, "parte esencial del método de conocimiento" (p. 224).

Así, tal como lo plantea Bajtín (1999), se trata de un proceso dialógico y no de un procedimiento dogmático que cosifica la experiencia, que asume los datos educativos como cosas *sin voz*; "cualquier objeto del conocimiento (incluso el hombre) puede ser percibido y comprendido como cosa. Pero un sujeto como tal no puede ser percibido ni estudiado como cosa, puesto que siendo sujeto no puede, si sigue siéndolo, permanecer sin voz (Bajtín, 1999, p. 383). Más adelante Bajtín reitera que esta mirada cosificante es "semejante a un pececito dentro de un acuario, toca el fondo y las paredes y no puede seguir más profundamente" (1999, p. 384).

Pero ya hemos llamado la atención sobre el hecho de que las ciencias humanas surgieron en un momento histórico en el que su estatus dependía del equiparamiento de los métodos y preceptos de las ciencias exactas para las que, en aquella época, era indispensable un saber positivo, controlable, demostrable, verificable y con potencia de generalización y predicción. Cualquier abordaje de la experiencia por fuera de estas coordenadas representaba una amenaza; por ello es comprensible la persistencia de aquella voluntad de objetivar los acontecimientos humanos, de encasillarlos en una estructura o un sistema de relaciones paradigmáticas.

No obstante, antes del ímpetu cientificista del siglo XIX, distintos discursos aceptados como válidos (entre ellos la medicina, la identificación de la letra manuscrita y la literatura policial) compartían de un modo discontinuo y divergente una estrecha relación con la experiencia humana, se trataba de formas de saber, distintas entre sí por demás, vinculadas con lo literario, lo cinegético, lo adivinatorio,

lo sintomático y lo indicial. Carlo Ginzburg (1994) ha ahondado en el estudio de estos modos de saber y su relación con elementos imponderables tales como el olfato, el golpe de vista y la intuición; "estaban unidas por un sutil parentesco: todas ellas nacían de la experiencia, de la experiencia concreta. Este carácter concreto constituía la fuerza de tal tipo de saber" (pp. 155, 163). Parece ser que, a pesar de su aspiración de cientificidad, las ciencias humanas conservaron, unas en mayor medida que otras, lazos secretos con dichas formas de saber.

Lo anterior porque su "objeto", el ser humano, es en sí mismo experiencia narrativa cambiante e inestable, nunca sujeto sin voz (Bajtín, 1999, p. 383), ser enredado en historias (Ricoeur, 2007, p. 145), existencia palpitante tan inapresable como el aliento de vida, como la fe en el cuento de Augusto Monterroso, aquella fe desusada por la racionalidad instrumental moderna. Donde esté el aliento humano habrá, indefectiblemente, movimiento e inestabilidad; esto mismo es argumentado por Clifford y Marcus (1991, p. 54) en *Retóricas de la antropología*:

> Creamos cosas, pues, en un mundo en movimiento. No hay un lugar al que no puedan acceder nuestros ojos; ningún mapa humano, hecho a base de formas de vivir, que impida la representación, la reinterpretación del mundo. Las montañas se encuentran en transformación permanente. Igual que las islas. Por ello, en el paisaje humano cabe aplicar también el principio analítico de que nada es inmóvil, inamovible; de que todo puede intentarse, al menos, en la especulación, en el análisis de otras culturas.

Si los acontecimientos humanos siempre están en movimiento, entonces la mirada investigativa y su producción escrita también deben moverse. En este sentido, Cliford Geertz (1997) arguye que habiendo surgido algo nuevo, tanto sobre el terreno como en la academia, es algo nuevo también lo que debe aparecer en la página escrita, y luego agrega:

> Tan pronto como los textos etnográficos empiezan a considerarse en sí mismos y no como meras mediaciones, una vez empieza a vérselos como construcciones, y construcciones hechas para persuadir, los que los escriben aparecen como más responsables de ellos. Tal situación puede inicialmente producir alarma, y un sonoro "volvamos a los

> hechos" por parte de la institución, a la vez que una acusación de voluntad de poder por parte de sus adversarios. Pero, con tenacidad y coraje, puede uno llegar a acostumbrarse. (Geertz, 1997, p. 148)

No solo Geertz ha planteado esto en las ciencias humanas, también Lahire (2006) y White (2003) han defendido el carácter retórico y analógico de la escritura en la sociología y la historia, respectivamente. Aun así, en la oficialidad de estas disciplinas no hay un reconocimiento de sus relaciones particulares con la imaginación, la construcción metafórica, la ironía y, en términos generales, con el carácter sinestésico del lenguaje. En el caso de la historia, White (2003) arguye que esta "ha perdido de vista sus orígenes en la imaginación literaria. En aras de *parecer* científica y objetiva, se ha reprimido y se ha negado a sí misma su propia y principal fuente de fuerza y renovación" (p. 139).

Para referirse al libro *Las enseñanzas de Don Juan* de Carlos Castaneda, Octavio Paz (2000) plantea la pregunta ¿antropología o ficción literaria? para luego responder: "Documento antropológico o ficción, el significado de la obra es el mismo. La ficción literaria es ya un documento etnográfico y el documento, como sus críticos más encarnizados lo reconocen, posee invaluable valor literario" (p. 13).

Como hemos mostrado, no es nueva la problematización acerca de los límites entre ficción, imaginación literaria y producción investigativa, tampoco la discusión sobre el papel de la experiencia en la construcción de conocimiento. En esta vía, desde el campo de la investigación educativa, Contreras y Pérez (2010, p. 15) se resisten a la idea de que el conocimiento avance contra la experiencia, como algo que deba superarse, por su carácter móvil, concreto, situado, emotivo, subjetivo, etc., y nos recuerdan que:

> En los últimos tiempos, ciertos cambios en la vida académica, en el desarrollo de las ciencias y en el conjunto de la sociedad y, de un modo fundamental, el cambio que ha provocado la entrada de las mujeres en los ámbitos públicos, académicos, profesionales y científicos, han puesto en evidencia la necesidad de considerar la experiencia, lo particular, temporal, subjetivo y variable de las vivencias humanas, como algo por conocer, más allá de lo abstracto y universal, a la vez que también como un modo distinto de conocer, teniendo en cuenta

> los modos particulares, temporales, subjetivos y variables de acercarnos a la realidad y de tratar de comprenderla. (Toulmin, 2001)

Como podrá verse, en la investigación de la experiencia humana y educativa, la búsqueda de la verdad está signada por la vicisitud y el cambio; todo empieza cuando una idea admitida y habitualizada ("normal" o "natural") es agitada y *movida* por un acontecimiento que implica a un sujeto puesto en trama, cuya identidad se debate entre la necesidad de afincarse en el tiempo y la inevitable variabilidad, discontinuidad e inestabilidad de su mundo. En la búsqueda de la verdad, el movimiento es incontenible, de ahí los derrumbes del cuento de Monterroso, y de la vida real.

CAPTURAR EL ALIENTO

Figura 1. Portada del libro *Hilos, sueños y sombras*
Fuente: fotografía de Jesús Atienza (2003).

El objeto muerto menos muerto

La marioneta es un instrumento que debe cobrar vida por la acción a distancia de un actor. De un Hamlet de carne a un Hamlet de cartón hay un camino arrimado al precipicio. La marioneta es un cadáver que con su rostro inmóvil debe hacer sentir al público que es capaz de sonreír o de estremecerse. El titiritero dispone de escasos segundos para conseguirlo. El fotógrafo de marionetas todavía dispone de menos tiempo. Una milésima de segundo después del click, el títere volverá a estar muerto. Cazar un destello de vida requiere profesión y virtuosismo. Cientos de excelentes fotógrafos captan formidables sugerencias y colores pero no captan el relámpago vital de una marioneta.

Adolfo Ayuso (2015)

El texto con el que iniciamos este apartado pertenece a la presentación de la exposición *Capturar el aliento*, del Centro de Documentación y Museo de las Artes Escénicas (MAE) del Instituto del Teatro, llevada a cabo en Barcelona, en octubre de 2015. El autor de la muestra fotográfica es Jesús Atienza (Jesús Martínez Atienza. Milmarcos, Guadalajara, 1956) de quien se dice tiene por profesión fotógrafo, pero, en su corazón, es titiritero (Nieto, 1999), pues desde 1977 se especializa en capturar el aliento de marionetas, títeres y sus artífices. En 1999, publica el libro *Cuaderno de viaje*, en el que narra con imágenes y palabras las experiencias de artistas voluntarios de la ONG Unima, Rama Títeres para la Paz, en tres expediciones a campos de refugiados en la ex-Yugoslavia y en El Tindouf (Argelia).

En 2003, publica el libro *Hilos, sueños y sombras. Fotos sobre compañías de marionetas 1977-2003*, con textos de Jordi Jané y Adolfo Ayuso. En esta publicación, Atienza reúne 26 años de trabajo cazando ese instante en el que la marioneta, como dice Ayuso, con su rostro inmóvil consigue hacer sentir al público que es capaz de sonreír o de estremecerse; ese fugaz momento en que cobra vida.

En varias fotografías de esta publicación, también puede observarse a marioneta y titiritero en una simbiosis; hay un par de ellas en las que, particularmente, esta parece una representación del otro:

> La marioneta está unida a su animador por un cable de energía. Fotografiar esa sinergia está en manos de un puñado muy escogido de fotógrafos. Y entre ellos, Jesús Atienza, documenta los tiempos, las personas, los espacios y las miradas más tiernas o más enigmáticas

entre creador y creado, con una precisión que roza el pasmo. Como un notario que apunta con detalle, pero que, además, anota la voluptuosidad de sus respiraciones. (Ayuso, 2015)

Figura 2. Pepe Otal
Fuente: fotografía de Jesús Atienza (2017).

En efecto, se aprecia a la marioneta como una imagen del titiritero; evidentemente esta no es el reflejo exacto del sujeto que la hace vivir, pero cómo negar que ambos tienen rasgos, detalles e indicios en común que hacen pensar de inmediato que la primera es la *mimesis* del segundo. En particular, la foto anterior permite apreciar que un hombre y su marioneta comparten una tez clara, la barba cana, la calvicie, los lentes, la pipa, el chaleco, la camisa de manga larga, el brazo izquierdo levantado. Hay signos que acercan al ser de carne y hueso, real, y al objeto que, en su materialidad, también lo es; una nueva realidad, *re-creación* de su referente.

Sucede igual cuando digo *Yo*, la palabra deviene espejo incapaz de reflejar una totalidad; la palabra perfila un *yo* de cartón que cumple la misma función que la marioneta. Y así mismo ocurre con el *aquí*

y el *ahora*, instalan el escenario de la memoria de un algo que ya no está, pero que, al *reconocerse* en la palabra, cobra sentido, *nos dice* algo concreto, parcial, pero asible, en el presente. Luego se cierra el telón de la enunciación y las montañas se siguen moviendo.

Figura 3. Tozer con Tozer
Fuente: fotografía de Jesús Atienza (2017).

Así como el fotógrafo adquiere maestría para capturar con su lente ese momento en el que el muñeco cobra vida gracias a los hilos que lo conectan con la intimidad del marionetista, el investigador se adiestra en el oficio de aprehender acontecimientos, instantes de *poiesis* de la experiencia de otros y de sí mismo, en relatos capaces de *con-mover*, por su potencia para *decir* sobre la realidad y la vida.

En este punto vale la pena hacer alusión al concepto de *mímesis* que Paul Ricoeur[6] (2007, p. 85) retoma de la *Poética* de Aristóteles, en tanto representación de la acción que es, en sí misma, producción, en el contexto de la disposición de los hechos mediante la construcción de una trama. Se trata de un tipo de operación en la que el signo no es reflejo, copia o réplica idéntica del referente, sino "representación

6 En *La metáfora viva,* Ricoeur (2001) dice que representar "no es imitar en el sentido de asemejar a… o de copiar […] Pero si representar es denotar y si mediante la denotación nuestros sistemas simbólicos 'rehacen la realidad', entonces la representación es uno de los modos por los que la naturaleza se convierte en un producto del arte y del discurso" (p. 307).

en sentido dinámico de puesta en escena, de trasposición en obras de representación" (Ricoeur, 2007, p. 83). Hablamos, pues, de *mímesis*[7] como proceso dinámico de composición, no como estructura o sistema (pp. 83-131).

Esta forma de pensamiento difiere de la lógica causa-efecto e ingresa en el escenario de las tensiones entre poética (creación) y retórica (argumentación), en un movimiento de los límites de *lo mismo*, aquello que, dadas ciertas condiciones de posibilidad, ha sido instituido como "normal" (*mímesis* I) y que es afectado por la experiencia de *lo otro* inhabitual, insólito, indecible, impensado, imposible (*mímesis* II), que finalmente se hace posible, verosímil, inteligible, comunicable, por el poder la palabra (*mímesis* III).

Volviendo al cuento *El maestro*, es posible apreciar este movimiento mimético; el libro inició como un objeto sólido, pero luego entró en contacto con el sudor de un cuerpo de agricultor y maestro, y dicho acontecimiento dio lugar a algo insólito: las palabras se derritieron y formaron una melcocha que rodó por debajo de la camisa del profesor. El contenido del libro dejó de ser un conocimiento apresado en el marco blanco de las hojas, para convertirse en un saber mezclado y fluido que los estudiantes recogieron en vasijas y luego secaron a la luz y el calor del sol para recuperarlo en una nueva condición. La secuencia puede traducirse en: Sequedad-formación / humedad-deformación / nueva sequedad-transformación.

En *La fe y las montañas*, el derrumbe es movimiento puro, la posibilidad de cambiar el paisaje afincado, de redistribuir los significados, de desplazar sentidos instituidos; el derrumbe es acontecimiento incontenible, porque *ser* humano es un constante derrumbarse en los signos como oportunidad de reconstruirse y encontrar modos alternativos de ser, de *re-crearse* a sí mismo.

7 En este texto nos decantaremos por el uso de esta palabra en su acepción grave, y en cursiva, en tanto corresponde, precisamente, al concepto de "actividad mimética (*mímesis*)" que Paul Ricoeur (2007, p. 80) retoma de Aristóteles, y que se extiende en toda la obra de *Tiempo y narración*. Al respecto, Graciela Montes afirma (1999, p. 23) que "la palabra *mímesis* es tan difícil de traducir que en general se prefiere tomarla así, en crudo y en griego. La *mímesis* —o emulación de lo universal de la vida— es lo que, según Aristóteles, convierte lo artificial en artístico, el artificio en arte".

De este modo, la investigación se produce en los movimientos de una triple *mímesis* que opera principalmente en el cuerpo del investigador: no se trata de una estructura cosificada y lineal, desprovista de voz; se plantea como una dinámica que parte de lo asumido como cierto, literal, que no significa lo *propio, primitivo, natural u originario*, sino lo corriente, usual, lexicalizado (Ricoeur, 2001, pp. 384-385), porque las condiciones de posibilidad de determinado régimen de verdad así lo han decretado. Ahora bien, tal aparente literalidad —presente en *mímesis I*— se ve desplazada por el derrumbe de una montaña o el relámpago vital de una marioneta, un acontecimiento *poiético* que

> agita el universo sedimentado de las ideas admitidas, premisas de la argumentación retórica. Esta misma ventana que abre lo imaginario perturba, a la vez, el orden de la persuasión, pues no se trata de zanjar una controversia como de engendrar una nueva convicción. (Ricoeur, 1997, p. 85)

Aquí —sobre el terreno de *mímesis II*—, la referencia opera al modo del *como si* de la metáfora; se trata de una relación indirecta, puesta en vilo, es el lector el que vendrá a actualizarla con los indicios que le brinde la trama de la narración. Es, entonces, un vínculo con la realidad en el que el referente se produce en el lenguaje de forma no descriptiva, sino metafórica, y engendra una nueva verdad que se actualiza en la posibilidad de que sea comunicable; es la reconfiguración, el "efecto producido por el texto sobre el receptor, individual o colectivo, un componente intrínseco de la significación actual o efectiva del texto" (Ricoeur, 2007, p. 148). Esta triple *mímesis* le incumbe a la hermenéutica (fusión de horizontes: texto en contexto) en tanto esta reconstruye el aliento del acontecimiento y las condiciones que lo posibilitaron.

Así, para Adolfo Ayuso (2015), un objeto, artificio de cartón, cadáver de rostro inmóvil, gracias a su conexión con un sujeto, deviene realidad en movimiento cuyo destello de vida consigue ser apresado en la fotografía. Ese relámpago vital prendido en la imagen imprecisa, inexacta, impertinente por su disparidad con otras representaciones establecidas consigue sacudir la habitualidad. Verdad de la metáfora que es producción de una nueva pertinencia semántica mediante una atribución impertinente (Ricoeur, 2007, pp.

31-35), "el reverso de una innovación de sentido desde el punto de vista de todo el enunciado, obtenida por la 'distorsión' del sentido literal de las palabras. Precisamente esta innovación de sentido constituye la metáfora viva" (Ricoeur, 2001, p. 304).

En suma, el pensamiento es el espacio de la tensión, y es importante que así sea reconocido en el ámbito de la investigación educativa, porque en este confluye una multiplicidad de formas de saber provenientes de conocimientos disciplinares, contextos socioculturales y experiencias de vida concretas y situadas. El investigador dialoga con esa polifonía y compone una trama para hacer inteligible y comunicable la complejidad de tal entrecruce. La captura de esos acontecimientos, indispensables para producir saber, inicia con una imagen cuyo despliegue narrativo permitirá la adherencia posterior de aquello que Jerome Bruner (2003) bien llama una comunidad de interpretación, para seguir tensionando las verdades, a partir de la problematización de los focos de saber y poder desde los cuales las narraciones se construyen.

Hemos hablado aquí, pues, de la investigación educativa como una práctica dialógica en movimiento, un trabajo artesanal dispuesto a capturar el aliento de realidades cambiantes y complejas que demandan formas de comprensión distintas a la lógica causa-efecto; un descentramiento de la búsqueda de leyes para la generalización, desde métodos estandarizados; un echar a andar tras el rastro de las condiciones de posibilidad de los acontecimientos del paisaje de la experiencia humana, despertando metáforas en el camino, recordando que están vivas.

REFERENCIAS

Atienza, J. (1999). *Cuaderno de viaje*. Barcelona, Unima, Titelles per la Pau.

Atienza, J. (2003). *Hilos, sueños y sombras. Fotografías de marionetas, 1977-2003.* Diputación Provincial de Zaragoza. Servicio de Cultura.

Atienza, J. (2015, octubre 21). *Capturar el aliento,* exposición de fotografías en el Institut del Teatre, Barcelona. *Titeresante, Revista de Títeres, Sombras y Marionetas.* http://www.titeresante.

es/2015/10/capturar-el-aliento-exposicion-de-fotografias-de-jesus-atienza-en-el-institut-del-teatre-barcelona/

Atienza, J. (2017, abril 28). Exposición *Capturar el aliento*, de Jesús Atienza, en el Centre Cultural Albareda de Barcelona. *Titeresante, Revista de Títeres, Sombras y Marionetas.* https://www.titeresante.es/2017/04/exposicion-capturar-el-aliento-de-jesus-atienza-en-el-centre-cultural-albareda-de-barcelona/

Atienza, J. (2018). Jesús Atienza Photo. Galería fotográfica [página web]. http://jesusatienzaphoto.com/fotos/picture.php?/3/category/1

Ayuso, A. (2015). El objeto muerto menos muerto. Texto de presentación de la muestra fotográfica. En J. Atienza, *Capturar el aliento*, exposición de fotografías en el Institut del Teatre, Barcelona. *Titeresante, Revista de títeres, sombras y marionetas* (2015, octubre 21). http://www.titeresante.es/2015/10/capturar-el-aliento-exposicion-de-fotografias-de-jesus-atienza-en-el-institut-del-teatre-barcelona/

Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal* [10.ª ed.]. Siglo XXI.

Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Paidós Ibérica.

Bermejo, D. (2008). *Las fronteras de la ciencia*. Anthropos.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Fondo de Cultura Económica.

Chiuminatto, P. (2013). A ciencia cierta, el papel de los *papers* (efectos del arribismo científico en las humanidades). *Revista Chilena de Literatura,* (84), pp. 59-75. http://www.revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/28502/30237

Clifford, J., y Marcus, G. (1991). *Retóricas de la antropología.* Ed. Júcar.

Contreras, J., y Pérez, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.

Duque, D. (2002). Cine e intimidad. *Revista Universidad Eafit, 126*, 31-35. Medellín. https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/942/848

Foucault, M. (1992). Poder-cuerpo. En M. Foucault, *Microfísica del poder. Más allá del bien y del mal* (pp. 103-110, 3.ª ed.]. La Piqueta.

Foucault, M. (2009). Cómo nace un libro experiencia. *El yo minimalista y otras conversaciones* (pp. 9-18). La Marca Editora.

Geertz, C. (1997). *El antropólogo como autor.* Paidós.

Ginzburg, C. (1994). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Gedisa.

Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Manantial.
Lepenies, W. (1994). *Las tres culturas. La sociología entre la literatura y la ciencia*. FCE.
Monterroso, A. (1998). La fe y las montañas. En *La oveja negra y demás fábulas* (p. 21, 2.ª ed.). Alfaguara.
Najmanovich, D. (2019). El arte como modo de conocimiento. *Exotopías, 1*(1), 1-27.
Nieto, M. (1999). Jesús Atienza Fotógrafo. "La sonrisa usada como terapia es un arma infalible" [entrevista]. *El País*. https://elpais.com/diario/1999/11/15/paisvasco/942698418_850215.html
Nisbet, R. (2009). *La formación del pensamiento sociológico* [tomo 1, segunda edición]. Amorrortu.
Pardo, J. (1996). *La intimidad*. Pretextos.
Paz, O. (2000). La mirada anterior. En C. Castaneda, *Las enseñanzas de Don Juan* (pp. 11-27, segunda edición). Fondo de Cultura Económica.
Ricoeur, P. (1997). Retórica, poética y hermenéutica. En G. Aranzueque y O. Mongin, *Cuaderno gris 2* (pp. 79-89). Madrid.
Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva* [2.ª ed.]. Trotta.
Ricoeur, P. (2006a). *Sí mismo como otro* [3.ª ed.]. Siglo XXI.
Ricoeur, P. (2006b). *Caminos del reconocimiento.* Fondo de Cultura Económica.
Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico* [6.ª ed.]. Siglo XXI.
Saldarriaga, O. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas sobre un proceso de subalternización. *Revista Nómadas, 25*.
Sennett, R. (2019). *El artesano* [8.ª ed.]. Anagrama.
Toulmin, S. (2001). *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Península.
Vélez, J. (1999). *El ensayo*. Medellín, Grupo Impresor.
Veloz, M. (1998). El maestro. *Cuentos breves latinoamericanos* (p. 141). Aique, Norma (coedición latinoamericana).
White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. Paidós.
Zavala, L. (2002). Las tendencias interdisciplinarias en los estudios culturales. *Casa del tiempo, 4*(38). http://www.difusioncultural.uam.mx/revista/mar2002/zavala.html

Narrativas de la memoria: el derecho a la imaginación en la literatura argentina para niñas y niños

Laura Rafaela García
Invelec-UNT-Conicet

> La imaginación pública sería un trabajo social, anónimo y colectivo de construcción de realidad. Todos somos capaces de imaginar, todos somos creadores.
>
> Josefina Ludmer, *Aquí América Latina*

Así como compartimos una lengua común, los lectores y lectoras de la literatura latinoamericana son invitados a participar de un mismo legado de relatos e historias, que se multiplica por América Latina en la variada gama de intensidad que ofrece el trabajo con la imaginación.

Si hay algo común entre la violencia y la imaginación es lo disruptivo del efecto que provoca en los sujetos. En ese límite se presenta este trabajo que parte de un cruce disciplinar entre el campo de las memorias, el campo reciente de los estudios de las infancias en Argentina y los estudios literarios. Mi investigación doctoral indaga

sobre cómo contar la violencia política de la última dictadura militar argentina en la literatura para niños y niñas entre 1970 y 1990[1] desde los protocolos de la fantasía.

El abordaje de este tema supuso enfrentar algunos desafíos metodológicos y, para eso, resultó fundamental conformar una caja de herramientas con categorías que me permitieron organizar una propuesta sobre la lectura literaria como forma de construcción de la memoria. Esta investigación se ubica en una *zona de borde disciplinar* y como plantea Analía Gerbaudo (2009) al acuñar esta categoría, esta zona "da cuenta de la conjunción de disciplinas necesarias para abordar problemas de la esfera educativa, cuya complejidad impide que una sola pretenda solucionarlos" (p. 171).

Entre las investigaciones culturales que hacen foco en la literatura, la pregunta histórica —que apunta a la dimensión epistemológica y distingue a la literatura infanto-juvenil (LIJ)— es *cómo ampliar las representaciones simbólicas de niñas, niños y jóvenes a través de la literatura*. En torno a esta pregunta me propongo dejar planteadas algunas inquietudes relativas a los modos de narrar —en mi caso, la violencia política de la última dictadura militar argentina (1976-1983)— y las posibilidades de transmisión del pasado a las generaciones que no vivieron esos hechos.

Por muchos años, al menos en la literatura argentina, los estudios sobre LIJ fueron relegados a los márgenes del sistema literario y esta zona de la literatura fue abordada como un tema "menor" ligada más a las cuestiones didácticas que a la dimensión estética del lenguaje (García, 2021). Esta investigación literaria se presenta como un trabajo de memoria, pero también como una lectura histórica de los desplazamientos del campo (Bourdieu, 1995) infantil argentino para actualizar las narrativas de la transmisión y reposicionarse en el sistema literario. En esa intersección propongo dar cuenta de los momentos de modernización del campo e interpelar las prácticas institucionales ligadas a las infancias y relacionadas con la literatura.

Esta exposición se organiza en torno a tres ejes o puntos centrales del engranaje que mueven la maquinaria de esta investigación literaria.

---

1 Distintas partes de esta investigación se encuentran disponibles en revistas y actas de congresos desde 2009. Recientemente, se publicó el libro *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina. Narrativas del pasado para contar la violencia política*, editado por Lugar Editorial, que se basa en mi tesis doctoral dirigida por la Dra. Rossana Nofal (Invelec-UNT-Conicet).

MEMORIA E IMAGINACIÓN

Este trabajo toma del campo de las memorias los desarrollos teóricos de Elizabeth Jelin (2002), quien define las narrativas como relatos comunicables que contribuyen a la construcción de sentidos del pasado. Se trata de un complejo tejido de construcciones superpuestas, de relatos contrastantes encuadrados en marcos sociales y en relaciones de poder determinadas. En nuestro corpus de relatos, reconocemos la voluntad de los escritores y escritoras de contar a partir de situaciones narrativas que interpelan al sujeto sobre las normas y concepciones de las relaciones sociales y la vida en comunidad. En esa dirección, estas narrativas permiten actualizar los sentidos de la violencia política y darles nuevos sentidos a los textos, incluso más allá de los marcos contextuales.

En la misma línea de los estudios de las memorias, Rossana Nofal (2006) plantea que la posibilidad de transferir a las nuevas generaciones la experiencia del horror es factible por la fantasía y organiza una primera colección de lecturas. Tomamos de su planteo la colección como un modo de leer (Ludmer, 2015) que se ajusta a la naturaleza fragmentaria de las memorias para dar cuenta de las heridas del pasado, sus interferencias y fracturas, así como de las formas de crear nuevos sentidos.

Al recordar —plantea Ricoeur (1999)— *representamos* un acontecimiento del pasado. Y continúa: "Ahora bien, entre la imaginación y la memoria, existe una especie de complementariedad y, a la vez, cierta desigualdad" (p. 102). Por un lado, ambas se refieren a cosas ausentes y, por otro,

> la diferencia fundamental entre ambas facultades consiste en que la imaginación se desarrolla espontáneamente en el ámbito de lo irreal, de lo posible, mientras que la memoria siempre se encuentra vinculada de un modo u otro con lo que realmente sucedió. (p. 102)

Esa relación complementaria y desigual organiza este corpus de narrativas que atienden al trabajo con la imaginación desde la lectura literaria y a la apropiación de los lectores de ese pasado por medio de las narrativas.

En relación con el campo de la LIJ el trabajo con la imaginación se potencia en los años sesenta, a partir de la irrupción de la poética de María Elena Walsh en la literatura para niñas/os. Su obra aporta, al menos, tres rasgos centrales que dejarán una profunda huella en las poéticas de los escritores una vez recuperada la democracia: las modulaciones de la comicidad, la dimensión lúdica del lenguaje a través de la musicalidad y la rima, la arbitrariedad de la mirada estética para desarticular el orden social impuesto.

En ese momento, entran en tensión la vertiente conservadora o moralizante de la literatura con la vertiente estética o popular (Díaz Rönner, 2000) que privilegia la arbitrariedad literaria. El ingreso del elemento político en la LIJ (García, 2015b) da paso a las posiciones estéticas que conciben al sujeto como lector y se proponen ampliar las representaciones del imaginario social, contribuyendo a la subjetividad del niño. Entendemos lo político —siguiendo a Pierre Rosanvallon (2003)— como todo aquello que constituye la *polis* más allá del campo inmediato de la competencia partidaria por el ejercicio del poder, de la acción gubernamental del día a día y de la vida ordinaria de las instituciones (Rosanvallon, 2003, p. 20). En el campo de la LIJ esto se representa en escenas colectivas, discusiones entre los personajes acerca de decisiones que afectan a una comunidad, la jerarquía y las formas de administrar el poder, etc. El desplazamiento que el ingreso de lo político supone desafía la autoridad en la que se apoya el paradigma moralizante, que busca impactar directamente en la conciencia individual del lector.

Este posicionamiento junto con una renovada concepción de la literatura en relación con la infancia actualiza los modos de hacer ficción. La literatura para chicos es literatura, sostenía Laura Devetach (2007) en 1969: "Limitar al chico con enseñanzas directas es coartar la capacidad creadora del lector, que frente a la obra escrita debe participar también en función creadora y no simplemente receptora" (p. 51).

Por eso, las publicaciones de estos años de autoras como Devetach y Elsa Bornemann fueron prohibidas durante la dictadura acusadas de "ilimitada fantasía" o de adoctrinamiento ideológico. Las prohibiciones son una muestra explícita de que lo que el régimen dictatorial quería evitar era la posibilidad de plantear otras alternativas a la vida social, que ingresaron al mundo ficcional

con textos como *La torre de cubos* o *Un elefante ocupa mucho espacio* por nombrar solo a los más emblemáticos (García, 2017) de una larga lista de libros prohibidos.

Las prohibiciones en el campo de la LIJ confrontan con el derecho a la imaginación y esto pone en evidencia dos posiciones antagónicas en relación con el sujeto lector, la infancia y la literatura. Advertimos en este planteo la posibilidad de desarticular la asimetría de la relación entre el niño o la niña y el adulto, a través de una mirada crítica hacia la voluntad de disciplinamiento social y cultural que asumió el aparato estatal en la última dictadura. Una forma de ejercer el poder de manera autoritaria, estableciendo qué leer y qué no leer, qué era peligroso para la infancia de acuerdo con los valores patrióticos y morales a los que el régimen dictatorial adhería y cómo debía ser la literatura para niños y niñas. Todas formas que inciden no solo en la producción de esta época, sino también en la vida de los escritores y escritoras.

En plena dictadura, María Elena Walsh (1995) asume la denuncia pública del abuso de poder en un texto clave para la época titulado *Desventuras-en-el-País-Jardín-de-Infantes* y publicado en el diario *Clarín* en 1979. En ese texto, la escritora asume una posición muy audaz ya que denuncia públicamente la operación reduccionista por la cual el régimen militar buscaba condicionar el acceso a la cultura de los ciudadanos tanto niños como adultos. Desde una mirada homogeneizadora se apuntaba al sentido más limitado del término infantil —como lo ingenuo y lo sencillo— con el propósito de restringir las libertades sociales y culturales.

Además, Walsh desafía al censor —en la figura del Estado— quien "ha convertido nuestro llamado ambiente cultural en un pestilente hervidero de sospechas, denuncias, intrigas, persecuciones y anatema. Es, en definitiva, un estafador de energías, un ladrón de nuestro derecho a la imaginación, que debería ser constitucional" (1995, p. 15). Por eso, considero que este texto representa un punto de inflexión en la discusión por el sentido de lo infantil vigente en el campo de la LIJ, ya que explicita que el derecho a la imaginación como uno de los derechos culturales y para este no hay distinción por edades —como ciudadanos— todos tenemos derecho a elegir qué leer, qué escribir y a expresarnos sin censuras. También, demuestra que una sociedad débil es la que aligera los sentidos del mundo a

su infancia para poder manipularla según sus intereses, como se desprende de la metáfora enunciada desde el título que reduce el país a un desdichado jardín de infantes, en clave irónica con el texto de Lewis Carrol.

Recordemos que, como señala Jelin (2003), en ese momento los movimientos de derechos humanos asumían la lucha antidictatorial a nivel nacional e internacional. Explicitar el derecho a la imaginación como uno de los derechos culturales es parte de las discusiones que el campo infantil estaba sosteniendo por esos años para poner en el centro los derechos de las infancias. La continuidad de esas discusiones, entre otras, se ve interrumpida por el impacto de la violencia política y la reconstrucción de ese cambio de paradigma que encontrará nuevas expresiones durante la recuperación democrática.

INFANCIAS, LECTURA LITERARIA Y SUBJETIVIDAD

De acuerdo con los aportes del campo de estudios de las infancias (Carli, 2006; Diker, 2008; Cosse, 2010) esta categoría histórica está atravesada por distintas transformaciones, que afectan particularmente nuestro momento de estudio. La infancia se presenta como un tiempo en el que se produce la constitución del niño como sujeto y una parte constitutiva de esa experiencia es la relación con el adulto. Además, esta relación está determinada por el contexto. Una pregunta central que atraviesa nuestra investigación es de qué modo la literatura puede contribuir a desarticular esa relación de poder asimétrica entre adultos y niñas y niños.

El inicio del campo de estudios de infancia en Argentina recorre un arco que va desde fines de los años sesenta hasta la actualidad. Algunos de los elementos determinantes del contexto fueron los debates entre pedagogía y psicoanálisis, la importancia que el psicoanálisis le atribuyó a los primeros años de la infancia en la configuración del sujeto; la crisis de los modelos de crianza y de educación que entran en tensión con los modelos más conservadores del orden, del respeto y la imposición de la autoridad. Se produce una ruptura generacional con el modelo anterior y en la literatura infantil argentina eso se puede ver en el desplazamiento del paradigma moralizante al de la fantasía ilimitada.

Inscribimos a la literatura como uno de los discursos que desde los postulados estéticos opera en niños y adultos interpelando la imaginación, entendida según Kieran Egan (1994) como el acto o la capacidad de formar imágenes mentales de lo que no está en realidad o de lo que nunca se ha experimentado. Por su parte, Gianni Rodari (2004) considera que la fantasía es un instrumento para conocer la realidad. Tomamos ambas definiciones para mostrar que están directamente relacionadas con la posibilidad de experimentar o participar de una realidad alternativa.

En un texto de 1967, "El derecho a jugar y a realizarse", Susana Itzcovich (1995) toma el tema del juego y de los derechos del niño[2] para remarcar la emergencia de una nueva mentalidad del mundo adulto frente a la personalidad del niño, donde el juego y la recreación no son simples accidentes, sino una necesidad consustanciada *orgánicamente con la edad infantil* y, por lo tanto, debe ser un derecho. Al repasar esos años en "Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia", Graciela Montes (2001) retoma el tema de la fantasía y demuestra la importancia que tiene para el campo de la LIJ al señalar que durante la dictadura la fantasía era peligrosa y estaba bajo sospecha. Pero esa sospecha en algunos sectores persiste porque "la fantasía es peligrosa porque está fuera de control, nunca se sabe bien adónde lleva" (p. 16). Montes sostiene que lo que revela el control sobre esta zona aparentemente inocente y marginal es que allí se "libran algunos de los combates más duros y más reveladores de la cultura". (p. 17).

Autoras como Walsh, Devetach, Bornemann, Graciela Cabal y Graciela Montes por esos años se posicionaron *desde* la literatura para dirigirse a los lectores. Al respecto, Montes (2001) afirma:

> ¿Qué es "literatura infantil"? Para empezar, si la literatura infantil merece el nombre que tiene, si es literatura, entonces es un universo de palabras con ciertas reglas de juego propias; un universo de palabras que no nombra al universo de los referentes del mismo modo como cada una de las palabras que lo forman lo nombraría en otro tipo de discurso; un universo de palabras que, sobre todo, se nombra a sí mismo y alude, simbólicamente, a todo lo demás. (p. 17)

2 Recordemos que la Declaración de los Derechos del Niño había sido aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959.

Una vez recuperada la democracia, el campo de la LIJ se reorganiza y se potencia el trabajo al acercarse los escritores a los lectores y a los mediadores (bibliotecarios, padres, docentes, etc.). Eso da lugar a nuevas poéticas que entre fines de los ochenta y principios de los noventa se caracterizan por ampliar las representaciones de las infancias apuntando a la autonomía del sujeto, lo político como un modo de leer el mundo, las relaciones equilibradas entre lector y escritor. Hacia fines de los ochenta se produce la profesionalización de la escritura para chicos y se prioriza la idea de privilegiar la experiencia de la lectura literaria desde la infancia; además, se incorporan nuevas temáticas y nuevos géneros impregnados por las marcas políticas de la mirada humorística. En ese momento se producen dos movimientos que tendrán consecuencias en las décadas siguientes como son la activa relación con el campo editorial, que resignificará el trabajo del ilustrador como autor, y las tensiones con la lectura de literatura en la escuela.

Por estos años los escritores asumen múltiples funciones en un campo cada vez más dinámico, intervienen como agentes clave al participar como editores, directores de colección, directores de proyectos editoriales, talleristas que visitan las escuelas para interactuar directamente con los lectores. Es central el humor y sus nuevas expresiones en la poética de los escritores como Gustavo Roldán, Ema Wolf, Adela Basch, Ricardo Mariño o Silvia Schujer. Por su parte, las investigadoras Marcela Arpes y Nora Ricaud (2008) hablan de un "*boom* de la literatura infantil y juvenil" resaltando la importancia del apoyo del mercado editorial, que resulta determinante para el crecimiento y la consolidación de una línea estética dentro del campo que empieza a distinguir el público infantil del juvenil.

Los recursos fantásticos en relación con el trabajo con la imaginación forman parte de un imperativo para esta formación estética, que en los años siguientes será reconocida como "la Banda de Cronopios" por Díaz Rönner (2011). Los escritores y escritoras que integran esta banda se caracterizan por ser lectores, los lectores del *boom de la literatura latinoamericana*, y esa denominación los inscribe en el sistema literario nacional vinculándolos estéticamente con los cronopios, los personajes fantásticos de Julio Cortázar. Sus poéticas contrahegemónicas —sostiene Díaz Rönner (2011)— se distinguen

> por el empleo de procedimientos propios de lo literario: parodia, ironía, espacializaciones de corte surrealista, por un lenguaje arreferencial, por la ausencia de un lenguaje absoluto y edificante, por la abierta invitación a los chicos para que cabalguen sobre los textos escritos y los transformen. (p. 128)

Hay dos planteos importantes que organizan este acotado recorrido por los años ochenta y noventa. Las ampliaciones (Benjamin, 1987) en la representación de las infancias en la literatura se dan con la incorporación de distintas poéticas de autores y nuevas temáticas en las historias narradas que surgen en estas décadas. Pero, como sostiene Sandra Carli, las décadas de 1980 y 1990 del siglo xx en la Argentina fueron de estabilidad democrática y al mismo tiempo de aumento exponencial de la pobreza. Si por un lado se produjeron avances en el reconocimiento de los derechos del niño y una ampliación del campo de los saberes sobre las infancias, el conocimiento acumulado no derivó en un mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y, en ese sentido, estos perdieron condiciones de igualdad para el ejercicio de sus derechos.

Los autores del campo de la LIJ son los primeros en posicionarse del lado de las infancias ante las carencias materiales del contexto y disputan posiciones que privilegian la literatura en contacto con las infancias. Se comprometen con la promoción de la lectura literaria impulsando el cuidado y la construcción del imaginario del niño y el joven. A pesar de las limitaciones institucionales, entienden a la escuela como el espacio democratizador (Montes, 2007) para multiplicar la experiencia literaria entre chicos y chicas. Estas prácticas entran en tensión con las miradas didácticas que se replantean el ingreso de la literatura y de la lectura literaria en la escuela.

En "Ilusiones en conflicto", Graciela Montes (1999) aborda la relación entre lectura literaria y escuela y sostiene que la literatura y el arte, esté hecho o no de palabras, pertenecen a la zona de lo simbólico. Esa frontera entre el yo y el mundo, afirma Montes:

> Se escribe un cuento, se lee un cuento para habitar precariamente ese borde… El juego, la literatura, el arte en general no están —básicamente— para actuar sobre el mundo, ni están para satisfacer las necesidades del yo; el juego, la literatura, el arte en general *están para estar*, valen en tanto son construcciones en el vacío. (p. 88)

Entonces se pregunta cómo hacer para no *domesticar* ni a la literatura, ni a los chicos y presenta una serie de movimientos que suelen ser funcionales a las cuestiones didácticas para domesticar lo diferente. El pasaje de la diversidad a la homogeneidad, de lo casual a lo reglado, de lo global a lo fragmentario, de lo gratuito a lo aprovechable, de la pasión a la acción. El tema es que se borran las complejidades de la literatura y pesan las tradiciones didácticas.

Entre los principales aportes para pensar el ingreso de la literatura en el aula, Montes propone traspasar esa frontera como un viaje hacia lo simbólico, un viaje de lector a lector, que dé paso a lecturas múltiples, diversas, que dispongan el encuentro con los libros, al alcance de la mano, que se comparten y se comentan (sin género escolar que los aproveche), que permita armar itinerarios siempre abiertos y en nuevas direcciones, bagajes inacabables (libros viejos y nuevos, autores de aquí y de allá). En esa dirección, la literatura para Montes (1999) está fuera del discurso, está instalada en la frontera de libertad que hay entre la subjetividad y el mundo:

> Está ahí acompañada por el arte todo, por el equipaje simbólico de la cultura y por el juego. Al margen del mundo y también al margen de quienes se embarcan en ellas, en los márgenes, justamente. En la tercera zona [que ella llama la "frontera indómita"] […]. Es su pertenencia a esa tercera zona la que le otorga independencia […] Tiene sus reglas, rigurosas reglas de construcción y coherencia, y reglas, además, que la ligan a la literatura toda, a las tradiciones y a las rupturas, a distintos grupos, a la cultura y al arte. (p. 95)

MODOS DE LEER: LA COLECCIÓN COMO DISPOSITIVO DE LECTURA

Tomamos un concepto clave del campo de las memorias para interpretar el posicionamiento de las escritoras y escritores de los textos incluidos en las colecciones organizadas, y así definir su práctica intelectual como auténticos "emprendedores de la memoria" (Jelin, 2002, p. 62). Partimos de la voluntad de contar, el compromiso con la transmisión por el pasado y la acción de interpretar los hechos con expectativas hacia el futuro para entender a los autores como agentes sociales movilizados de manera colectiva con la causa del *"nunca más"*.

El emprendedor es generador de proyectos, de nuevas ideas y expresiones, de creatividad más que de repeticiones, según lo plantea Jelin. Por eso, consideramos que la colección como dispositivo de lectura de estas narrativas es un trabajo que privilegia la mirada del lector y su autonomía en relación con el discurso literario.

La categoría los modos de leer que instala Josefina Ludmer (2015) en la crítica literaria incluye dos preguntas: *qué se lee y qué sentido se le da a eso que se lee*. La respuesta es objetos, materiales o zonas a las que se les da sentido o distintas interpretaciones, y la pregunta *desde dónde se lee* tiene que ver con qué lugar real, imaginario, fantaseado o deseado que ocupa el crítico o el que lee en sociedad. La colección como dispositivo metodológico de la lectura involucra la dimensión subjetiva del lector que elige qué coleccionar y le da sentido al objeto en esa colección. Hay un elemento que funciona como denominador común de esa búsqueda que inicia el coleccionista y alrededor del cual se organiza una totalidad particular.

En nuestro caso el objeto a coleccionar son relatos sobre ciertos objetos que presentan la particularidad de componer escenas narrativas. En este punto seguimos a Walter Benjamin (1989), quien en el texto "Juguetes antiguos" describe una exposición de piezas de coleccionistas (soldaditos de plomo, muñecos de confitura) reunidas en un museo de Berlín que están dispuestos de tal manera que construyen una escena. Nofal (2006) destaca que la actividad del coleccionista lleva esa marca subjetiva porque es él quien elige los objetos y con su mirada les imprime una huella singular, los distingue de otros objetos y los ubica con otros para componer nuevas situaciones.

Cada colección de las tres que organizan este corpus de narrativas tiene su particularidad y junto con la figura o el elemento que la distingue presenta algunos movimientos que resaltan el ingreso del elemento político en el campo infantil. En la primera colección que denominamos "memoria de elefante" (García, 2010), la metáfora —como recurso unificador— muestra la importancia de las acciones colectivas y la necesidad de no olvidar el pasado. En esta colección se rastrearon como objeto relatos de elefantes[3] comprendidos en el

3 Los textos incluidos en esta colección son: *Dailan Kifki* (1966) de María Elena Walsh; "Guy", incluido en *Monigote en la arena* (1975) de Laura Devetach; "Un elefante ocupa mucho espacio", incluido en el libro homónimo de Elsa Bornemann (1975); "¿Quién conoce un elefante?", de

recorte temporal mencionado. La fuerza de las acciones colectivas desafía el orden institucional y la figura del elefante crece junto con la metáfora a lo largo de los relatos de la colección al representar el imperativo de las memorias de no olvidar el pasado.

La segunda se organiza rastreando un personaje, el Sapo, en la poética de un autor como es Gustavo Roldán (García, 2012). La figura tradicional del Sapo[4] aparece resignificada en su rol de narrador de las historias del monte chaqueño argentino, es quien representa la tradición oral de contar las historias que dieron origen al mundo, es quien viaja y cuenta las historias de Buenos Aires. En la comunidad del monte chaqueño cada personaje tiene su lugar, pero el Sapo es quien lleva adelante el diálogo y les transmite el patrimonio de historias de la comunidad. Por medio de la analogía esta colección no solo cuestiona las formas tradicionales de resolución de los conflictos de manera autoritaria, sino que muestra otros modos de resolver los hechos. El Sapo representa la posibilidad de establecer el diálogo intergeneracional con los animales del monte, de encontrar en las palabras o descubrir las marcas subjetivas de la identidad como otras formas de habitar el mundo.

La tercera colección se organiza con otra lógica, a partir de la categoría de "lo monstruoso" (García, 2015a) basada en la selección de relatos cercanos al *fantasy literario* (Jackson, 1986). Esta categoría responde a una necesidad del contexto de escritura, las escritoras y escritores abordan lo traumático del pasado con otros recursos: el desdoblamiento de los personajes, la deformación de lo familiar, la aparición de monstruos y fantasmas en las historias. Esta colección[5] inscribe los primeros relatos fantásticos en el campo posteriores a la dictadura y presentan las modulaciones del miedo y las formas

Gustavo Roldán, incluido en *El monte era una fiesta* (1984); "Prohibido el elefante", en el libro homónimo de Roldán (1988); "El genio del basural", en *El h*éroe y otros cuentos (1995), de Ricardo Mariño.

4 Esta colección incluye los textos "Sobre lluvias y sapos" y "¿Quién conoce un elefante?" en *El monte era una fiesta* (1982); "Un monte para vivir" en *Cada cual se divierte como puede* (1984); "El tamaño del miedo" en *Como si el ruido pudiera molestar* (1986); "Gustos son gustos" y "Las reglas del juego" en *Sapo en Buenos Aires* (1989).

5 Los textos incluidos en esta colección son "Irulana y el ogronte. Un cuento de mucho miedo" (1991), de Graciela Montes; ¡Socorro! Doce cuentos para caerse de miedo (1988), de Elsa Bornemann; Tengo un monstruo en el bolsillo (1988), de Graciela Montes; Queridos monstruos (Diez cuentos para ponerte los pelos de punta) (1991), de Elsa Bornemann; Maruja (1989), de Ema Wolf; Otroso. Últimas noticias del mundo subterráneo (1991), de Graciela Montes.

subjetivas de enfrentar el miedo como un modo de elaborar el trauma del pasado. Se trata de textos que muestran que los escritores junto con los lectores abordan otras problemáticas que van creciendo en su producción junto con el público lector.

En el cruce entre subjetividad y lectura las narrativas de estas colecciones presentan dos momentos centrales para transmitir el pasado y dialogar con las nuevas generaciones. Los relatos reunidos en las dos primeras colecciones incluyen situaciones narrativas que dan cuenta de los mecanismos de control. Estos textos se refieren al abuso de autoridad y al cuestionamiento de las formas políticas del mundo adulto, e interpelan al lector hacia nuevas alternativas para resolver determinadas situaciones colectivas. Los relatos de la colección de "lo monstruoso" aluden a los efectos del horror al exponer las diferentes modulaciones del miedo a través de los recursos próximos al *fantasy* literario. En estas colecciones el horror de la tortura o la violencia ejercida sobre las víctimas no se nombran de forma directa para eso los recursos empleados funcionan como parte de la experiencia literaria de acercar al lector a la violencia. En este punto la literatura se vale de los recursos estéticos para participar de las disputas simbólicas por el sentido. Se trata de lecturas que ponen en cuestión las formas autoritarias porque los protagonistas deciden e intervienen en los acontecimientos.

Como cualquier colección de objetos familiares, estas colecciones de narrativas de la LIJ sintetizan la propuesta de las memorias para pensar la transmisión como un imperativo social (Hassoun, 1996) y las posibilidades del diálogo intergeneracional como una forma de articular pasado y presente. En *La lección de Auschwitz,* Joan Carles Mèlich (2004) postula que "en la necesidad humana fundamental de *salirse del mundo* radica la obligación antropológica de imaginar historias" (p. 61). Además, agrega que son estas historias las que configuran la identidad narrativa del lector. En esa dirección se centra en las transmisiones que lleva a cabo la sociedad humana con la finalidad prioritaria no de *informar,* sino de formar al ser humano en un aquí y un ahora concretos, marcados por la contingencia. Al respecto afirma: "Dar una lección" significa rememorar para intervenir en el presente. Es "dar a leer". "En una lectura se da la presencia del otro como una ausencia. Presencia y ausencia del escritor, del personaje, del testimonio, de la experiencia, de la memoria… y también, implícita

o explícitamente, *transmisión*" (p. 20). La lectura como la transmisión está dirigida a otro. Estos textos se presentan como un legado para las próximas generaciones. Un legado que se actualiza en cada lectura y en cada contexto y adquiere más importancia si entendemos al lector como un "heredero infiel" (Gerbaudo, 2011), es decir, como quien puede hacer algo nuevo con aquello que trae y encuentra nuevos sentidos en ese legado.

En *Pedagogía profana*, Jorge Larrosa (2000, p. 138) reflexiona sobre las prácticas de esa lección que se da en un leer en público. Una lección es una lectura y, a la vez, una convocatoria a la lectura, una llamada a la lectura, cuya función es abrir el texto a una lectura común. Leer en comunidad es una de las claves.

> El aprender de la lectura no es la transmisión de lo que hay que saber, de lo que hay que pensar, de lo que hay que responder, de lo que hay que decir o de lo que hay que hacer, sino la co-(i)mplicación cómplice en el aprender de quienes se encuentran en lo común. Y lo común no es otra cosa que lo que da que pensar para pensarse de muchas maneras, lo que da que preguntar para preguntarse de muchas maneras y lo que da que decir para decirse de muchas maneras. La lectura nos trae lo común del aprender en tanto que ese común no es sino el silencio o el espacio en blanco donde se despliegan las diferencias. (p. 142)

Estas narrativas organizadas en colecciones, que no solo interpelan el imaginario infantil, contribuyen a ampliar los modos de narrar la violencia política en Argentina. Sin evitar las tensiones que atraviesan todo campo, esta zona literaria se desplaza de una posición marginal para disputar los modos en que la literatura llega a los lectores. El desafío que nos toca asumir tiene que ver con los modos posibles de llevar adelante ese acercamiento de los niños, las niñas y los jóvenes a la literatura. ¿Cuáles pueden ser las ocasiones propicias para acercar a una mayor cantidad de ciudadanos a la lectura literaria? ¿Cómo propiciar políticas culturales sostenidas en el tiempo que nos permitan proyectar ciudadanos lectores? Como afirma Josefina Ludmer (1995), en Argentina —pero podríamos decir en América Latina— la literatura y la política son esferas cruciales para poner en movimiento la máquina literaria para leer nuestras historias y nuestro pasado.

REFERENCIAS

Arpes, M., y Ricaud, N. (2008). *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la construcción de un género masivo.* Ediciones La Crujía.

Benjamin, W. (1987). *Dirección única* (Trad. Del Solar, J. y Allendesalazar, M.). Alfaguara.

Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (Trad. J. Thomas). Nueva Visión.

Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario.* Anagrama.

Carli, S. (2006). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente. En *La cuestión de la infancia* (pp. 19-54). Paidós.

Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta. Una revolución discreta en Buenos Aires.* Siglo Veintiuno Editores.

Díaz Rönner, M. A. (2000). Literatura infantil de "menor" a "mayor". En N. Jitrik (dir.), *Historia crítica de la literatura argentina* (pp. 511-551, vol. 11). Emecé.

Díaz Rönner, M. A. (2011). La literatura infantil o la captura del objeto: años 80 y 90. En *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas* (pp. 125-132). Comunicarte.

Devetach, L. (2007). Cuento viejo, cuento nuevo. Historia de ratita. En *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana* (pp. 55-62). Ediciones Colihue.

Diker, G. (2008). *¿Qué hay de nuevo en las infancias?* Universidad Nacional de General Sarmiento.

Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza.* Morata.

García, L. (2010). Memoria de elefante para la violencia política. *Revista El Hilo de la Fábula, 10*(8), 75-84. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/HilodelaFabula/article/view/1948

García, L. (2012). La poética de Gustavo Roldán: un colectivo de personajes. Las historias del sapo. En V. Sardi y C. Blake (Comps.), *Un territorio en construcción: la literatura argentina para niños* (pp. 133-144). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1600/ev.1600.pdf

García, L. (2015a). Lo monstruoso en la literatura argentina para niños. Colección de lecturas para contar la violencia política.

Telar. Revista del Instituto de Estudios Latinoamericanos, 13-14, 181-201. http://revistatelar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatelar/article/download/39/34/

García, L. (2015b). Memoria e imaginación. Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina (1970-1990). *El Taco en la Brea, Revista del Centro de Investigaciones Teórico-literarias (Cedintel-fhuc/unl), 2*, 80-118. http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ElTacoenlaBrea/issue/view/458

García, L. (2017). Entre la memoria y la literatura: dos textos emblemáticos de la literatura infantil argentina prohibidos durante la última dictadura. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil, 15*, 73-91. http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2018/05/AILIJ-2017.pdf

García, L. (2021). *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina. Narrativas del pasado para contar la violencia política entre 1970-1990* [en prensa]. Lugar Editorial.

Gerbaudo, A. (2009). Literatura y enseñanza. En M. Dalmaroni (dir.), *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica* (pp. 165-194). Universidad Nacional del Litoral.

Gerbaudo, A. (2011). El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria. En A. Gerbaudo (dir.), *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (pp. 17-27). Ediciones UNL y Homo Sapiens Ediciones.

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria.* Ediciones de la Flor.

Itzcovich, S. (1995). El derecho a jugar y a realizarse. En *Veinte años no es nada. La literatura y la cultura para niños vista desde el periodismo* (pp. 73-81). Ediciones Colihue.

Jackson, R. (1986). *Fantasy: literatura y subversión.* Catálogos Editora.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria.* Siglo XXI.

Jelin, E. (2003). Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales. *Cuadernos del ides,2*, https://static.ides.org.ar/archivo/www/2012/03/cuaderno2_Jelin.pdf

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación.* Novedades Educativas.

Ludmer, J. (1995). Una máquina para leer el siglo XIX. *Revista de la Universidad de México.* https://www.revistadelauniversidad.

mx/download/616db4da-e873-404e-8db8-107d167f18c3?filename=una-maquina-para-leer-el-siglo-xix

Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria.* Paidós.

Ludmer, J. (2020). *Aquí América Latina. Una especulación.* Eterna Cadencia.

Mèlich, J. (2004). *La lección de Auschwitz.* Herder.

Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* Fondo de Cultura Económica.

Montes, G (2001). *El corral de la infancia.* Fondo de Cultura Económica.

Montes, G. (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura.* Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

Nofal, R. (2006). Literatura para chicos y memoria: colección de lecturas. En E. Jelin y S. Kaufman (comp.), *Subjetividad y figuras de la memoria* (pp. 111-129). Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido.* Arrecife.

Rodari, G. (2004, marzo). La imaginación en la literatura infantil. *Imaginaria. Revista Quincenal de Literatura Infantil y Juvenil, 125.* https://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm

Rosanvallon, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político.* Fondo de Cultura Económica.

Walsh, M. E. (1995). *Desventuras en el país-jardín-de-infantes.* Seix Barral.

Lectura y educación: entre argumentos pedagógicos y literarios

Carlos Skliar
Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL), Flacso-Conicet
Poetas, Ensayistas, Narradores (PEN), Argentina

INTRODUCCIÓN: UNA INVITACIÓN A LA LECTURA, LA LECTURA COMO INVITACIÓN

La lectura ocurre bajo la forma de una doble invitación: invitación a leer e invitación a conversar sobre la lectura. La idea de lectura a la que haré referencia aquí no proviene, por cierto, de ciertas prácticas de obligatoriedad ni de utilitarismo, y es un tipo de convite que procede desde fuera y desde lejos de uno mismo.

Hay un modo peculiar y también decisivo en esta invitación: para decirlo resumidamente se trata de llamar la atención sobre un mundo más allá del nuestro, degustar el lenguaje por fuera de los mecanismos rápidos de la información/opinión, quitarse de uno mismo en una suerte de ejercicio de alteridad, reconcentrarse en tiempos distintos a los actuales y encontrar otras formas de travesía y de relación con el mundo y con la vida.

El verbo griego para leer, traducido literalmente, significa algo aproximado a "levantar la vista", o más exactamente a "darse cuenta mirando hacia arriba", o bien "reconocer hacia arriba". Y, como bien lo dice Peter Handke, leer es "una palabra sin forma de imperativo especial, porque es ya una invitación insistente, un llamamiento" (Handke, 1990, p. 7).

La invitación sin imperativos que la lectura propone es, de modo sucinto, la de realizar tanto un acto individual —en términos de soledad, del apartarse, de silencio, de refugio, del estudio— como una acción colectiva —en el sentido de agregarse, de nutrirse juntos, de conversación en comunión y de comunidad—.

Una actividad que, en su posible y deseable confluencia entre lo personal y lo social, crea una conversación a la vez íntima y común, siempre inédita, a propósito de qué nos pasa con una obra, qué nos pasa con un libro, qué nos pasa con un texto o un fragmento y qué haremos con todo ello, desde un punto de vista formativo, cuando establecemos relaciones entre la lectura, la vida y el mundo.

¿DÓNDE ESTÁ LA LECTURA, DÓNDE LOS LECTORES?

> A veces pienso que nunca un joven disipó más tontamente el tiempo que yo en aquellos meses. No leí ni un solo libro, estoy seguro de no haber dicho una sola palabra inteligente ni de haber tenido un verdadero pensamiento.
>
> Stefan Zweig

En los últimos tiempos existe la percepción de que la lectura ya no es lo que era ni que los lectores lo son, lo que no constituye en sí un juicio de valor; solo se trata de saber si aún vale la pena darle algunas vueltas a qué era la lectura, que ahora no es, y qué son esos lectores, que ahora parecen no serlo.

El predominio y el privilegio del lenguaje audiovisual por sobre lo escrito, la insistencia de la información por delante de la experiencia, una época caracterizada por la aceleración y las competencias o habilidades individuales como sinónimo de formación, el apego al conocimiento lucrativo, la conectividad y la comunicabilidad por

delante de la textualidad, entre otros, serían algunos de los motivos que pondrían en duda las nociones tradicionales sobre qué es la lectura y qué son los lectores.

La pregunta por la humana lectura y por los humanos lectores encuentra aquí dos direcciones posibles: por un lado, la vaga noción de comunidad o incluso de amistad alrededor de la lectura —una suerte de cofradía de lectores— y, por otra parte, la lectura como regla, como normativa. Ambas ideas —comunidad y norma— provienen, en efecto, de la historia del humanismo, aunque en diferentes tiempos, y con puntos de vista distintos sobre los vínculos entre educación y lectura.

De hecho, es posible identificar la historia del humanismo con la historia de la lectura en los siguientes términos: una suerte de carta universal que va pasando de generación en generación gracias a un pacto íntimo entre emisarios y destinatarios, un vínculo que trasciende el horizonte cercano de la propia vida, poder realizar travesías ajenas.

Hay aquí un eco de aquella filosofía de Nietzsche que deseaba transformar la idea del amor al prójimo —ese amor inmediato, mezquino— en una idea de amor por otras vidas remotas o desconocidas. Y esta transformación era posible gracias a la escritura y la lectura: como ya dicho, una invitación para ir más allá de uno mismo, quitarse de las propias palabras, abandonar el relato repetido, oponerse a la identidad del uno en cuanto centro de gravedad y centro del universo, a partir del cual, se suponía, toda historia y toda biografía se harían factibles.

Pero la imagen es bien conocida y aun así no deja de ser curiosa y tal vez amable: un fantasma comunitario-lector se encontraría en la base de todos los humanismos, una suerte de sociedad literaria devota e inspirada, en fin, una comunión en armonía que lee y da a leer. Pero a poco que se aprecia más de cerca esta imagen su puede descubrir su contracara, pues antes, mucho antes de la llegada de eso que hoy llamamos Estado, o mejor aún, Estado nacional, saber leer suponía:

> […] Algo así como ser miembro de una élite envuelta en un halo de misterio. En otro tiempo, los conocimientos de gramática se consideraban en muchos lugares como el emblema por antonomasia de la magia. De hecho ya en el inglés medieval se derivó de la palabra

> *grammar* el *glamour*; a aquel que sabe leer y escribir, también otras cosas imposibles le resultarán sencillas. Los humanizados no son en principio más que la secta de los alfabetizados, y al igual que en otras muchas sectas, también en esta se ponen de manifiesto proyectos expansionistas y universalistas. (Sloterdijk, 2006, p. 24)

Al subrayar algunas palabras de este fragmento —por ejemplo: élite, misterio, magia, *glamour*, secta, etcétera— es inmediata la sensación de un mundo partido o dividido en virtud del privilegio de la lectura, lo que no hace más que regresar a la creencia platónica de una sociedad en la cual todos los hombres son animales —lo que no deja de ser cierto—, pero donde algunos crían a los otros y donde estos otros serían, siempre, los eternos criados, los siempre-aprendices, los incapaces. Para decirlo de otra manera: los animales que leen —y que escriben— son quienes, por definición, educan y educarán a los animales que todavía no lo hacen o que tienen problemas con ello.

Una de las consecuencias que se pueden vislumbrar a partir de estas afirmaciones es que el humanismo de los siglos XIX y XX se volvió pragmático, que el pragmatismo se transformó en programático y que esa sociedad sectaria de lectores y escritores creció y creció hasta volverse una norma general e incontestable para toda la sociedad civil y política; el efecto de este cambio en apariencia sutil del humanismo en normalización se hizo más evidente:

> A partir de ahí los pueblos se organizaron a modo de asociaciones alfabetizadas de amistad forzosa, unidas bajo juramento a un canon de lectura vinculante en cada espacio nacional. ¿Qué otra cosa son las naciones modernas sino eficaces ficciones de públicos lectores que, a través de unas mismas lecturas, se han convertido en asociaciones de amigos que congenian? (Sloterdijk, 2006, pp. 25-26)

Ese humanismo, el humanismo de Estado se entrelaza con el origen de la imposición de la lectura obligatoria: la lectura de los clásicos, la determinación de un canon nacional, el valor universal de los textos consagrados, la construcción de un cierto tipo de bibliotecas escolares, la definición de una forma concreta de especialistas en lectura, la construcción de didácticas específicas, etcétera.

A partir de estas primeras cuestiones es posible discutir algunos argumentos actuales, pues parece ser que las ideas del humanismo ya no pueden tomar cuerpo en esta época; quizá porque en cierta medida también la lectura se ha transformado en mercancía y ya no requiere de lectores amables o amigos, sino más bien de consumidores. Y de lo que se trataría es, justamente, de una dificultad por presentir a esos lectores que ahora parecen no estar: "Presentir a los lectores. Este es el oficio. No a los consumidores" (Handke, 2011, p. 75).

LECTURA Y AMABILIDAD

> Leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo siguiendo la llamada de los signos del texto, de todos esos lenguajes que lo atraviesan y que forman una especie de irisada profundidad en cada frase.
>
> Roland Barthes

¿Cómo sería posible pensar en esta invitación, entonces, en la formación de un humano lector en nuestra época, ya no en el sentido del humanismo antes mencionado, sino a partir de un gesto de amabilidad, de lo *amable*?

Hay dos momentos en la novela *Stoner* de John Williams (2016) que quizá ayuden a encontrar algunas salidas al atolladero: el primero tiene que ver con cómo se llega a ser profesor, ese destino que no estaba trazado de modo alguno y que de pronto se vuelve puro presente y toma de conciencia; es un momento de perplejidad, de asombro, de incertidumbre en el que Stoner —entonces aún alumno— recibe de su profesor una suerte de llamado, de invocación inesperada, según la cual se descubre a sí mismo en un camino impensado. El segundo momento tiene que ver con un Stoner que ya está por retirarse de su tarea, con el gesto de mirar hacia atrás y encontrar las razones por las cuales aquello que se ha hecho tiene su gracia, su arte, su dignidad, y todo ello en un tono de humildad absoluta, sin desbordes.

Stoner está a punto de ser recibido por su profesor, Sloane, y se percibe en él una mezcla de vergüenza y mudez. Lo que entrará en juego en ese intercambio no es otra cosa que el futuro de Stoner. Ya

conocemos su pasado: un estudiante que proviene de un medio rural empobrecido y que accede a la universidad como una oportunidad para, una vez recibido, regresar a él y ayudar a su padre en los cultivos.

Pero en el camino, Stoner encuentra la literatura y de ese encuentro nacen una serie de dudas y de afirmaciones: "No volveré", "no sé qué haré exactamente", "no me hago a la idea de que acabaré tan pronto, de que dejaré la universidad a final de curso" (Williams, 2016, p. 12).

Estas son sus palabras, las únicas palabras que puede pronunciar al comienzo de esa conversación: la firmeza del regreso imposible y la incertidumbre de lo que vendrá. Es en esa incertidumbre donde entra Sloane a tallar el mensaje que quisiera dejarle, luego de elogiarlo por sus excelentes notas en literatura inglesa:

> Si pudiera mantenerse un año más o menos después de la graduación, podría, estoy seguro, terminar con éxito su trabajo de licenciatura en artes, tras lo cual podría tal vez dar clase mientras trabaja en su doctorado. Si es que esto le interesa. (Williams, 2016, p. 23)

Y continúa Williams (2016) textualmente:

> Stoner se echó hacia atrás. "¿Qué quiere decir?", le preguntó y escuchó algo parecido al miedo en su voz.
>
> Sloane se inclinó hacia delante, acercando su cara. Stoner veía las líneas de su largo y delgado rostro suavizadas, y oía la voz seca y burlona volverse amable y desprotegida.
>
> "¿Pero no lo sabe, señor Stoner?", preguntó Sloane, "¿Aún no se comprende a sí mismo? Usted va a ser profesor".
>
> De repente Sloane parecía muy distante y los muros del despacho se alejaron. Stoner se sentía suspendido en el aire y oyó su preguntar: "¿Está seguro?".
>
> "Estoy seguro", dijo Sloane suavemente. "¿Cómo lo sabe? ¿Cómo puede estar seguro?".
>
> "Es amor, señor Stoner", dijo Sloane jovial. "Usted está enamorado. Así de sencillo". (Williams, 2016, pp. 23-24)

El motivo de la amabilidad, del ser amable, en fin, el motivo del amor: amar lo que se estudia; amar el estudio, su atmósfera; amar los objetos reunidos para el estudio; amar los libros como objetos que portarán posibles sentidos; amar todo lo que se hará con ello de forma pública, entre otros, con otros.

Pero ¿de qué está enamorado exactamente Stoner? De los libros, de ciertos libros, de la literatura, de cierta literatura. Y es ese enamoramiento que ve su profesor el que lo induce a proponerle que sea profesor.

Stoner será profesor porque ama la materia literaria que compone el mundo y que podrá transmitir a otros bajo ciertas condiciones: porque un nuevo estudiante podrá seguir o no las recomendaciones de lectura, podrá establecer o no un vínculo personal con ella y tendrá la oportunidad de apreciar la relación de amor que un profesor tiene con lo que estudia y enseña, amor entendido como pasión, pero también como tarea, una relación que solo puede comprenderse como el tiempo en que alguien está sujeto a un estudio y desatento de lo demás, como una cierta obsesión de un hechizo que solo puede narrarse como relación.

Ahora bien, la pregunta que cabe enseguida es ¿es suficiente el amor, ese tipo de amor, para ser profesor y enseñar la lectura? Estar enamorado sería un punto de partida, pero hay algo más que se torna necesario: ¿cómo hacer para mostrar ya no el objeto, sino el asunto del que trata la enseñanza? O bien: ¿no sería profesor aquel que reelabora su experiencia anterior y personal en términos de una relación a ser contada a los estudiantes?

La anterioridad no es solo lo que se hace o está antes, ni guarda vínculo alguno con una propiedad moral paterna, ni se trata del mundo anterior en estado de naturaleza o de archivo o de descripción neutral, sino la peculiar reelaboración que se ejerce sobre ella teniendo en mente a unas nuevas generaciones que, quizá, aún no han pasado por una experiencia semejante y que, tal vez, por sí mismos, espontánea o individualmente, podrían no hacerlo.

La anterioridad sería entonces la transformación de una falsa idea de autoridad, entendida como una posición de altura, de jerarquía y de privilegio, en una alteridad determinada por una disposición y una exposición del todo particulares: disposición para hacerse presente y mostrar el sentido de una enseñanza, y exposición —generosa, de gratuidad— de la propia experiencia, que se retira del universo de lo privado y pasa a formar parte del aprendizaje de los demás.

LOS LECTORES QUE ESTÁN POR-VENIR

Leer como si, dentro de un minuto, nos fueran a apagar la luz.

Andrés Neuman

Entonces: ¿hace falta insistir que sería deseable que haya lectores —"que tengan carácter de vacas, que sean capaces de rumiar, de estar tranquilos", escribió Nietzsche (2000, p. 26)— y no consumidores para la lectura, que es cierto que se puede vivir sin leer, sí, pero que también puede uno desvivirse leyendo, que la lectura no se reemplaza —que no tiene reemplazo equivalente— con nada ni con nadie?

La invitación a la lectura se fue disecando cada vez más y, así, secándose casi definitivamente. A cambio de lectores se han buscado decodificadores, la rápida interpretación y el apego entre la lectura y el examen, o entre la lectura y la evaluación. En mucho, también, influyeron las bárbaras industrias culturales, acotando lo literario a pequeñas colecciones subordinadas al consumo de las lecturas no-literarias, televisivas, culinarias, periodísticas, etcétera. Y en mucho, además, han contribuido ciertos formatos de las nuevas tecnologías que establecen la necesidad de una lectura eficaz y breve, utilitaria y provechosa.

La pregunta por el lector que vendrá no es ingenua, sino necesaria y en parte incómoda, además de estremecedora.

> El lector del que espero algo debe tener tres cualidades: debe ser tranquilo y leer sin prisa, no debe hacer intervenir constantemente su persona y su 'cultura', y, por último, no tiene derecho a esperar —casi como resultado— proyectos […] Este libro va dirigido a lectores tranquilos, a hombres que todavía no se dejen arrastrar por la prisa vertiginosa de nuestra época, y que todavía no experimenten un placer idólatra al verse machacados por sus ruedas… o sea, ¡a pocos hombres! […] Estos hombres 'todavía tienen tiempo' […] Un hombre así no ha olvidado todavía pensar cuando lee, conoce todavía el secreto de leer entre líneas; más aún, tiene una naturaleza tan pródiga, que sigue reflexionando sobre lo que ha leído. (Nietzsche, 2000, pp. 27-29)

Esta es la respuesta de Nietzsche en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, un fragmento que inquieta o perturba, e incluso asusta por su desesperante ambición y poca actualidad: el deseo de leer con tranquilidad, en la detención, sin apuros ni urgencias; el quitarse de

ese yo que ya sabe aquello que lee y que busca leer solo acerca de lo que ya sabe; el evitar la búsqueda de una ley en tanto concepto moral que más pronto o más tarde se utilizará como arma de guerra.

¿Cómo hacer, en medio de la prisa y voracidad de esta época, para resaltar la tranquilidad ante la lectura? ¿Cómo hacer, entonces, para olvidar el yo en un mundo en que se ha vuelto la única posición de enunciación? ¿Y cómo hacer, entonces, para leer sin buscar reglas, sin buscar leyes, sin buscar eso que algunos llaman de verdad o concepto?

Desde una perspectiva formativa no se puede hacer otra cosa mejor que invitar a la lectura: dar la lectura, mostrar la lectura, y conversar sobre la lectura. Todo intento de hacer leer a la fuerza acaba por quitarle fuerzas al que lee, todo intento de obligar a la lectura, obliga al lector a pensar en todo aquello distinto que quisiera hacer dejando de lado, inmediatamente, la lectura.

Al lector, hay que dejarlo leer en paz, creando una atmósfera de soledad y conversación al mismo tiempo, como lo sugiere el título de un apartado de Jorge Larrosa en su libro *La experiencia de la lectura* (2005, p. 13): "Para que nos dejen en paz cuando se trata de leer".

Dejar en paz: frente a la aceleración impiadosa del tiempo, delante de un tiempo que solo habla de consumo y nos consume, así el leer crea una atmósfera de rebelión, un tiempo y una velocidad distinta donde el instante ejerce su precioso, aunque débil, reinado.

Y es también una cierta noción de educación y de escuela: una paz que se parece a una pausa, una pausa que se asemeja a un paréntesis, un paréntesis similar a la respiración, una respiración como una bocanada de tiempo libre, un tiempo libre sin ninguna utilidad, una inutilidad digna de celebración.

Y es que por lo general el dar a leer se ha vuelto una acción forzada: en el método obstinado, en la concentración y contracción violentas, en el subrayado dócil y disciplinado, en la búsqueda frenética de la legibilidad o de la hiper-interpretación, en la pérdida de la narración.

Pero también hay que decir que la figura del lector se ha revestido de una cierta arrogancia, de un cierto privilegio: es el lector que sabe de antemano lo que leerá, el que no se deja ni se quiere sorprender, el que quiere seguir siendo el mismo antes y después de leer, el que ya parece haber leído todo lo que se escribe. Como

sugiere Blanchot (2005, p. 187): "Lo que más amenaza la lectura: la realidad del lector, su personalidad, su inmodestia, su manera encarnizada de querer seguir siendo él mismo frente a lo que lee, de querer ser un hombre que sabe leer en general".

Las dos omnipotencias de la lectura, entonces: la de ir estrictamente al punto y la de leer ya sabiendo lo que se leerá, confinan la lectura a una práctica desteñida, una lectura sin lectura: la pérdida de la aventura, del temblor, del peligro; en síntesis: el abandono de la experiencia del leer. Una experiencia perdida que, en las instituciones, deja el libro a su suerte, a su propia muerte.

En el *Libro del desasosiego,* Pessoa (1997) confiesa su incapacidad manifiesta de leer, al leer, leyendo; una incapacidad no ya de interés por un texto particular, sino de su posible mejora, de su precariedad por reconstruir, de una crítica posada sobre los ojos previos del lector: "No puedo leer, porque mi crítica híper /encendida/ no entrevé más que defectos, imperfecciones, posibilidades de mejor" (Pessoa, 1997, p. 173).

Un lector despojado de sí mismo, quizá para nada arrogante y, sobre todo, un ser *ignorante* de la lectura que vendrá.

LA INÚTIL LECTURA

> Lee en las láminas de vidrio: los argumentos del placer y los capítulos de la destrucción atravesados por una sola mirada. ¿Quién habla en esta transparencia? Solo es legible el libro de lo incierto.
>
> Antonio Gamoneda

Ahora bien, si el lector asume la posición de *ignorancia*: ¿qué es lo que se sabe al leer? ¿Algo que pueda considerarse de utilidad, de provecho, con una finalidad precisa, para una respuesta o una acción específica? ¿Y, en todo caso, aquello que se cree saber a través de la lectura puede llamarse, entonces, *conocimiento*?

Los argumentos suelen ser esquivos o desconcertantes; en todo caso habría que hacer mención a una suerte de saber inalcanzable o inoperante por otros recursos o artefactos, y que quizá comparta con otras formas del arte tanto su potencia como su impotencia, en fin, su fragilidad.

No se pone aquí en cuestión la autenticidad de ciertos hechos que bien podrían adquirirse a través de testimonios o de referencias documentales, sino en términos de una veracidad que, expresada bajo formas literarias, se nos hace presentes de un modo peculiar en un tiempo no vivido, en un espacio no habitado.

Aquello que en apariencia resulta distante en los aconteceres y devenires que se leen —tanto en su pasado como en su futuro, tanto en el espacio cercano como radicalmente lejano— se hace presente no solo por la fuerza de una imagen o la duración de una descripción, sino sobre todo por la fuerza de un lenguaje que, producido en un tiempo determinado se desancla en el instante de la lectura; también, por la impresión de una intimidad a todas luces inicialmente ajena y poco a poco quizá próxima; incluso por la incertidumbre de una historia que se desconoce completamente; además, por la recreación de un tiempo que vuelve corpórea la implicancia del lector.

De todas formas, la pregunta del porqué de la lectura parece hoy obsoleta o algo pueril o quizá desacertada en estos tiempos en que predomina la fórmula del *para qué* —ese modismo del lenguaje que solo expresa su más fiel servidumbre al provecho, a la finalidad—, en la cual incluso los recién llegados al mundo parecen haber ingresado y sucumbido.

Semejante cuestión —la razón de la lectura— ya no alude al conmovedor e insistente temblor de las entrelíneas, o a la incertidumbre que se instala delante y detrás de cada palabra, o porque valga la pena interrogar por el aliento y desaliento del leer, sino más bien por esa suerte de burocracia de la palabra que se yergue por delante de las dudas, su consabida inutilidad en un mundo que solo se precia y se jacta de las puras utilidades. El problema no está en hallar el rastro de una racionalidad lectora, previa e inalterable a estos tiempos, sino más bien en interrogarse por sus efectos a la vez singulares y plurales; tener en cuenta que cada vez que se lee es como si fuera la primera vez, y de esa experiencia habitada por los riesgos del desconocimiento buscar el nacimiento de un acontecimiento tal vez revelador: que cada texto, cada libro, cada obra provoca una particular definición de la lectura, inhibe la ley o el concepto precedente, enhebra una suerte de asombro único e irrepetible, y desata ese nudo torpe que asfixia la vida cuando se la reduce al ser o tener, escasamente, un solo comienzo, un único desarrollo y un fatídico final.

Quizá el acto y la potencia del leer no tengan tanto que ver con una forma de ser y sea mejor decir que se parece a una forma de estar y de hacer.

No es tarea simple abandonarse y perderse en la lectura, no, y sin embargo es de las pocas cosas que aún merecen ser hechas en este mundo de barullo de informaciones, mismidad de imagen y negación de soledad y silencio: una de las pocas formas de preservar la vida de otros, darles hospitalidad, remontarlas en vuelo, en tiempo y en espacio, quitarnos de una buena vez de la vida convencional —nuestra vida convencional, como escribió Compagnon (2013)—, y advertir cuánto y cómo la alteridad, lo desconocido, lo ignorado, las vidas ajenas revuelven y renuevan nuestra limitada vida individual.

Pero aún resta intentar mostrar lo más importante: la lectura debería formar parte de la utilidad de lo inútil o, para decirlo de otro modo, debería evitar toda promesa de ganancias, la acumulación progresiva de conocimiento en tanto mercancía o lucro: la lectura, así, no *sirve* ni debería servir para nada (Skliar, 2019).

Ni utilidad, ni provecho, entonces: leer no es obtener ni poseer algún valor material; no es un medio a la espera de una finalidad o un usufructo. Leer, leer literatura, leer ficción es, en este sentido, un gesto de contraépoca: perder un tiempo que no se posee, estar a la deriva, transitar por un sendero estrecho lleno de encrucijadas, deambular entre metáforas y desnudar o hacer evidente la imagen irritante —por rebelde, por desobediente— de un cuerpo que no está haciendo nada, nada productivo, delante de la mirada ansiosa y vertiginosa de un tiempo acelerado.

Encontramos aquí, pues, la rara virtud de la lectura: su indisimulable inutilidad. *Inutilidad* en el sentido elogioso y celebratorio del término al interior de un tiempo que declama su opuesto, esto es, la adoración de la ocupación fatigosa, el esfuerzo hacia la felicidad tensa y banal, el ganar tiempo —o al menos no perderlo—, aprovechar incluso el tiempo libre —lo que resultaría el más falaz de los contrasentidos—.

Inutilidad de la lectura, de lo literario, de la ficción:

> La literatura […] puede por el contrario asumir una función fundamental, importantísima: precisamente el hecho de ser inmune a toda aspiración al beneficio podría constituir, por sí mismo, una forma de resistencia a los egoísmos del presente, un antídoto contra la barbarie de

> lo útil que ha llegado incluso a corromper nuestras relaciones sociales y nuestros afectos más íntimos. Su existencia misma, en efecto, llama la atención la *gratuidad* y el *desinterés*, valores que hoy se consideran contracorriente y pasados de moda. (Ordine, 2013, pp. 28-29)

La inutilidad de la lectura, su gratuidad y postura de desinterés se contrapone nítidamente a la imagen de una humanidad que, al estilo de un hámster, gira incesantemente en una rueda, enjaulada, sin ir hacia ningún sitio, sin desplazarse hacia ninguna parte, movida apenas por el reflejo absoluto de la aceleración continua, incapaz de detenerse, de hacer pausas, de mirar hacia los lados, aún sobreviviente, pero exánime o enferma, reacia a preguntarse poco y nada.

Es inútil la lectura, como ya se ha dicho. Pero el relámpago que a veces produce está presente, también el estallido de sentidos, y la constelación de significados, y cada lector percibe si lo que ha sido del mundo y de la vida hasta aquí puede imaginarse como aquello que tal vez sería o podría llegar a serlo de otro modo:

> No es que lo pasado arroje luz sobre lo presente, o lo presente sobre lo pasado, sino que imagen [o, lo que es lo mismo, lectura] es aquello en donde lo que ha sido se une como un relámpago al ahora en una constelación. (Benjamin, 2005, p. 484)

Pero ¿por qué este énfasis sobre la lectura si ella no nos ofrece más que inutilidad, ambigüedad y desatención, desierto de sentido y molesto polvillo que dejan las palabras inquietas, atracción por el sonido en el reino de la infección de la voz, pasión desaforada por la invención de lo inexistente, pasaje inadvertido a través del tiempo y del espacio, cuerpo casi yaciente, esquivo, solitario, silencioso, ausente, lejano?

No se preguntará aquí *para qué* sirve la lectura, no. Porque la respuesta inmediata será, cada vez, toda vez, siempre: *para nada*.

Para nada, sí: ni para ser mejor persona —como no se cansan de repetir los *optimistas* de la lectura—, ni para ser algo o alguien en la vida, ni para triunfar, ni para ser feliz, ni para resolver los dilemas antiguos y presentes de la humanidad, ni siquiera para conseguir empleo en un mundo sin trabajo y devastado por la urgencia del tiempo.

Sobre la esencial *utilidad* de la lectura ya se ha escrito demasiado, pero muy poco sobre su *inutilidad*, y aun así nunca será lo suficiente.

Una virtud, la de la inutilidad, cuyo sentido no puede atesorarse sin mencionar, de paso, que es inútil para este mundo estar leyendo, que molesta o perturba o incomoda el individuo lector no sometido a la actividad permanente, ni dócil a la lógica del provecho, del consumo y de la finalidad.

EL FIN DEL LIBRO, EL FIN DE LA LECTURA

> En general, creo que solo debemos leer libros que nos muerdan y nos arañen. Si el libro que estamos leyendo no nos despierta como un golpe en el cráneo, ¿para qué nos molestamos en leerlo? […] Un libro debe ser el hacha que quiebre el mar helado de nuestro interior. Eso es lo que creo.
>
> Franz Kafka

Luciano Canfora (2017) describe una posible historia del libro en su relación con la prohibición y la libertad; los libros, de hecho, han sido quemados infinitas veces y otras tantas se han reconstruido desde sus cenizas.

Lectura y poder se han visto innúmeras veces entrelazadas en un vínculo aberrante, señalando los conjuros y los peligros que acechan detrás de cada pliegue, en la secuencia de las palabras que aún quedan por leerse.

El fuego no solo ha quemado los libros, sino también a los individuos que escribieron o leyeron ciertos textos abrumadores para la falsa conciencia de los cobardes y poderosos.

¿Qué peligro recorre la mente de aquellos cuya respuesta ha sido la combustión y la destrucción? ¿Qué poder se les atribuye a los libros, como de un espanto incontrolable, para hacerlos destruir, desaparecer?

Aquí lo arcaico se vuelve puro presente, al pensar en aquellas infaustas palabras de Calibán en *La Tempestad*, al proponer a Esteban que acabe con Próspero, aquel humanista experto en magias y libros, y que cita Canfora: "Acuérdate lo primero de apoderarte de sus libros, pues sin ellos no es más que un tonto como yo" (Canfora, 2017, p. 76).

Pero el final del libro no parece ser nunca su desaparición definitiva, su extinción: "El mal del libro es incurable, pero nunca lo mata. Es al mismo tiempo su virus y su vacuna", afirma Melot (2007, p. 19).

Por lo que sabemos el libro ha sido capaz de sobrevivir a sus propias transformaciones, a las prohibiciones, las hogueras, al registro de los sonidos, a la televisión, a Internet, a las redes sociales e incluso a su pariente más cercano: el libro electrónico.

Las profecías sobre la desaparición del libro —el cine acabaría con el papel en la opinión de Orwell, la televisión ocuparía todo el espectro del tiempo libre de acuerdo con McLuhan, el libro es un objeto demasiado frágil siguiendo a Steiner— parecen ser todavía hoy alarmantes y exageradas:

> Si observamos el devenir de los medios de comunicación, ni la radio acabó con el periódico, ni la televisión con la radio. Todos ellos siguieron coexistiendo, sin que existiera ninguna dicotomía entre sí, ya que no son medios opuestos sino complementarios. Lo único que ocurrió es que las formas de oferta se multiplicaron. Porque lo humano no tiende a lo uniforme: aspira a lo diverso y siempre demanda pluralismo. (Siruela, 2013, p. 22)

Desde los temblores iniciales de los primeros lectores medievales hasta los estremecimientos actuales, quizá más tecnificados y eclécticos, el libro no parece haber tocado su fin ni parece encontrarse en medio de una agonía más o menos terminal. A no ser que la cuestión del fin del libro preanuncie, con ella, otros finales abruptos, esto es, la muerte de ciertas imágenes del lector y de ciertas prácticas de la lectura, tal como las conocemos en nuestra época.

Pero ¿qué pregunta es la del fin del libro? ¿Una pregunta que parece ser, en verdad, el preaviso de lo que se está abandonando o ya se ha abandonado irremediablemente? ¿Una pregunta cultural, literaria, pedagógica, industrial, comercial, filosófica? Derrida (2003) afirma:

> Pese a las apariencias esta muerte del libro solo anuncia, sin duda (y de una cierta manera desde siempre), una muerte del habla (de un habla que, pretendidamente se dice plena) y una nueva mutación en la historia de la escritura, en la historia como escritura. (p. 27)

La cuestión nos llega confusa y algo enmascarada: si se tratara de una pregunta comercial o de tono industrial habrá que responder que jamás los grandes monopolios editoriales han vendido tanto como

ahora; si se tratara de una pregunta acerca del formato, quienes leen aún están en duda sobre si es posible o no reemplazar el objeto físico por otros medios semejantes; si se tratara, en cambio, de una pregunta acerca de esa gestualidad del leer que se ha mantenido más o menos indemne desde los tiempos de Gutenberg, habrá la necesidad de decir algo al respecto todavía.

Leer, nunca se ha leído tanto. Lectores, jamás ha habido tantos, de cualquier cosa legible. Es difícil imaginar una existencia humana que no haya posado su mirada sobre algún texto; es casi imposible que alguien no lea algo, más aún después de la diseminación de las campañas mundiales, regionales, nacionales y locales de alfabetización y los programas globales de lectura.

Pero no es sobre esta lectura ni de este lector que la pregunta por el fin del libro toma lugar. Porque es cierto que se pueden leer los horóscopos, los periódicos, los libros de autoayuda, las biografías no autorizadas, los avatares personalistas de la política, los *best-seller*, las historias de vida de los personajes de la farándula, los mensajes de individuales o grupales en los teléfonos celulares, pasar horas y horas leyendo los epígrafes de las fotografías en las redes sociales, etcétera. Y también es cierto que todo ello es leer, aunque no es tan claro que todo ello sea, por cierto, lectura.

En todo caso, lo que permanece es la pregunta por el lector que hace una experiencia de lectura, el *amigo de los libros* que busca a otros amigos para conversar sobre lo leído o por leer, y no por quien lee como un modo de desciframiento de todo lo que aparece ante sus ojos.

Entonces, ¿cuál podría ser la diferencia entre los lectores que reaccionan a lo escrito y los que hacen experiencia de lectura y, en todo caso, para qué sirve esta distinción en los tiempos en los que vivimos?

Por un lado, existen hoy más lectores de un cierto tipo de material exterior a lo literario, que buscan en la lectura no tanto la inutilidad, el reposo o el deseo inaugural por lo desconocido, sino más bien una respuesta a una cierta pregunta sobre la actualidad —una cierta idea de actualidad— y sobre la coyuntura —un determinado concepto de coyuntura—.

Aquí es donde cambian y se bifurcan los sentidos actuales sobre los libros, el lector, la lectura y su conversación: ¿conservar ese sentido apenas para lo literario o entender su estallido a través de la

hegemonía masiva de la información y la opinión? "El valor del libro reside en ofrecerse como un abono para una experiencia más amplia: como segmento de una secuencia que empezó en otro lugar y que, a lo mejor, terminará en otra parte", escribe Baricco (2008, pp. 82-83).

Lo cierto es que toda novedad o mutación trae aparejada una o varias nostalgias de lo que se cree ha sido ultrapasado o está pronto a sucumbir ante la prepotencia de lo que llega a pasos agigantados.

Por ejemplo: la espectacular comodidad y rapidez del correo electrónico dejó un tendal de nostálgicos por las cartas escritas a mano; las masivas redes sociales no dejan de hacernos sentir más solitarios que en tiempos sin redes sociales y la comunicación por celular no anula el recuerdo de las largas conversaciones hechas a través de los aparatos de teléfonos.

En fin, quizá hoy el leer sea una fuente utilitaria de informaciones donde el deseo o la experiencia de la lectura no cumpla ningún papel esencial. O, todo lo contrario, la lectura seguirá siendo esa experiencia a la vez singular y comunitaria, en voz baja y en voz alta, que seguirá confesando secretos que de otro modo jamás llegarían a nuestros oídos, a nuestro mundo, a nuestra vida.

Aquí vale la pena recordar al magnífico bibliófilo Charles Nodier, que en 1846 escribió: "Es importante entender bien la figura del amigo de los libros, pues todo indica que pronto se extinguirá" (2015, p. 50).

A años vista: ¿extinción, mutación o vacío? Si el gesto de leer permanece y continúa hoy por otros medios, ¿los amigos de los libros sobreviven, están todavía por aquí, a nuestro alrededor, y conversan acaso sobre las encrucijadas de la lectura? ¿O bien nada de ello ocurre y lo que permanece es la languidez de expresar nuestros acotados estados de ánimo que, quizá, nadie leerá jamás?

UNA IMAGEN DE LECTURA

> Leo. Es como una enfermedad. Leo todo lo que me cae en las manos, bajo los ojos: diarios, libros escolares, carteles, pedazos de papel encontrados por la calle, recetas de cocina, libros infantiles. Cualquier cosa impresa.
>
> Agota Kristof

La lectura y relectura de ciertos textos asume el desafío y el riesgo de ser un entrecruzamiento entre lo literario, lo pedagógico, lo filosófico, muy semejante al deseo de cubrir con la escritura las luces y las sombras, el claroscuro del mundo y de la vida.

Una lectura que parece dirigir nuestra atención hacia la exterioridad del mundo, las fisonomías de la formación, las apariencias de una edad o de una época o tiempo, y que poco a poco deja transparentar la interioridad incógnita de las vidas.

Una lectura que parece hablar de las identidades cronológicas —este o aquel personaje, este o aquel tiempo, este o aquel lugar— y que acaba respirando la intimidad narrativa de una experiencia siempre frágil, siempre fragmentaria.

No leemos un texto, un libro, estamos en él. Y en ese estar en la lectura se produce un desencuentro: el de la irracionalidad literaria con la racionalidad pedagógica o, para mejor decir, la llegada tarde de la pedagogía de la lectura a su cita siempre impuntual con la pasión lectora.

Lo formativo en la lectura es atender al lenguaje que se transforma del juego despreocupado, del movimiento incesante, de la atención dispersa, del hábito de la invención, hacia la política del espacio múltiple, comunitario. Exactamente lo mismo que aquello que sucede con la idea de formación en sentido más amplio: el pasaje de la autorreferencia hacia la referencia plural, colectiva.

Y en ese proceso formativo sobreviene la percepción de un profundo y desdichado cambio: la lectura como escenario de relación entre mundo y vida —viajar al mundo y aprender a vivir—, hoy abismado por una grieta entre un mundo definido como mercado y una vida apenas entendida como el ganarse la vida.

La lectura de lo literario ofrece otra posibilidad: quitarse del lenguaje infecto del poder, quitarse de la vida convencional propia —vivir otras vidas—, asumir la dimensión de lo contemporáneo —hoy que vivimos enclaustrados en un presente angosto y permanente— y entender el tiempo y el espacio como la difícil y necesaria alteridad.

La pretensión de no ser como los demás es absurda porque sería ella, justamente, la única que nos iguala inicialmente a toda la humanidad, la que nos hace cómplice de una u otra situación o condición: ser cualquiera, como cualquiera, en cualquier momento.

Amélie Nothomb (2012) siente una particular disposición a responder innúmeras cartas sin distinción de remitentes: no hacerlo, o hacerlo de otro modo, o incluso hacerlo solo porque se trata de alguien particular, de alguien que cree merecerse no ser tratado como los demás, sería una forma evidente de desprecio: "¿No quiere que le trate como a los demás? Sus deseos son órdenes. Siento el más profundo respeto por los demás. Usted pide un trato de excepción, así que dejo de respetarle y tiro su misiva a la papelera" (Nothomb, 2012, p. 127).

Al fin y al cabo, el lenguaje y el pensamiento no son de nadie, de ninguno; no se puede transformar una voz en propiedad privada porque el lenguaje está en la punta de la lengua de los hablantes y el pensamiento es una atmósfera respirada por, al menos, dos personas. Y toda vez que una idea es lanzada al vacío punzante de una conversación ya no hay potestad sobre ella; es de cualquiera, de cada uno, de quien quisiera o pudiera, sobre todo de aquel o de aquella que no irá a repetirla simplemente, sino que agregará algún semitono distinto, o su paisaje personal o una diferente duración.

Nuestro lenguaje no es nuestro, no es de nuestra propiedad; el pensamiento tampoco lo es. Y es justamente esa impropiedad la que nos permitiría, como a todo el mundo, desatar los lazos de la estructura, des-amordazar la lengua, desobedecerla.

Pero ¿sería posible, acaso, desobedecer la lengua? ¿O lo que sucede —como ya lo hemos planteado en otros escritos (Skliar, 2015)— es que somos desobedecidos por ella?

¿O bien ocurren ambas cosas, sin que nos demos cuenta del todo si es que algo sucede con el lenguaje, o bien con nosotros mismos?

La controversia sobre el qué leer proviene de la ambigüedad que surge al sostener o no la oposición entre una literatura de lo cotidiano y aquella que la trasciende.

Por un lado, historias de personajes comunes para lectores corrientes, que no excedan el vínculo con lo posible o lo esperable, territorios más o menos reconocibles, tiempos imaginables, un lenguaje casi de época y el sobrevuelo permanente de una sensación de parentesco entre quien lee y su lectura, la adivinación o filiación con determinados personajes que resulten actuales, etcétera; por otro lado, el desapego de este tiempo, la huida, la búsqueda desesperada de la existencia de algo más allá que aquello que está disponible alrededor.

En su amistosa polémica con Todorov, Adam Zagajewski (2005) lleva la discusión un poco más lejos: se trata, de hecho, del lugar que le cabe a la noción de lo sublime.

Para Zagajewski, habría una debilidad consistente en "la atrofia del estilo elevado y el predominio apabullante del estilo bajo, coloquial, tibio e irónico" (2005, p. 36). Y se revelaría así una desproporción de expresión entre la potencia de la espiritualidad y un incesante parloteo que solo contentaría a propios, pero no a extraños.

¿Búsqueda de la simplicidad o imposibilidad de renunciar a la complejidad? ¿Apego a la comprensión de lo inmediato o desapego absoluto para permanecer entre los misterios más remotos e incomprensibles?

> El inconveniente de la gran simplicidad con la que sueñan quienes buscan la verdad y no solo la belleza radica en que sus poderes curativos resultan del contraste con formas complejas, barrocas y, por ende, no pueden durar mucho tiempo, ya que lo decisivo es el momento mismo del cambio, o sea, el contraste. (Zagajewski, 2005, p. 39)

Zagajewski remite a la lectura del *Elogio de lo cotidiano* de Todorov (2013) como modo de mostrar esa contradicción. En ese texto Todorov describe la pintura holandesa del siglo xvii como aquella que provoca un viraje sustancial en las formas de representar un mundo —hasta allí teñido de imágenes de virtudes santas, heroicas, guerreras— para dar paso a una proverbial simplicidad de la vida, repleta de escenas de bebedores, jugadores, damas reposando, cuadros donde las cebollas y los puerros ocupan la escena principal.

Es como si de pronto desaparecieran los personajes mitológicos y ocuparan su lugar aquellos seres mundanos —y por ello cotidianos—, como si la belleza mudara ahora definitivamente de sitio: ahora ya no está tan arriba, tan lejos, tan distante, y se encuentra en un espacio próximo, en lo mínimo, en lo más banal y terrenal:

> Se trata de otorgar a lo cotidiano un estatus ontológico excepcional. Y también de enamorarse de la cotidianidad, de no ignorarla, de saber apreciarla en lugar de recurrir a los sueños, utopías o recuerdos. Vivir en el ahora, situarse en la realidad. (Todorov, 2013, p. 40)

Pero ¿a qué precio?, se pregunta Zagajewski (2005), rebelándose contra la reducción de la realidad, contra la instauración de una franja estrecha para la vida humana y para el arte, donde ya no caben ni el héroe, ni el santo. Y responderá que lo sublime no es un rasgo formal ni puede conceptualizarse retóricamente; más bien: "es una chispa que salta del alma del escritor a la del lector. ¿Han cambiado muchas cosas? ¿Acaso no seguimos esperando con avidez aquella chispa?" (Zagajewski, 2005, p. 41).

Pues bien, que el lector decida qué espera de la lectura; leer para seguir estando aquietado en este mundo y esta vida. O bien, leer más allá del mundo y de la vida que nos ha tocado en —buena o mala— suerte, leer para estar, para hacer, otro mundo y otra vida.

EL OFRECIMIENTO EDUCATIVO DE LA LECTURA

> Podría haber algo así como casas de lectura, similares al shul judío, la medersa islámica o el monasterio, donde los pocos que descubran su pasión por una vida centrada en la lectura pudieran encontrar la guía necesaria, el silencio y la complicidad del compañerismo disciplinado que se precisan para la larga iniciación en una u otra de las diversas "espiritualidades" o estilos de celebrar el libro.
>
> Ivan Illich

Las últimas noticias sobre la no-lectura son contundentes, pero también son repetitivas hasta el hartazgo, como si las fechas se hubieran confundido y los titulares de las notas se hubiesen replicado desde hace tiempo con los mismos temas y lemas: "Lectura, en picada", "44 % de la población no lee", etcétera.

Pareciera ser que el desinterés por leer ocupa el primer puesto en las estadísticas que justifican —aunque no comprendan cabalmente— por qué la gente ha dejado de leer. Luego viene la falta de tiempo y la falta de dinero. Falta de interés, falta de tiempo, falta de dinero. La lectura que está en falta, pero que no parece ser echada en falta:

> Ya no leo libros. ¿Quién tiene tiempo para leer libros? […] ¿Quién puede concentrarse en estos tiempos —dice mientras remueve el café—. ¿Quién lee? ¿Tú lees? —Niego con la cabeza—. Alguien leerá, supongo. Ahí están todos esos libros en los escaparates de las librerías. Y ahí tienes todos esos clubes. Alguien tiene que leer —dice—. ¿Quién? Yo no conozco a nadie que lea. (Carver, 1997, p. 71)

Pero ¿se puede enseñar, acaso, el interés por leer? ¿Se enseña a aquellos que antes no han podido o no se han interesado en leer? ¿Puede una *paidéia* inmersa en el desinterés enseñar a interesarse a otros por la lectura? Pues todo depende de cómo resuenen juntas las palabras enseñar y leer.

Enseñar podría ser aquel gesto de mostrar, de ofrecer, de señalar, de apuntar hacia algo, de dar, de donar. Si este fuera su sentido primordial, alejado de todo tecnicismo y toda moralidad, y cercano a una suerte de arte siempre impreciso, por supuesto que sí.

Leer, así, significaría crear una atmósfera de conversación a propósito de lo escrito y lo leído —sus objetos, sus artefactos, sus propios gestos—, esto es, poner entremedio la lectura como una práctica relacionada a la ficción, a la invención, a la narración. Una práctica de la conversación, y también una práctica de la soledad y el silencio. Como si enseñar la lectura tuviese dos movimientos: uno de despliegue —la conversación—, otro de repliegue —el dejar leer—, en cualquier orden o desorden que se precie.

Sin embargo, habrá que volver a mostrar algunas reservas: en primer lugar, tomar cuidado con la paradoja que se crea entre el ideal humanista del leer —sin la lectura no seríamos humanos— y los procesos insistentes de regulación y de normalización que se crean a su alrededor.

Así lo plantea Todorov, refiriéndose a los estudios literarios en las instituciones educativas:

> Leer poemas y novelas no lleva a reflexionar sobre la condición humana, sobre el individuo y la sociedad, el amor y el odio, la alegría y la desesperación, sino a ideas críticas tradicionales o modernas. En la escuela no se aprende de qué hablan las obras, sino de qué hablan los críticos. (Todorov, 2009, p. 21)

En segundo lugar, habría que considerar que la lectura no puede representar el pasaje desde un lenguaje fecundo, corporal, creativo, hacia un lenguaje muy diferente, en virtud de la insistencia de su estructura, de un énfasis gramatical, un conglomerado restricto de leyes.

El recelo proviene de que ese "debería enseñarse a leer" se transforme en una práctica correctiva, coercitiva y normativa. En cambio, es posible imaginar unas prácticas que puedan mostrar algunos signos sobre qué hay de insustituible, si acaso algo hubiera, en los gestos pasionales de la lectura.

Todo ello lo explica mucho mejor Marguerite Duras en la voz de su personaje Ernesto:

> Discúlpeme, es difícil de explicar, aquí las palabras no cambian de forma sino de sentido, de función. ¿Se da cuenta? Ya no tienen sentido propio, remiten a otras palabras que no conocemos, que no hemos leído ni escuchado jamás… cuya forma no hemos visto nunca… pero de las que sentimos… de las que sospechamos… el lugar vacío… o en el universo… no lo sé. (Duras, 2012, p. 87)

Nuestras enseñanzas están envejecidas, dicen. Pero es que en estas épocas se envejece mucho más de prisa y en todas las edades: se envejece cuando a los jóvenes se les dice que no hay tiempo para perder en naderías o tonterías, o cuando el mundo, este mundo —el de la hipertecnología, la hiperpublicidad, el hiperconsumo y la hiperformación (entendida como la capacitación para el hiperconsumo, para la hipertecnología y la hiperpublicidad)—, nos fuerza a ir detrás solo de las novedades efímeras y febriles, al mismo tiempo que se arrancan de nosotros algunos de nuestros mejores tesoros: cierta atmósfera del pasado, la calma, la rebelión, la poesía, la imaginación, la intensidad de un instante, la conversación, la filosofía, la lectura.

En medio de la batalla entre el sosiego pueril y el desasosiego extremo parece haberse perdido ese cierto hilo invisible que daba sentido a la existencia en comunidad —un hilo siempre frágil, siempre

precario, siempre caótico—: la experiencia no banal del tiempo o, para decirlo mejor, la experiencia del riesgo en la percepción y filiación del tiempo a lo largo de las distintas generaciones.

Los ancianos, las abuelos y las abuelas, eran la encarnación de ese relato que posibilitaba, hasta hace no demasiado tiempo, transitar por las palabras claras y oscuras de la existencia y la experiencia: pasearse con miedo y asombro por las tinieblas a lo largo de las épocas, fundar las horas entremezcladas del enseñar, el aprender, la memoria, la literatura, en fin, la sensación de un mundo más allá de nosotros mismos, del mundo fuera, la percepción de lo ajeno y lo lejano a partir de un vínculo propio y cercano.

Como bien se sabe, la idea del concejo de ancianos ha sido prácticamente borrada de la faz de la tierra —aunque aún insiste en permanecer dentro de ciertos rituales de algunas tribus y en la reencarnación de esa figura fantástica de otras épocas: los abuelos cuentacuentos— pues en medio de tanta velocidad y voracidad la ancianidad no es vista, sino como una alteridad de despojo, del todo improductiva, confinada a la imagen de la desmemoria, el cuerpo insostenible, la ficción alucinatoria y la voz acallada, frente a la cual brota enseguida la impaciencia y la impotencia de los demás.

Tal vez nada más apropiado que retroceder en el tiempo y recordar aquí algunos elementos contenidos en la primera didáctica de la lectura, el *Didascalicon, de studio legendi* —el tratado *Del arte de leer*— de Hugo de San Víctor (1096-1141).

La expresión *Didascalicon* proviene del griego y significa 'enseñanza o instrucción' o, inclusive, 'educación' en términos más generales; la obra de San Víctor, pues, se configura como la primera didáctica de la lectura y el modo particular de ponerse en juego, de hacerse práctica, abriéndose hacia tres modos de aproximación a la lectura, intrínsecamente vinculados: como el estudio individual o personal, como la exposición a la lectura y, en fin, como el proceso de aprender de esa lectura o de su exposición.

En el libro III del *Didascalicon* hay varios fragmentos que valen la pena apreciar; de hecho, recorriendo sus apartados nos encontramos con una idea de lectura enclavada en el centro de un entramado

filosófico o bien de ejercitación filosófica, como lo son la meditación, la memoria, la disciplina, la humildad, la tranquilidad, el empeño por indagar, la parsimonia y el exilio.

Volviendo a nuestros tiempos: es posible leer y dar a leer textos preciosos en cualquier formato; es posible hacer de la lectura esa conversación a propósito de un mundo que es siempre anterior y posterior a nosotros mismos, más alargado y más ahondado que nuestros propios límites, mucho, muchísimo más interesante que cualquier *uno mismo*. Educar en lectura podría significar hacer presente, volver presente, advertir la presencia de una relación con mundos inalcanzables, mundos inimaginables, mundos que nunca estarán al alcance de los motores de búsqueda.

Y al contrario de lo que pregonan algunos nuevos dictados y mandatos formativos —la educación como mercado, como progreso en el conocimiento lucrativo, como competencia tecnocrática—, educar continúa siendo un repertorio más o menos pequeño, noble y éticamente sencillo de gestos imperecederos:

1. Exponer el mundo, con toda la generosidad posible, es decir, dejar disponibles todos los indicios de la humanidad creados a lo largo de los siglos.
2. Ser partidarios del enseñar, de la responsabilidad del enseñar que, como sugiere su raíz latina, supone ofrecer, dar, donar signos que otros descifrarán a su tiempo y a su modo. Lo contrario es también cierto: no ser partidarios de esa figura débil —ser pura y exclusivamente mediadores del aprendizaje— en la que se quiere transformar a los educadores, o como simples evaluadores de lo que hacen los demás.
3. Apostar por una defensa irrestricta de lo público en educación —y no simplemente de la educación pública— que es lo opuesto al secreto, lo privado, lo que permanece encerrado y no hace más que privilegiar a los privilegiados y empobrecer a los empobrecidos.
4. Comprender la infancia no como una edad ni como una generación, sino como la particular relación del cuerpo y de la palabra con un tiempo de intensidad sin cronologías ni demandas de provecho, utilidad, o mercadería. Educar

es hacer durar ese tiempo de la infancia todo el tiempo que fuese posible, para que luego no nos pasemos el resto de la vida intentando —sin éxito alguno— regresar a una sensación que, de continuar solo en el reino del utilitarismo, no habrá existido jamás.

5. Volvernos aliados de la lectura, pero no con el argumento burocrático que supone que sin leer ni escribir no se será nada ni nadie en la vida, no se podrá trabajar, no se estará actualizado, o no se será feliz, sino a través de la razón literaria, única e indestructible, la de entender la ficción —la invención, la metáfora— como una necesidad humana, sin la cual este mundo, como ha dicho Pamuk (2007), sería insoportable.

Así, es ineludible volver a pensar la lectura como un gesto que debe reinscribirse en la contemporaneidad, como ese tiempo presente en el pasado y a la espera de su devenir, en el silencio de la voz alta y en la voz alta del silencio, bajo las estrellas, delante del fuego, en el umbral del amanecer, en el claroscuro de una soledad siempre impar.

La educación es un puente al futuro, sí, pero si faltara el aire del pasado en el presente no habría ya nada para respirar, nada para conversar, nada para contar, nada para narrar. Se trata del deseo de la transmisión de un signo, de signos —la lectura—, mediada por un deseo casi personal —el leer—. Ese deseo tiene su travesía, no es nuevo, no es de ahora, no tiene que ver con el carácter necesario de la lectura, no se somete a las lógicas novedosas de formación: leemos y nos gustaría dar a leer y conversar sobre la lectura. Leemos y nos gustaría que los demás leyeran. Leemos y deseamos poner en medio de nosotros la lectura.

Pero algo hacemos mal, algo hicimos mal. ¿Dónde está nuestro deseo de lectura y cómo expresarlo en una conversación cuyo punto de partida y punto de llegada es la donación de la lectura? ¿Cómo trasmitir la lectura ya no en el sentido de utilidad, sino de desasosiego, de incontinencia, casi de enfermedad?

LA INVITACIÓN LITERARIA DE LA LECTURA

> Se puede decir, si quieren, que la literatura comienza el día en que algo que podría llamarse el volumen del libro sustituye al espacio de la retórica.
>
> Michel Foucault

Hay en la literatura un juego de ausencias y de presencias, una ficción capaz de describir tanto cuerpos concretos, situados, cuanto espectros difusos, inhallables.

Ausencias y presencias: la ausencia del escritor y la presencia del lector; ausencia del escritor que ya ha dejado la marca de sus trazos y presencia del lector que comienza con su tarea de recorrerlos, de hacerlos propios, de transformarlos y, entonces, de asumir sus propios rastros de lectura.

La literatura no es simplemente una ficción, algo que se opone a aquello que es real y lo simula, lo disfraza, lo evita, sino más bien una provocación creada por la falta de demarcación entre lo que hay y no hay, lo que existe y no existe: un manifiesto a propósito de la ausencia y la presencia del otro, de lo otro.

Sin el otro, la escritura está despojada de alteridad. Y despojada de alteridad no hay escritura. La palabra del Uno, no acaba por delinearse hasta que sobreviene la palabra del Otro:

> Escribir es un acto que desborda a la obra [...] escribir es dejar que otros cierren por sí mismos la propia palabra de uno, y el escribir no es más que una proposición de la que nunca se sabe la respuesta. (Barthes, 2003, p. 376)

Por ello, vale la pena preguntarse cómo es que el lenguaje hace posible una ausencia y cómo hace posible, también, una presencia. Esta es la doble imposibilidad del lenguaje y, a la vez, su doble potencia: la pregunta misma del lenguaje que interrumpe al lenguaje.

¿Acaso vivimos la experiencia de aquello que leemos? ¿Nuestras vidas se parecen en algo a las lecturas que realizamos? ¿O vida y lectura guardan entre sí una relación, por así decirlo, antojadiza?

Ponerse en el lugar del otro, nos repiten a mansalva.

¿Pero cómo hacerlo sin leer, sin leer otras vidas, sin darnos cuenta que el mundo está repleto de singularidades que nada tiene que ver con nosotros mismos, que el mundo es un conglomerado de intimidades ajenas, flechas que apuntan hacia otro sitio, en una dirección que ignoramos, bajo una lógica que desconocemos?

Sí, la compasión. Sí, la alteridad. Sí, además, la lectura: "¿Tiene todo que tratar siempre de tu persona? ¿No puedes proyectarte fuera de ti mismo? ¿No puedes ponerte en la piel de otro para tu propio beneficio?", dice el personaje principal de la novela *Canadá* de Richard Ford (2013, p. 480).

Ponerse en el lugar del otro: una de las ilusiones más lastimosas, aun con su apariencia de bondad o de inválido altruismo, cuando los lugares son cuchillos o esquirlas de existencia.

¿Ponerse en nuestro lugar o exponerse a lo que otro quiera hacer de nosotros? ¿Qué superficie ocupa un lugar que es de otro, cuáles los límites minados, alambrados, dóciles o infaustos, dónde hay alguna advertencia que nos enseñe algo sobre el no sobrepasarnos? No, no se trata de la individualidad. Ni siquiera de la intimidad.

Es que somos roces —delicados y violentos, apasionados e indiferentes, táctiles y visuales, aletargados y efímeros— de una aldea común, sin geografías ni astronomías a disposición.

Leer es tocarnos: se toca una puerta para que se abra, se toca un rostro para percibirlo, se toca una mano para sostenerla, se percibe el abismo al retirarnos, se toca lo inalcanzable leyendo.

Leer es darnos cuenta que hay más vidas posibles de las que somos capaces de vivir y de pensar. Vidas relatadas más allá de nuestro relato. Vidas que están al alcance de la mano, es decir, al alcance de la lectura.

LA LECTURA Y EL GESTO FORMATIVO DE LA RELECTURA

> Uno no debe permitirse anticipar nada, y a las conclusiones a las que se llega después de lecturas amplias y detenidas hay que dejarles tiempo y ventilarlas con el aire de la Vida.
>
> Elías Canetti

Para Meschonic leer es releer:

> Leer recién empieza cuando se relee. Leer por primera vez no es más que la preparación de esto. Porque hace falta, para que haya lectura, que la lectura se deje de ver a ella misma como una lectura, una actividad específica, distinta del objeto que se va a leer, con la que la primera precipitación tiene a confundirlo, sumiéndose en ella. (Meschonic, 2007, p. 151)

Entre la primera y la segunda lectura, entre la segunda lectura y las siguientes, acontece la diferencia. Una diferencia que da al leer como al significar su emergencia, su aparición, el sentido separado de su objeto.

Afirmar la lectura como relectura no supone determinar qué es o qué no es el leer, sino más bien el hecho de dotarla del gesto de diferir siempre de sí misma, reuniendo así las varias formas posibles de relación entre lo escrito, lo leído y quienes leen.

Como si leer estuviese vinculado, al mismo tiempo, a dos tensiones por descubrir: la de comprender qué pasa con el lector cuando lee y la de reconocer qué le pasa a la lectura cuando es leída.

En el primer caso, se trata de entrar a la lectura para medirse —y para desorientarse y para perder el rumbo— frente a la alteridad imprevisible del mundo, la alteridad sin fin de la historia, la alteridad enigmática de los cuerpos y la alteridad laberíntica del tiempo.

El lector pone a prueba su creencia identitaria en la alteridad de la lectura: a cada fragmento, la posibilidad de una pregunta que comienza siendo exterior y se interioriza hasta confundir alteridad con intimidad: ¿de quiénes son, al fin y al cabo, las palabras que decimos, las frases que enunciamos, los sentidos que diseminamos? ¿Aquello que se lee en la escritura es nuestro lenguaje como lo es

el lenguaje que creemos nuestro? Leer, entonces, podría ser una experiencia de alteridad, cuyas consecuencias difieren de lectura a lectura, de lector a lector.

En el segundo caso, la lectura tiene que ver con su práctica y su acto, no con un yo que la descifra a partir de su propia identidad: "Ella tiene sus creaciones propias, de sentido, y de sentido de sentido. Sus genios, sus talentos, sus imbéciles. Esas creaciones, entonces, según un ciclo de sentido, vuelven a la escritura" (Meschonic, 2007, p. 153).

Mientras que en el comprender o pensar qué le ocurre al lector con la lectura se muestra la potencia de la alteridad —en tanto arroja al lector, solo, en medio de un mundo, sin signos previsibles ni disponibles de antemano—, en el reconocer qué le pasa a la lectura cuando es leída surge la dimensión del sentido que lo hace regresar a la escritura, al sentido de lo escrito —en tanto es allí mismo donde se revela o permanece mudo— y no en la exterioridad del texto, en el mundo.

Las páginas parecen hacer surgir palabras que no se habían visto y desterrar otras que se creían muy leídas; avanzan en los lugares donde ya se supone haber comprendido algo, y permanecen, estáticas, perplejas, en lo inexplicable; saborear, así, lo previsto y morder lo imprevisible.

¿Qué pasa con uno, con varios, con otros cuando se lee?

Desorientación, pérdida de rumbo, el mundo es confusión, toda la historia es una alteridad sin fin, los cuerpos son enigmas y el tiempo es un laberinto.

La gente se defiende: pone a prueba lo que lee con lo que cree que es, busca la semejanza, la suavidad rugosa de la identidad. Pero a poco que intenta la preeminencia suya por sobre el mundo, toda lectura se vuelve una pregunta que confunde la identidad con su intimidad.

Sí, la lectura es dificultad porque se trata de *alteridad* y no de *identidad*: no tiene que ver con nuestra vida particular, aunque en algo resuene a ella; las palabras no son las nuestras, aunque en algo se siente al pronunciarlas parecido; y porque se es y no se es como

esos seres singulares, sublevados y despiertos, derrotados y enfáticos, que alguna vez han deseado cambiar el mundo mientras el mundo seguía su marcha de indiferencia y cambiaba sin ellos.

Regresar, entonces, al lenguaje que atraviesa. Dar a leer al otro. *Lecturizar* el tiempo y el espacio del estudio.

Así lo expresa Pennac (2017) cuando en vez de utilizar la palabra *deseo* escribe la palabra *derecho*, el derecho a releer todo aquello que nos ahuyenta al comienzo, releer desde otra perspectiva, releer por el placer de hacerlo, gratuitamente, queriendo más y aún más: "'Más, más', decía el niño que fuimos… Nuestras relecturas de adultos participan de ese deseo: 'encantarnos con lo que permanece, y encontrarlo en cada ocasión tan rico en nuevos deslumbramientos'" (Pennac, 217, p. 155).

REFERENCIAS

Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación.* Anagrama.

Barthes, R. (2003). *El placer del texto y lección inaugural.* Siglo XXI Editores.

Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes.* Akal.

Blanchot, M. (2002). *El espacio literario.* Paidós.

Canfora, L. (2017). *Libro y libertad.* Ediciones Siruela.

Carver, R. (1997). Menudo. En *Tres rosas amarillas.* Anagrama, Ediciones Compactos.

Compagnon, A. (2013). *¿Para qué sirve la literatura?* Acantilado.

Derrida, J. (2003). El fin del libro y el comienzo de la escritura. En *De la gramatología*. Siglo XXI Editores.

Duras, M.(2012). *La lluvia de verano.* Cuenco del Plata.

Ford, R. (2013). *Canadá.* Anagrama.

Handke, P. (1990). *Ensayo sobre un día logrado.* Alianza Editorial.

Handke, P. (2011). *Vivan las ilusiones. Conversaciones en Chaville y otros lugares.* Pre-textos.

Larrosa, J. (2005). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel.* Editorial Laertes.

Melot, M. (2007). ¿Y cómo va "la muerte del libro"? *Istor: Revista de Historia Internacional, 31,* 7-26.

Meschonic, H. (2007). *La poética como crítica del sentido.* Mármol-Izquierdo Editores.

Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas.* Maxi Tusquets.
Nodier, C. (2015). *El amante de los libros.* Trama Editorial.
Nothomb, A. (2012). *Una forma de vida.* Anagrama.
Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto.* Acantilado.
Pamuk, O. (2007). *La maleta de mi padre.* Literatura Mondadori.
Pennac, D. (2017). *Como una novela.* Anagrama.
Pessoa, F. (1997). *Libro del desasosiego.* Seix Barral.
Siruela, J. (2013). El sueño electrónico. *Revista Turia, 108*, 20-24.
Skliar, C. (2015). *Desobedecer a linguagem.* Auténtica Editora.
Skliar, C. (2019). *La inútil lectura.* Mármara Ediciones.
Sloterdijk, P. (2006). *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger.* Ediciones Siruela.
Todorov, T. (2009). La literatura reducida al absurdo. En *La literatura en peligro*. Galaxia Gutenberg.
Todorov, T. (2013). *Elogio de lo cotidiano.* Galaxia Gutenberg.
Williams, J. (2016). *Stoner.* Ediciones Baile del Sol.
Zagajewski, A. (2005). *En defensa del fervor.* Acantilado.

PARTE II

DISCURSIVIDAD, ARGUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN

Regulación y control de la discursividad: tipos, instrumentos y funciones

Elvira Narvaja de Arnoux
Instituto de Lingüística
Universidad de Buenos Aires

En la exposición adoptamos el enfoque glotopolítico,[1] que se interesa por la dimensión política de las intervenciones en el lenguaje y la dimensión lingüística de los procesos políticos, a la vez que interroga cómo las sociedades gestionan la distribución social de la palabra pública. Se pueden considerar diferentes temporalidades —extensa, media, corta o la coyuntura— y distintos espacios —local, nacional, regional, planetario—, según los objetivos y alcances de la investigación.

Un aspecto de la reflexión, que es en el que nos vamos a centrar, es el referido a los cambios en los dispositivos normativos acerca de la discursividad (que se han multiplicado en las últimas décadas), a sus diferentes valoraciones según los lugares de enunciación y a su "relación dialéctica", como señala Fairclough (2020) al referirse a su perspectiva de análisis, con las transformaciones sociales. El sistema

1 En relación con los instrumentos lingüísticos y la normatividad, ver Arnoux (2016, 2021b) y Del Valle (2017).

educativo no es ajeno a estos cambios no solo porque adopta alguna de sus formas (la simplificación de la prosa informativa, por ejemplo) o porque debate sobre ellas (como en el caso del lenguaje inclusivo). Las primeras, que privilegian las oraciones simples y el orden directo, pueden llegar incluso a las normativas para los artículos científicos que, tal como aparece en algunas evaluaciones, aconsejan la brevedad en las oraciones y el evitar subordinaciones y gerundios. Respecto del lenguaje no sexista, algunas revistas universitarias imponen también sus normas para la aceptación de los trabajos y su posterior publicación.

Entre otros instrumentos que han incidido o inciden en la producción discursiva, podemos enumerar retóricas, artes de escribir y de predicar, normas para la redacción de sentencias, guías de estilo periodístico, manuales para la enseñanza de la composición, pautas para la redacción de textos académicos, orientaciones para los intercambios comerciales y administrativos, guías de lenguaje inclusivo, manuales de correspondencia, manuales de estilo, normas para la relación con los clientes, manuales sobre el lenguaje llano, normas editoriales. Si bien revisaremos rápidamente la tradición retórica —para apreciar que la regulación de la discursividad no es un fenómeno nuevo, aunque sí lo es el hecho de que alcance a actividades tan diversas— focalizaremos los instrumentos más recientes.

Cuando analizamos los modos de regular y controlar la discursividad no solo encontramos justificaciones y valoraciones distintas de estos gestos y, en muchas ocasiones, enfrentadas, sino que también la función que tienen varía según los lugares desde los cuales se los despliega o desde los cuales se los utiliza. Por ejemplo, el empleo del lenguaje claro en la administración puede ser valorado como una forma de mejorar la calidad democrática, ya que permite que los ciudadanos accedan con mayor facilidad a las informaciones; pero también puede ser visto como un requisito para la uniformización y traducción automática de normativas locales que las empresas transnacionales necesitan en su rápido avance por el planeta (la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, por ejemplo, lo exige). De allí el interés de evaluarlas más abarcadoramente, enmarcándolas en la dinámica y el papel que las formas actuales cumplen en una sociedad global y, en relación con ella, la incidencia de las transformaciones en las tecnologías de la información y la comunicación.

La importancia de estos dispositivos es tal que la Real Academia Española (RAE) participa intensamente en los últimos años en su elaboración (Arnoux, 2020) a través de proyectos diversos que tienden, por un lado, a la simplificación y uniformización del lenguaje en determinadas prácticas sociales (medios gráficos y audiovisuales, administración, derecho[2]), cuyo modelo, el inglés, sirve para facilitar la traducción automática; por otro lado, a generalizar esas operaciones en el campo del panhispanismo que acompañen al desarrollo del "español general", como variedad ajena a los localismos, y que difundan los resultados que, en ese sentido, exponen los instrumentos habituales de la RAE (gramáticas, diccionarios, ortografías). Para todo ello, la RAE ha construido o participado en la construcción de amplias bases de datos como el Corpus Panhispánico de la Administración Pública o bases de datos legislativas en diferentes países y otras tendientes a uniformizar el lenguaje jurídico (por ejemplo, el apoyo a la Red Iberoamericana de Discurso Jurídico Claro), además de los acuerdos en torno a la inteligencia artificial (el proyecto LEIA, Lengua Española e Inteligencia Artificial). Ha participado, además, en los debates (como se registran, entre otros, en los congresos de la lengua española) y se ha posicionado respecto de iniciativas como las que proponen el lenguaje inclusivo.

Como estos modos se asientan habitualmente en instrumentos lingüísticos, aunque sus dimensiones y alcances sean variados, nos referiremos a ellos en primera instancia. Después, recordaremos rápidamente la tradición retórica, que apareció tempranamente en Occidente, para ilustrar, con la referencia a los medios gráficos, el paso a problemáticas y respuestas actuales. Nos centraremos, en un tercer momento, en los modos variados de regulación y control de la discursividad que dominan en esta época. Relevaremos, en el apartado siguiente, las valoraciones positivas sobre estos dispositivos normativos. Luego, nos referiremos a explicaciones sobre su función social, que buscan avanzar más allá de lo ético. Focalizaremos, en

2 En una nota de prensa aparecida en *Europa Press*, el 11 de marzo de 2021, se anuncia que el director de la Real Academia Española, Santiago Muñoz Machado, participó en la firma del Protocolo general de colaboración "para el fomento de un lenguaje jurídico 'moderno y accesible' para la ciudadanía". El Protocolo se expande al ámbito administrativo: "El lenguaje jurídico que se incorpora en los textos normativos, en las resoluciones judiciales o administrativas que afectan directamente al derecho y obligaciones de las personas y en comunicaciones de todo tipo que reciben de los poderes públicos ha de ser 'comprensible' para la ciudadanía a la que, en definitiva, aquellos textos van dirigidos".

otro apartado, aquellos dispositivos que inciden sobre las prácticas políticas. Abordaremos, finalmente, las desigualdades discursivas asociadas con la implementación y legitimación de estas acciones sobre los discursos.

INSTRUMENTOS LINGÜÍSTICOS

Los modos de disciplinamiento de la discursividad, la determinación de los lugares de ejercicio de la palabra pública, la legitimación de unos actores y no otros están asociados, como anticipamos, con instrumentos lingüísticos (Auroux, 1994). Estos son textos que exponen sistemáticamente un saber metalingüístico o metadiscursivo destinado a adquirir un determinado dominio ya sea en el plano de la enunciación (la capacidad del hablante de adecuar sus enunciados a un objetivo dado), del conocimiento sobre distintos tipos de lenguas o sobre variados sistemas semióticos, o de la producción o interpretación de enunciados. Nos interesan, en este caso, aquellos que regulan la discursividad.

Estos han determinado, entre otros, las variedades y los géneros que se consideran propios de ciertas prácticas, los modos semióticos que deben ser desplegados, las partes de cada tipo de texto, el armado de secuencias, párrafos y frases, las formas de relacionarse con el destinatario, la inserción de las palabras del otro o la intervención de lo emocional. Según los propósitos, las zonas de intervención son variadas y, en algunos casos, dejan de lado lo textual y se centran, como señalamos, en aspectos gramaticales y léxicos con algunas indicaciones, que pueden ser marginales, sobre lo no verbal (imágenes o gestos).

Los instrumentos lingüísticos han circulado, en primer lugar, en espacios de aprendizaje y entrenamiento, en los que se proponen reglas y modelos, así como se evidencian los modos de sanción de las producciones discursivas. Estas pueden implicar gestos institucionales como las correcciones y evaluaciones en el ámbito educativo o como los referatos en las revistas especializadas o como las escuchas de los intercambios con los clientes en los centros de llamada. Pero la dimensión prescriptiva y lo proscriptivo con ella asociado está a menudo en los mismos textos (Arnoux, 2021a).

En el *Libro de estilo de la justicia* (RAE 2017), por ejemplo, que desarrolla ampliamente el dispositivo, se consideran los rasgos del discurso jurídico enfocándolos críticamente para valorar luego lo que se propone que es el discurso jurídico claro. Se clasifican los géneros y se explicitan las mejores prácticas en relación con los tipos de discurso: argumentación, descripción, narración y exposición. La obra se detiene en el armado del párrafo y en las enumeraciones. Luego aborda cuestiones gramaticales, las referidas al significado, las ortográficas, los signos de puntuación, el uso de las mayúsculas, la presentación gráfica del documento (ortotipografía). Se agrega un léxico con términos, incluso en otras lenguas, que tienden a aparecer en el lenguaje jurídico, y anexos acerca, por ejemplo, de siglas, abreviaturas o gentilicios. En los temas de gramática, léxico y ortografía se parte de los instrumentos de la RAE y se seleccionan los aspectos que pueden interesar al que escribe textos jurídicos. En los otros casos, se abreva en distintas fuentes, que no se citan siguiendo en esto los rasgos de manuales institucionales.

En el otro extremo, nos encontramos con numerosas guías y orientaciones que se centran sobre todo en lo que la tradición retórica destinaba a la *elocutio* (atiende a la corrección gramatical, la claridad del mensaje para el interlocutor, la adaptación a las circunstancias sociales de la enunciación y a los aspectos estilísticos de la exposición). Por ejemplo, la *Guía para uso de lenguaje inclusivo* del Programa de Género de Trenes Argentinos (Ministerio de Transporte, 2020), la más reciente de las guías gubernamentales de este tipo en este país, es, en primer lugar, más breve que el otro, 15 páginas frente a 437, y sus intervenciones reducidas. La zona programática ocupa una parte considerable del texto. En la introducción se señala el compromiso con "la erradicación de todo tipo de violencia en contra de las mujeres y personas LGBTI+ y la lucha de conquista de derechos de grupos vulnerados" (Ministerio de Transporte, 2020, p. 2). Se plantea que el material debe ser un objeto de consulta constante. La siguiente aclaración limita las intervenciones y destaca el objetivo de naturalización de la norma:

> El uso del lenguaje inclusivo se puede ir incorporando paulatinamente en la cotidianeidad, sin entrar en conflicto con el uso correcto de las normas gramaticales impuestas por la Real Academia Española. Existen numerosas herramientas y prácticas lingüísticas que

> permiten apropiarse del lenguaje de manera justa e inclusiva, que pueden ponerse en práctica todos los días, hasta hacerlo una rutina o volverlo natural. (Ministerio de Transporte, 2020, p. 5)

Con el título de "Recomendaciones para el uso del lenguaje inclusivo" (p. 7), que es la parte prescriptiva, se privilegian intervenciones morfológicas y léxicas: la duplicación (*empleados y empleadas*), la utilización de barras (*jefas/es*), no visibilizar el género cuando no lo exija la situación (*las autoridades* por *los gerentes*; *seres humanos, humanidad o personas* por *hombre*), utilizar determinantes (*cada, cualquier* o *cualquiera*) o pronombres (*quien, alguien*) sin marca de género, asignarle la categoría de femenino cuando corresponda a profesiones, tareas, ubicaciones (*usuaria, pasajera, arquitecta*), reformulaciones que eviten el masculino genérico (*los profesionales de la ingeniería* por *todos los ingenieros*). En relación con el "contenido no textual", es decir, el uso de imágenes y diseños se recomienda mostrar la diversidad, la heterogeneidad, el equilibrio en la presencia de varones y mujeres. La guía se completa con un glosario en el que se incluyen, por ejemplo, *género, diversidad sexual, orientación afectiva-erótica-sexual, igualdad de oportunidades.* Como vemos, se dejan de lado aquellas intervenciones que son cuestionadas por la RAE: particularmente en relación con el masculino genérico, las combativas *x*, @ o *e*, que son centrales en muchas reivindicaciones feministas o de otros movimientos más abarcadores. Es una intervención burocrática, como muchas de las surgidas recientemente en los ámbitos gubernamentales, que promueve las formas que no afecten el paradigma gramatical y que extienden el alcance de estrategias discursivas aceptadas por la Academia (recordemos que esta, si bien lo acepta, limita el uso de las formas duplicadas) y busca consolidarlas en los usos de la empresa. Se asienta en la considerada ideología del lenguaje estándar, valorada como única legítima, y la reformula como la necesaria "coherencia gramatical" (así aparece, por ejemplo, en las *Recomendaciones para el uso del lenguaje inclusivo en* INTA, 2021).

En este último tipo de instrumentos hay diferencias marcadas que dependen de las orientaciones ideológicas dominantes en los establecimientos de los cuales surgen. Encontramos, así, guías institucionales, como la *Guía para el uso de un lenguaje inclusivo en la Universidad Nacional de Mar del Plata* (2019) que orienta en el uso de

x, *@*, *e*. Por ejemplo, en relación con esta última forma y después de referirse a los cambios en determinantes y pronombres, los autores señalan:

> Es importante mantener la coherencia dentro de cada oración. Es por eso que se recomienda que adjetivos y modificadores que le corresponden a un sustantivo coincidan en género y número. Si el sustantivo es *chicos* pasa a ser *chiques*, se podría decir *les chiques son valientes*. Si el sustantivo es *mesa*, se dice *La mesa es alta*, es decir, no cambia. Si el sustantivo es *estudiante* se dice *le estudiante se inscribió en las materias*. (p. 17)

Esto se adecua a los objetivos que se declaran: "Disponer de un material de consulta al momento de utilizar un lenguaje inclusivo" y "fomentar la eliminación de un lenguaje sexista" (p. 5). Las intervenciones que han dado lugar a las propuestas de discurso no sexista, por más atenuadoras que sean, han surgido —insistimos— de luchas de colectivos, mayormente feministas, a diferencia de otros tipos de reguladores generados claramente "desde arriba". Sin embargo, han sido recuperados, como vimos, en la actualidad, por distintas instancias de la burocracia estatal.

Las propuestas de lenguaje inclusivo buscan acentuar algunos aspectos admitidos o alterar la norma e introducir otra. En ese sentido, Curzan (2014) destaca que los dispositivos más recientes se presentan como respuestas políticas que más que estabilizar buscan transformar. Su ritmo más rápido de formulación y aplicación ha sido posible por la globalización y los cambios en las tecnologías de la comunicación y la información, así como por la voluntad de incidir en los cambios sociales en marcha como la lucha contra toda discriminación de género, que en muchos países ya se ha expresado en la legislación.

En relación con el lenguaje claro, la diversidad de espacios de aplicación ha llevado a diferenciar las orientaciones generales de las guías prácticas. De allí que las normas que se reiteran programáticamente son pocas y se deja un amplio espacio a la "reglamentación" que, en términos generales, deberá contemplar cómo se evita en los trámites administrativos el recurso a intermediarios.

La Ley 6367 (2020) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por ejemplo, define en términos amplios el lenguaje claro:

> Art. 2º.- Definición. Se entiende por lenguaje claro el estilo de redacción clara y directa que facilita la comprensión del contenido que se transmite por contener expresiones sencillas, párrafos breves y sin tecnicismos innecesarios. El lenguaje claro incorpora además un diseño y un formato amigables con independencia del soporte que se utilice. Un documento está escrito en lenguaje claro si su destinatario puede encontrar lo que necesita, entender la información de manera rápida y usarla para tomar decisiones y satisfacer sus necesidades. Queda exceptuado el uso de lenguaje de especialidades o términos técnicos cuando sea necesario y el documento lo requiera.

Y la responsabilidad de la confección de las guías específicas se asigna a las autoridades de aplicación:

> Art. 7º.- Guías. Cada autoridad de aplicación, en el ámbito de su competencia, debe confeccionar una guía sobre el uso de lenguaje claro para la efectiva aplicación de la presente ley al interior de cada uno de los organismos o dependencias.

Con la referencia a los manuales sobre lenguaje claro y lenguaje no sexista e inclusivo hemos querido introducir en los rasgos de estos instrumentos discursivos. Los otros que regulan la discursividad tienen también sus especificidades, algunas de las cuales destacaremos en los apartados siguientes.

LA TRADICIÓN RETÓRICA Y LOS REQUERIMIENTOS DE LOS MEDIOS GRÁFICOS

La tradición retórica, con su fuerte impronta pedagógica, ha tendido desde sus etapas iniciales, cuyo primer gran manual es la *Retórica* de Aristóteles, a estabilizar y normalizar las prácticas (Arnoux, 2018a). Muchas de sus grandes orientaciones permanecen con las modificaciones propias de cada campo y época, que han llevado a la elaboración de manuales destinados a diferentes actividades.

La retórica clásica no solo atendía a los productos, los discursos, sino también a las operaciones de producción (*inventio, dispositio, elocutio, memoria* y *actio*). Asimismo, establecía las partes que comportaba la *dispositio* (exordio, narración, confirmación y epílogo; incluso las que aparecían más habitualmente en algunos géneros:

la digresión, en los discursos demostrativos y la *altercatio* en los jurídicos y deliberativos). Determinaba además las "pruebas técnicas", es decir, las que exigían la experticia del orador: *ethos, logos* y *pathos* (Arnoux y Di Stefano, 2017).

La retórica, al mismo tiempo que orientaba acerca de la producción de discursos que fueran adecuados a la situación, controlaba las discursividades públicas imponiendo reglas y modelos a los que debían atenerse quienes ejercían el derecho a la palabra pública. A ellos se destinaba una enseñanza que, si bien privilegiaba la oralidad, consideraba a la escritura como un instrumento central para hablar de manera fluida y fundamentada.

La enseñanza de la lectura y la escritura, acompañando la oralidad, ha estado profundamente ligada a esta tradición retórica. El manual de Quintiliano del siglo I sienta las bases de una pedagogía, que retomará Erasmo en el Renacimiento, en la cual el comentario de textos y la escritura a partir de modelos, la traducción, la variación y la amplificación serán piezas clave. Desde la expansión del sistema educativo, los manuales referidos, por ejemplo, a la enseñanza de la composición ocupan un lugar de importancia, así como los manuales destinados a la escritura de tesis en la puesta en marcha de los posgrados.

También debemos señalar que los géneros escritos van adquiriendo mayor importancia respecto de su regulación, lo que se evidencia fuertemente en el siglo XVIII con las artes de escribir. Los géneros que se abordan en este periodo son variados y ocupan el primer plano los requerimientos de una escritura que no perturbe al lector, es decir, que tenga la claridad expositiva necesaria para ser comprendida sin dificultades. A la prescripción se asocia la proscripción, que adopta a menudo la forma del antimodelo que se corrige. Recordemos que es una etapa de expansión de la cultura escrita debida al desarrollo de la sociedad industrial, que necesita ampliar el número de alfabetizados, y a la aparición de nuevas formas de participación política. En estas los medios gráficos van a cumplir un papel no desdeñable, ya que inciden en la opinión pública, y en la formación de los Estados nacionales para los cuales las lecturas compartidas son elementos de peso en la conformación del imaginario nacional.

El discurso periodístico se apoya, en una primera etapa, en la tradición retórica, pero esta se muestra insuficiente cuando la prensa de información ocupa el frente de la escena.

Las retóricas del XIX vinculan el periodismo a la elocuencia (escrita), a los géneros didácticos o a los históricos, pero sin considerar su especificidad, que se manifestaba en nuevos y variados géneros. En las últimas décadas del siglo, comienzan a convivir con textos que abordan el periodismo como una práctica que debe ser considerada con sus rasgos propios, y que son los antecedentes de los manuales de estilo periodístico que se multiplicarán en el XX, algunos en la forma precaria de notas internas de las redacciones, otros como reflexiones amplias acerca de la tarea periodística y otros que aparecerán ya con formato del libro de estilo (Arnoux, 2019a, 2019b).

En el desarrollo de una autonomía relativa de la reflexión sobre la escritura periodística inciden los cambios tecnológicos que hacen posible la expansión de los medios gráficos (importancia de las rotativas, el desarrollo del correo, la utilización del telégrafo y el teléfono en la labor informativa), el apoyo de las agencias de noticias (Havas, 1832; Reuter, 1851; Associated Press, 1848), la reducción de los costos (con la incidencia de la pauta publicitaria) y el aumento del número de alfabetizados. Las transformaciones operadas acompañan el paso de un periodismo de opinión a uno de información, y del escritor que ejercía tareas periodísticas al periodista profesional, que debía ser formado más allá de la práctica de las redacciones con normativas emanadas del propio medio, a las que se agregan prescripciones gramaticales y léxicas adaptadas de las producciones institucionales en materia de lengua como las provenientes de las academias (Arnoux, 2021b). La publicación de manuales de estilo se acentúa en el último tercio del siglo XX debido a que se considera que existe un vacío normativo, ya que no se cuenta con instrumentos académicos que respondan a las necesidades de la prensa gráfica.

A fines del último siglo, se les plantea a los medios gráficos la necesidad de extenderse al ámbito digital con versiones "*on line*" de los periódicos que lleguen a un público amplio, de tal manera que la publicidad reduzca los costos y les permita afrontar la crisis asociada con el soporte papel. Esto llevó a la producción de nuevos textos normativos centrados en la simplificación y uniformización de la prosa informativa, como *Escribir en Internet* (2012) de la Fundéu. Circularon así normas que se reiteraron como lo esencial de un lenguaje claro destinado a los medios gráficos: frases cortas (20 o 30 palabras) y de estructura simple (sujeto / verbo / complementos),

verbos en voz activa, privilegiar las oraciones afirmativas, evitar la doble negación, no introducir más de una idea por oración, eliminar incisos y transformar otros en cláusulas independientes, eliminar palabras innecesarias y repeticiones de información, evitar los tecnicismos, las figuras, los juegos de lenguaje, construir párrafos breves que no superen las seis líneas, dejar de lado signos de puntuación como el punto y coma o las rayas (Arnoux, 2015a). Estas normas, surgidas de los decálogos del lenguaje claro en inglés, inciden en las producciones *on line*, pero sobre todo funcionan para el ejercicio de la autocorrección que permite también abaratar los costos suprimiendo en muchos casos la figura del corrector de estilo.

Como vemos en este ejemplo, en la regulación de la discursividad intervienen la extensa tradición retórica, que suministra el marco para pensar la discursividad, y también las transformaciones operadas por efecto de las tecnologías, las condiciones de producción y de circulación y los requerimientos económicos de las empresas. La representación de lector que sostiene los cambios en el medio gráfico y las operaciones sobre los escritos van a ser comunes a otros ámbitos sociales.

MODOS ACTUALES DE REGULACIÓN Y CONTROL DE LA DISCURSIVIDAD

Debemos destacar que son intervenciones extendidas planetariamente, surgidas en general de los países centrales, aunque tengan sus versiones en cada lengua y también su mayor o menor énfasis, según los espacios nacionales. De allí que al interpretarlas no se puedan dejar de lado las dinámicas globales. Fairclough (2000, p. 19) habla de una "globalización de la semiosis". Esto se expresa, entre otros, en la incidencia de la discursividad económica en diferentes prácticas sociales. En relación con ello, el mismo autor destaca que una operación importante, en el nuevo capitalismo, es la recontextualización de discursos y géneros propios de la gestión y la administración a nuevos y diversos dominios, como la educación o la discursividad política neoliberal. Martín Rojo (2020, p. 47), por su parte, plantea cómo "la racionalidad neoliberal, como ocurría con otras racionalidades políticas, también se asienta sobre el saber generado por una disciplina" y

afirma, en ese sentido, que el radio de acción de la economía se ha extendido más allá del ámbito económico "para impregnar el discurso y las prácticas de otros ámbitos de nuestra vida".

Es necesario señalar que en estos modos de regulación de la discursividad (que apelan a valores como la eficiencia, el ahorro, la rentabilidad) nos encontramos frente a sintagmas como el "lenguaje claro", el "lenguaje inclusivo", "el lenguaje experto", la "lectura fácil", en los que anclan las representaciones de un dominio de objetos discursivos que, como tales, deben ser problematizados reconociendo las prácticas discursivas y no discursivas de las que emergen. Por otra parte, la valoración de determinadas formas que esas construcciones implican incide en la naturalización de su uso en los respectivos ámbitos de circulación y actúan sobre las subjetividades hablantes, escribientes o productoras de distintas combinaciones semióticas.

Estas intervenciones sobre el lenguaje tienen aspectos comunes como la utilización de un saber discursivo destinado a modificar las prácticas. En ese sentido, Fairclough (1992/2001) también habla de "tecnologización del discurso" para referirse a un uso burocrático o administrativo del conocimiento sobre la discursividad para imponer cambios culturales o en las relaciones sociales, que beneficien la marcha de las instituciones, los establecimientos, las empresas o perfeccionen los vínculos interpersonales en sistemas como los sanitarios, los religiosos, los políticos, los científicos. Esta tecnologización implica el diseño y rediseño de las prácticas discursivas y el entrenamiento en nuevos usos lingüísticos (en entrevistas, espacios de formación, respuestas a clientes, publicidad). Por otra parte, la planificación atiende tanto a las opciones lingüísticas, entre otras, en el vocabulario, la gramática, la entonación, la organización del diálogo, el empleo de imágenes, como a la expresión facial, el gesto, la postura, los movimientos corporales. La incidencia en las prácticas que se impone masivamente tiende habitualmente, por efecto de la repetición, a la reproducción de las sociedades, pero en algunos casos, como el del discurso inclusivo, a la transformación generada por un permanente llamado de atención de las formas, aunque estas estén parcialmente sistematizadas y restringidas en su alcance.

Retomo ahora lo que señalamos en Arnoux y Lauria (2023) respecto de que estos modos pueden tender a:

Simplificar y uniformizar las prácticas de escritura y de oralidad, por ejemplo, de la prosa informativa y del habla mediática. Son parte de esta categoría, entre otras, las normas (a las que nos hemos referido antes) establecidas para las versiones *online* de los periódicos (Nogueira, 2016); las pautas del movimiento llamado lenguaje claro, llano o ciudadano que circula tanto en el aparato estatal como en la comunicación empresarial (bancos, finanzas, seguros, turismo, etc.) (Lara, 2006; Lauria, 2019; Becker, 2020a) y que deriva en la claridad expositiva que se aconseja que tengan los textos, particularmente jurídicos (Montolío Durán, 2013); las normas para la "traducción" al lenguaje claro de los documentos; las campañas de adaptación de textos a la modalidad de lectura fácil (Becker, 2019b); las reglas para el etiquetado de productos, servicios, máquinas y prospectos; las guías acerca de los formatos legítimos, los géneros y los patrones léxicos, oracionales, discursivos, estilísticos y retóricos para la publicación de artículos académicos en revistas indexadas que toman como parámetro la discursividad del inglés como lengua hegemónica de la ciencia (Hamel, 2013; Lara, 2015; Bein, 2020); las indicaciones (sobre el tono, la velocidad, las pausas, el volumen, el acento y el ritmo) que se establecen para la pronunciación y la alocución de discursos que discurren en los medios audiovisuales y digitales (RAE, 2018) y de los destinados a mejorar la comunicación pública de los documentos administrativos.

Atenuar o anular los aspectos discriminatorios en la lengua y el discurso. En este caso, se incluyen las normativas acerca del uso de lo que se denomina lenguaje políticamente correcto (Courtine, 2006; Possenti y Baronas, 2006) y que afectan palabras, frases y expresiones vinculadas con aspectos políticos, religiosos, culturales, étnicos, sexuales, de género, de clase, como así también acerca de las enfermedades, las discapacidades, los defectos corporales y la edad de las personas. Estos tipos de procedimientos prescriptivos tienen amplia circulación y aceptación en ámbitos como la administración pública, las universidades, los medios de comunicación masiva y las editoriales. En relación con la equidad de género, por ejemplo, se han multiplicado las guías de lenguaje no sexista, lenguaje inclusivo o lenguaje no binario (Zoppi Fontana, 2015; Cuba, 2018).

Guionar distintas modalidades de interacción comunicativa tanto oral como escrita en distintos soportes, incluso la que se desenvuelve en páginas de Internet. Entran en esta categoría no solo las

instrucciones que se imparten para que los operadores telefónicos se contacten desde los centros de llamadas con los clientes con el fin de ofrecerles productos y servicios, sino también los intercambios que se suscitan en los organismos públicos y las empresas privadas, y los discursos de los políticos proferidos en los medios de comunicación, sobre todo en campañas electorales o durante los debates proselitistas (Di Stefano, 2020). En lo que a la escritura se refiere, las dinámicas prescriptivas funcionan como anticipadores o predictores que dirigen la redacción de los correos electrónicos, de los servicios de chats de las redes sociales y de los mensajes instantáneos de ciertas aplicaciones para teléfonos inteligentes tanto como auxiliadores de la escritura en el lenguaje claro y de los dispositivos generadores de contenido para las páginas periodísticas, de servicios sociales públicos y comerciales en la web.

Identificar y asignar experticia. Se relaciona con la formulación recurrente de esquemas de razonamiento preestablecidos (encadenamientos argumentativos y contraargumentativos) y de expresiones formulaicas fijas e incuestionables que se generalizan en los discursos de los ámbitos de la política y de la gestión pública y privada con la finalidad de mostrar a la persona o institución que los emplea como conocedora, informada y actualizada. Muchos de estos sintagmas (como, por ejemplo, "política de empleo activa") provienen de los organismos internacionales que prestan dinero y exigen como contrapartida ciertos condicionamientos, también en el plano discursivo para naturalizar la "nueva economía" que proponen (Cussó y Gobin, 2008).

Estas diferentes formas de regulación de la discursividad han dado lugar, en muchos casos, a la elaboración de instrumentos lingüísticos y a modelos orientadores de las prácticas adecuadas para cada situación. Unos y otros se apoyan en valoraciones que tienden a legitimar sus usos.

VALORACIONES POSITIVAS ACERCA DE LOS NUEVOS DISPOSITIVOS REGULADORES

La mayoría de estos tipos está asociada, entonces, a justificaciones valorizadoras que destacan los beneficios de su implementación. Los defensores del lenguaje llano o claro, por ejemplo, consideran

que este tiende, como dijimos, a una mayor calidad democrática, a generar confianza en la ciudadanía, a facilitar el control ciudadano de la gestión pública y con ello una mayor participación, a políticas de inclusión, con el mejoramiento del acceso a los servicios (por ejemplo, de salud o de asignaciones familiares) y a la información pública en general, de aquellos que necesitan conocerla y tienen conocimientos limitados en la lengua oficial. Para ello no solo se elaboran textos en lenguaje claro, sino que también se adjuntan glosarios en las *webs* institucionales o se traducen normativas a esta variedad.

Cassany (2005), tempranamente, planteaba que el lenguaje llano era un instrumento importante para que los ciudadanos ejercieran sus derechos y obligaciones. Desde su perspectiva, se debía implementar un lenguaje que dejara de lado, en el caso español, las oscuridades y dificultades del lenguaje heredado de la dictadura franquista, con sus viejos valores y hábitos comunicativos, para lo cual se debían evitar las nominalizaciones, los verbos pasivos, las paráfrasis verbales, las palabras abstractas, las largas oraciones y la excesiva subordinación. Estos cambios mejoran, según el autor, la habilidad de los ciudadanos para leer y escribir; acrecientan la comprensión de las prácticas democráticas y reducen, así, la corrupción y la marginalización. Esta mirada optimista (que ha llevado, en algunos casos, a que se hable de "lenguaje ciudadano" para referirse fundamentalmente al de la administración pública) reconoce que el ámbito primero de circulación de la variedad es el administrativo, en relación con el cual ciertamente se reduce, según el autor citado, el tiempo de lectura y producción, los costos y errores y aumenta la eficiencia. También facilita el paso de una lengua a otra en un Estado como el español, en el que conviven cuatro lenguas importantes: el castellano, el catalán, el vasco y el gallego.

Si consideramos una integración regional como la Unión Europea o un país en el cual una minoría tiene un peso importante (como los hispanohablantes en Estados Unidos) en los que es necesario administrativa y jurídicamente el paso a otras lenguas, podemos pensar que una variedad compartida en diferentes lenguas ayuda a la traducción automática. En relación con el panhispanismo, esto no deja de plantear algunas tensiones entre tendencias a la simplificación y uniformización comunes y algunas realizaciones de las políticas nacionales en lenguaje claro, que pueden considerar que la sencillez implica introducir términos de uso corriente con un alto grado de

localismos. Es lo que plantea, por ejemplo, Molinero (2020) respecto de los estadounidismos en las versiones en lenguaje claro para los hispanohablantes de Estados Unidos.

Los valores que se enarbolan se reiteran en otros tipos actuales de regulación, como Di Stefano (2020) señala en las normas respecto de los debates de candidatos previos a una elección, los cuales plantean que fortalecen la democracia y aportan transparencia a la política. Esto se muestra en los "principios" que según sus organizadores orientan la propuesta: transparencia, igualdad, construcción de un bien público, buena fe, libertad (como se señala en *Argentina Debate* del 2015).

Por su parte, la búsqueda de la claridad expositiva en el ámbito jurídico se justifica, en general, por su función democrática, modernizadora y al servicio de la ciudadanía. Se asienta, como esbozamos al comienzo, en el reconocimiento de algunas constantes que dificultan la lectura por parte de los no expertos (categoría que llega hasta a profesionales de otras disciplinas): altos niveles de complejidad sintáctica que se revelan en la abundancia de subordinaciones y yuxtaposiciones, hipérbatos o alteraciones que se perciben respecto del orden sintáctico "normal", excesivas palabras por oración y párrafos que pueden reducirse a una extensa oración, uso no justificado o "retórico" de sinónimos, usos que perviven de etapas anteriores del ejercicio del derecho. Además de los manuales de estilo que buscan actuar sobre las prácticas jurídicas, se han redactado textos en lenguaje claro destinados a la divulgación de contenidos jurídicos, cuyas estrategias de reformulación explicativa y de acercamiento al destinatario, si bien comparten rasgos con las implementadas en otros campos, tienen su especificidad. El programa Ley Fácil de la Biblioteca Nacional del Congreso de Chile, por ejemplo, ofrece guías básicas (no solo escritas, sino también orales y en lengua de señas) que son versiones de leyes, algunas también en *aymara, mapudungun, quechua, rapa nui* y *criollo haitiano*, y versiones teatralizadas de las guías legales (Estévez Grossi, 2020).

Las apreciaciones de otros tipos de regulación plantean el respeto al cliente, o la postura dialogadora en la política, o la calidad del debate jurídico y judicial, o la toma de conciencia en las aspiraciones de la humanidad en esta etapa o la importancia de sostener desde el lenguaje los gestos antidiscriminatorios. En estos últimos casos, parten del reconocimiento de las luchas por los derechos civiles o las

generadas por las distintas olas del feminismo, que han tendido no solo a plantear el papel de las mujeres, sino también a reivindicar la diversidad de géneros.

Más allá de lo señalado, un efecto importante de los modos antidiscriminadores ha sido evidenciar y cuestionar, desde intervenciones sobre el lenguaje, la aparente neutralidad de este. Es un llamado de atención sobre opacidades que habitualmente no se tienen en cuenta porque se han naturalizado y, también, es una toma de conciencia de que es posible intervenir sobre el lenguaje, lo que la humanidad ha hecho en distintas circunstancias y cuyo alcance y permanencia ha dependido de las relaciones de fuerza (suprimir el voseo en Chile, por ejemplo) o del impulso de los procesos políticos (cambios léxicos en las revoluciones democráticas).

En el lenguaje no sexista se plantea el cuestionamiento del masculino genérico, una marca de la imaginaria superioridad del hombre, cristalizada gracias al poder de la sociedad patriarcal. De allí las intervenciones destinadas a hacer visible a la mujer, primero, y luego a las otras diferencias de género que se indican sintéticamente como LGBTI+. El llamado "lenguaje inclusivo", frente al binarismo masculino/femenino, propone el empleo de una *-e* (en la escritura se perfiló primero como una *x* y antes como @, que planteaban problemas en la oralidad) como morfema de género incluyente en la configuración de un nuevo sistema de género humano (Martínez, 2020). Trata, así, de intervenir en la zona más consolidada que es el paradigma gramatical.

El lenguaje no sexista como las formas inclusivas han generado un amplio debate y han incidido en los usos. Algunos de sus defensores lo valoran como un cambio lingüístico en marcha generado, como dijimos, por el avance de las luchas feministas y de otros colectivos y cuya legitimidad surge de estas. Aunque su expansión no puede ser evaluada en este momento, a pesar de su peso en generaciones mayoritariamente jóvenes y urbanas, se la considera una expresión vigorosa del combate por la identidad y equidad de género y la diversidad sexual. Para otros, más que proponer cambios gramaticales o léxicos, a lo que se tiende es a intervenir en el discurso público, a hacer visible una lucha por la igualdad, a generar la conciencia de una injusticia y de que la lengua está atravesada por las dinámicas de poder (Sarlo y Kalinowski, 2019). Para estimular la

reflexión, llamar la atención, "introducir fisuras a las convenciones lingüísticas mediante las cuales versiones recalcitrantes del género perviven y se actualizan" (Theumer, 2018), inclusivo se reformula como "incisivo", es decir, que exige una respuesta, que no deja indiferente al interpelado. Las posiciones que se oponen, incluso con virulencia, "a las opciones del lenguaje inclusivo y, en particular, a la introducción de la forma 'e' como marca de género alternativa" deben ser consideradas, como señalan Sara Pérez y Florencia Moragas (2020, p. 73) "una resistencia implícita al cambio en el orden sexogenérico". Esto se evidencia en el carácter conservador de los discursos que se despliegan (Becker, 2019a).

OBSERVACIONES QUE BUSCAN AVANZAR MÁS ALLÁ DE LO ÉTICO

Si bien los valores declarados deben ser considerados en la medida en que postulan principios éticos indiscutibles, es necesario interrogar las razones de la aparición de estas propuestas en las sociedades actuales, su dimensión global manifiesta y los múltiples intentos de aplicación imperiosa en diferentes ámbitos.

Podemos pensar, por un lado, en la necesidad de disciplinar globalmente a las poblaciones, a pesar de las diferencias culturales, imponiendo modos discursivos planetarios comunes. Esto facilita el llegar a distintas zonas del planeta a través de mensajes traducidos automáticamente (el lenguaje claro, por ejemplo, ayuda a ello), para asegurar, como dijimos, la expansión de las empresas transnacionales. Estas, debido a sus distintas localizaciones, a las variadas normativas nacionales a las que se deben ajustar, a sus empleados y clientes lingüísticamente diversos, necesitan instrumentos que simplifiquen y uniformen las prácticas, así como que homogenicen las normas.

Los procedimientos que se generalizan, por otro lado, mejoran la acción de los buscadores, lo que resulta importante para el almacenamiento, clasificación y tratamiento de amplias bases de datos que permitan diseñar perfiles (hasta el uso del lenguaje inclusivo puede funcionar como una marca que permita agrupamientos), que hagan posibles no solo el envío de mensajes focalizados y amigables, sino también el control de los sujetos a través de las informaciones que esos rasgos suministran.

No podemos dejar de lado tampoco que, en espacios como el administrativo, el lenguaje llano abarata los costos ya que simplifica las tareas y llega al usuario con un lenguaje que intenta evitar el recurso al funcionario o al empleado. Todo esto se apoya en el desarrollo y la propagación de las nuevas tecnologías de la palabra y de la comunicación, así como de las plataformas, las aplicaciones y los medios digitales, que impulsaron la normalización de los modos de producción de mensajes.

Asimismo, debemos considerar que como toda forma de regulación discursiva, las que señalamos y que se han impuesto globalmente (y a un ritmo que llama la atención, si lo comparamos con expresiones anteriores), en la medida en que son dominados por determinados sectores en cada una de las actividades y producciones que disciplinan, generan inseguridad lingüística en los otros. Esto se debe a que los últimos se ven enfrentados a normas sociales diversas y vacilan en su aceptación o en la valoración de legítimas de unas u otras. Esta inseguridad lingüística fortalece la subalternización y acompaña, a su manera, la ampliación de las desigualdades a las que se ha acostumbrado la sociedad actual. En el apartado final nos referiremos a este aspecto.

Un fenómeno que ha tenido incidencia amplia global, al que ya nos hemos referido y que tiene su especificidad, es el que instaura "lo políticamente correcto", que se presenta e impone a través de valoraciones tajantes como un gesto antidiscriminatorio. En relación con la sociedad de partida, la norteamericana, y con la política editorial, particularmente con los manuales y textos escolares, Courtine (2006) ha definido críticamente algunos de los principios subyacentes respecto del lenguaje:

> Primer principio: aquel que controla las palabras puede modificar el pensamiento y transformar el segmento de realidad al cual esas palabras se refieren. Segundo principio: toda palabra o expresión debe ser entendida de manera absolutamente literal. Tercer principio: además de lugar de literalidad absoluta, el lenguaje es también un espacio de performatividad generalizada. Si decir es siempre hacer algo para alguien, y si toda palabra impropia puede hacer una víctima, toda expresión corregida puede también, en función del primer principio, librar de una opresión. (Courtine, 2006, p. 155)

La mirada ingenua acerca del poder del lenguaje, que estas concepciones exponen, es atribuida por el autor, por un lado, a una transformación del modelo de ciudadanía, un reequilibrio entre igualdad (lo políticamente correcto expresa la pasión igualitaria) y la libertad (lo que niega esta forma de control lingüístico que, en determinados ámbitos de la vida norteamericana, como en los textos escolares, se aplica con rigor). Por otro lado, Courtine vincula este "control moral del comportamiento verbal", la "neutralización de las palabras", la "pasteurización del lenguaje" con el modelo que apareció varias veces en la historia de los Estados Unidos, el de la *prohibición*, asentado en una base antigua de mentalidades puritanas. De cualquier manera, lo políticamente correcto se expande globalmente asociado a valores antidiscriminatorios. Esto acalla la crítica a la censura que lo anima respecto de formas que transgreden esas normas en ciertos ámbitos. Y, en la medida en que es sostenido por instituciones de gobierno, educativas, jurídicas, editoriales se impone socialmente. El lenguaje inclusivo, por su parte, también ha sido considerado tanto ingenuo, en la medida en que sobrevalora el lenguaje, como autoritario ya que da lugar a normas que buscan imponerse en determinados ámbitos, a pesar de que muchos de sus defensores insisten en su carácter exploratorio de las posibilidades que el uso del lenguaje suministra (Kalinowski, 2020).

En el apartado siguiente nos detendremos en los guionadores y en los asignadores de experticia tal como se manifiestan en las prácticas políticas actuales.

MODOS DE CONTROL Y REGULACIÓN EN EL CAMPO POLÍTICO

En el campo político, el desarrollo de los medios, sobre todo audiovisuales, impuso la figura del asesor de imagen, que debe entrenar a los participantes en diferentes eventos y suministrarles guiones que tienen en cuenta la escenografía habitual del programa, las posibles intervenciones del moderador y de los otros participantes, los temas de la agenda pública y las respuestas que deben darse en esas circunstancias de tal manera que no se afecte la figura del político y los objetivos centrales de su intervención. Las orientaciones respecto del aspecto, la gestualidad, la mirada, la postura y los movimientos del cuerpo

acompañan las referidas a lo verbal, que incluye también el ritmo, el tono de la voz, la rapidez, los silencios, la intensidad (importantes en las intervenciones radiales, por ejemplo) y pueden dar lugar a entrenamientos en los que se ensaya la *actio* final. Esto se puede realizar, incluso, cuando son intervenciones de un único participante, como son las comunicaciones de funcionarios a la población o desafíos de la gestión como las conferencias de prensa.

Existen normativas generales sobre las formas actuales de la oratoria y espacios de entrenamiento no sujetos a la actuación en un evento particular. También según los posicionamientos políticos se definen tipos amplios de discursividad, como en los sectores neoliberales la apelación a la posverdad, que se sostiene en la convicción de que los hechos objetivos influyen menos en la formación de la opinión pública, que la emoción y la creencia personal que el sujeto expone para incidir en el otro, que está dispuesto a aceptarlas como "verdad" de lo que se dice. Por cierto, no todos los sectores y los políticos aceptan las estrategias de guionado; por ejemplo, el actual presidente argentino, Alberto Fernández, se niega, por ahora, explícitamente a ello y los críticos señalan las equivocaciones que comete por esa falta de control, factor que utilizan en su contra los medios de la oposición. En algunos grupos, el entrenamiento se da en los espacios de formación y de debate interno, pero en la mayoría de los sectores que valoran las prácticas "neoliberales" el guionado está a cargo de profesionales.

Un caso particular es, en los procesos eleccionarios, los debates entre los candidatos, que se han impuesto desde hace unas décadas. Si bien estos debates estaban regulados, dejaban cierta libertad a los contrincantes que podían sorprender al otro o introducir problemáticas disruptivas, que definían fuertemente el éxito mediático. En la actualidad, se tiende a un mayor control de la discursividad política en estas situaciones para asegurar la disciplina y el orden y evitar perturbaciones imprevisibles en las que se desplieguen temas y estrategias asociados a las diversas culturas políticas y que pueden perturbar socialmente. Un instrumento destinado a la uniformización es el manual de estilo de los debates presidenciales, práctica e instrumentos generados en los Estados Unidos, cuya normativa rigurosa establece temas y subtemas fijos y detenidamente explicitados, orden de los intervinientes, tiempo de exposición y tiempo acordado a preguntas

y respuestas (todos definidos en minutos y segundos), espacios para los moderadores y para las pautas publicitarias. El rigor de las normas es tal que solo se puede participar con detenidos ensayos previos (se habilitan tres días de horarios de ensayo), tarea intensa de los asesores y ejercitación reiterada de la memoria (ya que se excluye, entre otros, la posibilidad de notas y la utilización de gráficos). El azar solo interviene en el sorteo previo. Se considera esta práctica "un símbolo del diálogo político", lo que en realidad es una producción colectiva altamente regulada y guionada. Los atributos axiológicamente positivos que se enfatizan (por ejemplo, "acto cívico de desinterés que hará una diferencia en nuestra cultura política") sirven para naturalizar la práctica y anular posibles cuestionamientos: el candidato que se niega a participar es desacreditado por todos los que quieren ubicarse en el lugar de los "defensores de la democracia".

Otro tipo de regulación y control de la discursividad es el que surge de la despolitización del discurso político y su derivación en la modalidad del "discurso político experto" como efecto del peso adquirido por los organismos de poder colegiados (G8) y los organismos económicos internacionales (Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio, FMI), cuya legitimidad se asienta en la cualidad de expertos que les es atribuida. Esta se refuerza por los vínculos con las llamadas "usinas de ideas" (*think tanks*) hegemónicas, particularmente estadounidenses y británicas, que difunden los valores liberales dominantes e inciden en los debates y las políticas públicas, incluso esas usinas trabajan en el interior de los organismos y elaboran las propuestas que estos difunden (Mestrum, 2008, ilustra con la representación multidimensional de la pobreza establecida por el Banco Mundial). Se genera así una "homogeneización del discurso político institucionalizado" (Cussó y Gobin, 2008) que se difunde en las diversas instancias de gestión del Estado y en los medios de las sociedades que algunos llaman "posdemocráticas". Es un discurso que utiliza diversas fórmulas estereotipadas y generalizantes establecidas que le asignan la condición de "experto": *política de empleo activa, envejecimiento demográfico, costos salariales, tasa de empleo, crecimiento del mercado, desregulación del mercado de trabajo, restructuración de la economía, sociedad del conocimiento.* A esto se agregan términos gerenciales, *gobernanza*, *empoderamiento, flexibilidad*, *competitividad*, metáforas reiteradas (*recuperación de la economía, tormenta financiera, requerimientos de la globalización*), valorizaciones netas (la liberalización

de la economía es siempre positiva; el proteccionismo es negativo), la abundancia de indicadores estadísticos como forma de prueba en los diagnósticos y como objetivo. A su vez, la explicación de la situación es una (el déficit fiscal, por ejemplo) como lo es la solución que excluye el juego de diversas vías posibles. Esto se transmite a través de informes naturalizados por efecto de su repetición y por crear la ilusión de que hay algo así como la "marcha natural de la economía" a la que hay que adecuarse.

Cussó y Gobin (2008) señalan que el desplazamiento de la esfera nacional a esferas tecnocráticas, poco sometidas a debates controversiales, produce un imaginario colectivo internacionalizado dominante que se presenta como un discurso neutro que puede ser traducido en diferentes lenguas. Las cuestiones políticas son transformadas en cuestiones técnicas, racionales, susceptibles de atravesar las diferencias políticas, y las autoridades públicas más que tomar decisiones funcionan como intermediarios de las decisiones de otros (los expertos internacionales), aunque se les asigne declamatoriamente la responsabilidad de las políticas que implementan. Es un lenguaje autorizado y regulado por los centros de poder internacionales, para los cuales las "leyes" macroeconómicas que imponen no son objeto de discusión.

DESIGUALDADES/DIFERENCIAS DISCURSIVAS

La distribución socialmente diferenciada del ejercicio de la palabra pública ha variado según las prácticas sociales (periodísticas, políticas, religiosas, literarias, castrenses, jurídicas…) y los tipos de sociedad. En relación con estos últimos, no ha sido lo mismo en sociedades agrarias fuertemente estratificadas que en sociedades industriales que se acompañaban de un sistema político representativo. No lo ha sido tampoco en situaciones coloniales en las que el derecho a la palabra se ejercía diferentemente según fueran "nativos" o provenientes de la metrópolis. Ni en las distintas etapas de la formación de los Estados nacionales: por ejemplo, las monarquías absolutas privilegiaban, en una primera etapa, a los "togados" (o a los miembros de la nobleza baja) en las actividades de centralización administrativa y jurídica del reino; cuando avanzan los sistemas democráticos, el nivel de educación tiene mayor incidencia. En la actual etapa de globalización,

si bien el derecho a la palabra puede ser ejercido teóricamente por diversos sectores, son pocos, como en las otras contingencias históricas, los que acceden a la "esfera superior de habla", en términos de Maingueneau (2020), o al dominio de las variedades prestigiosas.

En el trayecto de la retórica

La tradición retórica, entendida como lo hemos hecho en sentido amplio, se ha desplegado a lo largo de siglos con énfasis particulares en unos u otros géneros, siempre asociados a una dimensión pedagógica (Arnoux, 2018b). Esto se debía a la necesaria asociación con espacios de aprendizaje a los que concurrían determinados sectores. Las desigualdades discursivas respondían a la distancia entre los que dominaban las estrategias retóricas, lo que derivaba de aquella enseñanza, y los otros. Por supuesto que cada tipo de sociedad regulaba, como hemos anticipado, estas diferencias según sus requerimientos propios, entre otros, los cambios en la estructura de clases, los modos de lo político, o el peso de las transformaciones en las tecnologías de la palabra.

En un trabajo anterior (Arnoux, 2015b), nos hemos referido al hecho de que, si bien la retórica es cuestionada en el siglo XIX debido al peso del Romanticismo, y su cuestionamiento de las reglas, y a la importancia de los ideólogos en el campo educativo que plantean que lo fundamental es el decurso racional del pensamiento y no el ornato, se multiplicaron los manuales de retórica y poética destinados a la enseñanza secundaria. Esto lo motivaron las necesidades que impuso el ascenso de nuevos sectores sociales que debían hacerse cargo de los aparatos estatales y de las diferentes funciones que estos debían ejercer, entre otras la puesta en marcha de sistemas representativos con su apelación a la opinión pública. La formación de esta nueva clase dirigente requería que adquirieran los conocimientos sobre la discursividad en ámbitos educativos (ya que no podía hacerlo, en un primer momento, en sus espacios de socialización), de allí la ampliación de la educación secundaria y el énfasis en la enseñanza retórica. Pero, notablemente, a medida que otros sectores ingresaron a la enseñanza secundaria la retórica se redujo, a finales de siglo, a los géneros escolares (la descripción, el retrato, la carta familiar o administrativa, la narración, la disertación) y no a los de la "cultura

alta", que dominaban en los primeros manuales (Arnoux, 2013). El conocimiento de estos últimos géneros será adquirido en los espacios de socialización de las elites o en la enseñanza superior. Recordemos que, con la ampliación de los sistemas educativos, estos han marcado las desigualdades discursivas entre los que solo asisten a la educación primaria, los que concurren a las escuelas secundarias y los que acceden a la universidad.

Los vínculos entre la "esfera superior" y los sectores que no habían accedido a ella se planteaba, antes del desarrollo amplio de la alfabetización, a través de la oralidad. Los "otros" eran los que debían ser persuadidos a través de formas de elocuencia que los tenían como receptores privilegiados: algunos modos de la predicación o las arengas militares o los discursos destinados a la movilización popular (desvalorizados luego con el desarrollo de la democracia representativa en la figura criticada del demagogo).

En la situación actual

En la actualidad, la desigualdad discursiva se sigue evidenciando en la diferencia entre los que producen los discursos autorizados por los sectores dirigentes y los que no alcanzan ni siquiera el lugar de consumidores, sobre todo en campos específicos como, entre otros, el jurídico, el científico o algunas formas de lo literario y en lo que incide el nivel y calidad de la escolarización (incluso en los países en los que es obligatoria la educación media, la diferencia de logros entre establecimientos es marcada). Es decir, que más allá de las declaraciones, la distribución del capital lingüístico, cultural y educativo sigue siendo desigual.

Por una parte, la desigualdad se expresa en el hecho de que determinadas modalidades, que son dirigidas a los sectores subalternos, del lenguaje llano o claro, no solo lo hacen sin su participación, sino que tampoco surgen de demandas de esos grupos, ya que responden a requerimientos de prácticas administrativas e incluso políticas de las instituciones estatales y los sectores dominantes, es decir que la simplificación no responde mecánicamente a la democratización (Becker, 2020b).

Por otra parte, esas modalidades simplificadas ubican a los destinatarios en el lugar de los que poseen escasas potencialidades inferenciales para interpretar textos de alguna complejidad y los construyen como tales (por lo menos para su ejercicio en el habla pública), desconociendo sus producciones reales en las que pueden dominar variados juegos de sentido, reconocimientos de la heteroglosia social o articulaciones sintácticas en las que la elipsis abre el juego a un universo de significados.

En el caso del lenguaje fácil se contemplan, desde los inicios, "necesidades especiales" y sus destinatarios son discapacitados cognitivos, analfabetos funcionales, afásicos, aquellos afectados por demencia senil o por sordera prelocutiva y migrantes con competencias lingüísticas limitadas (Maaβ y Hernández Garrido, 2020). La comprensibilidad del texto se asocia a pautas estrictas que tienden a la menor complejidad lingüística posible: entre otros, vocabulario básico, oraciones cortas y una oración por línea, ausencia de subordinación, utilización de explicaciones y ejemplos. Los autores citados reconocen que este tipo de textos reduce la aceptabilidad de los supuestos usuarios ya que los perciben como estigmatizadores o infantilizadores. De allí que piensen en una variedad, el "lenguaje fácil plus", que module o evite las marcas generadoras de esos efectos de sentido y aumenten su aceptabilidad. Como vemos, a pesar de los propósitos democratizadores algunas modalidades acentúan la desigualdad, además de que los límites entre lenguaje claro y lectura o lenguaje fácil no son netos.

Por otra parte, no podemos dejar de considerar otra desigualdad que se busca establecer entre, por un lado, aquellos en los que la modalidad discursiva simplificada o fuertemente regulada (que se extiende a los medios e intercambios digitales como X —antes Twitter—) forma parte de un abanico expresivo amplio en el que aquella convive con variados géneros y prácticas, en las que pueden influir incluso positivamente exigiendo una mayor claridad expositiva. Y, por el otro, aquellos de los que se pretende que reduzcan su producción a formas simplificadas y estereotipadas distribuidas insistentemente a través de los medios digitales y, en algunos casos, audiovisuales, y que tienen una escolarización precaria. Se intenta que se conviertan en meros repetidores de fórmulas, esquemas oracionales o patrones explicativos que se les imponen con insistencia y que modelan

reductoramente sus capacidades expresivas, sobre todo cuando intervienen en la esfera pública (esto se manifiesta, por ejemplo, en las opiniones que emiten cuando se les requiere desde los medios audiovisuales, en manifestaciones en las calles, en las que reproducen los breves enunciados machacados ya por los medios).

Respecto de posiciones adversas a la simplificación y uniformización, que exponen las diferencias de calidad expresiva asociadas con hablantes socialmente desiguales, resulta interesante una nota periodística aparecida en *Infobae* (digital) el 25 de marzo de 2021, "Por qué es tan importante escribir bien, según Jeff Bezos", fundador y CEO de Amazon. En ella se valora, en los niveles altos empresariales, frente a la escritura esquemática y simplificada de presentaciones en PowerPoint o de series de viñetas en Word, vetadas en las reuniones del equipo directivo desde 2004, un "memo" de seis páginas que los ejecutivos deben leer. La medida se fundamenta en que "la estructura narrativa de un buen memo obliga a pensar mejor y a comprender mejor qué cosa es más importante que otra y como se relacionan las cosas". En cuanto a la escritura como proceso se señala:

> Los grandes memos se escriben y se reescriben, se comparten con los colegas, a quienes se les pide que mejoren el trabajo, se los deja a un lado por un par de días y luego se los edita una vez más con una mente fresca. (Bezos, J., citado en *Infobae*, 2021)

Notablemente, aparecen normas que han recorrido desde la antigua retórica la enseñanza de la composición. Ya en el siglo I, Quintiliano señalaba la necesidad de hacer descansar el texto y retomarlo como si fuera de otro. También tiene una amplia tradición el trabajo en grupo o la revisión de pares —"es habitual que los nombres de los autores no aparezcan en los memos para reflejar que hubo un proceso de consulta y colaboración del equipo entero"— como la lectura en voz alta frente al equipo de dirección: "Ese acto de lectura comunal […] garantiza la atención de los participantes. Y, sobre todo, obliga a escribir bien". Aparece, asimismo, la norma escolar de que hay que leer para mejorar la escritura: "crear un buen texto que, casi inadvertidamente, se obtiene al leer". Y el convencimiento en la función epistémica de la escritura: "No hay manera de escribir un memo de seis páginas, estructurado narrativamente, y no tener un pensamiento claro" (*Infobae*, 2021). La dimensión argumentativa

del relato, a lo que remite "el pensamiento claro", el mismo Bezos, la implementó cuando declaró ante el Congreso de los Estados Unidos, organizando la exposición como un relato de vida. Un punto de vista próximo encontramos en Sarlo (Sarlo y Kalinowski, 2019) que cierra una intervención sobre el lenguaje inclusivo planteando que la preocupa más la caída del sistema de subordinación ("las frases complejas son fundamentales para pensar") o de conectores como "no obstante", "sin embargo", etc., fenómenos cuya desaparición, como hemos referido antes, está asociada a propuestas del lenguaje claro.

Las prácticas de escritura valoradas que hemos esbozado en el último segmento surgen del aprendizaje escolar que se extiende, en las generaciones actuales, hasta la universidad. La comprensión y producción de textos complejos, con su estímulo de la actividad inferencial, es uno de los objetivos de la enseñanza secundaria, lo mismo que el conocimiento de las estrategias argumentativas. Es evidente que el destinatario al que se refieren algunas propuestas del lenguaje claro no contempla sujetos escolarizados en esos niveles o consideran la obtención de resultados muy pobres. Se expone así la desigualdad discursiva que más allá del manto ético que cobija al lenguaje claro muestra la creciente desigualdad en las sociedades contemporáneas y la aceptación para sectores de la población de una escolarización deficiente o nula.

Otras desigualdades discursivas se evidencian en el campo político. Las distancias entre los que están en condiciones de participar como representantes en las democracias modernas y gran parte de los representados son conocidas y en algunos casos cristalizan en la figura del portavoz (vocero del grupo de pertenencia o de aquellos que "no tienen voz"), que está en condiciones de participar en la arena pública.

En las sociedades actuales, en las que es fuerte la presencia de los organismos transnacionales, hay, como dijimos, un discurso dominante "experto", que se apoya en sintagmas fijos y modos de razonamiento que derivan a menudo del campo económico y cuyo despliegue legitima al que lo enuncia. Si bien es un discurso que dominan los políticos profesionales y los funcionarios y que les permite la construcción lingüística de una objetividad y experticia basadas en la reiteración de lo mismo realizada desde diferentes lugares, no es manejada, ya que carecen del entrenamiento necesario,

por la mayoría de los ciudadanos e, incluso, por dirigentes barriales o sindicales de menor rango. La discursividad resulta ser uno de los índices de la ubicación de los sujetos y lo que justifica su posición. Esto se refuerza por acción de los medios que privilegian a estos "expertos" y ponen en situación desventajosa a aquellos que no tienen el dominio conceptual de las fórmulas dominantes.

También es importante considerar en las sociedades en las que el peso del neoliberalismo es fuerte, las diferencias entre los que provienen del ámbito empresarial con sus entrenamientos discursivos propios que proyectan a la política, y aquellos que provienen de tradiciones políticas partidarias o de base o contestatarias para las cuales los modelos de habla pública son otros. El predominio de lo empresarial se evidencia en los formatos de las prácticas políticas institucionalizadas (como en el caso del debate presidencial al que aludimos antes) y ciertos debates mediáticos. Algunos dominan las estrategias porque las han transitado en sus espacios de procedencia y otros las deben adquirir a veces con dificultades. Pueden también rechazarlas y ubicarse en otros ámbitos, con otros auditorios, frente a los cuales puedan enunciar una palabra inscripta en tradiciones netamente políticas y no moldeadas por las prácticas empresariales. En este caso, nos encontramos frente a una diferencia que se niega a aceptar la desigualdad dominante, como la que puso en juego el presidente del Perú, Pedro Castillo, en su campaña electoral.

No debemos desconocer que el uso o no uso de las diferentes formas del lenguaje políticamente correcto son marcas que permiten clasificar a los sujetos en una sociedad de medios de control tecnológicamente potentes. De allí que sirva para instaurar otro tipo de diferencia que se establece entre los que han internalizado los modos de esquivar la "incorrección" y adoptar las formas aceptadas (como, incluso, modos de distinción) y aquellos que están sometidos a la inseguridad lingüística generada por la indecisión acerca de normas diferentes: la propia de esta nueva normativa y la norma que han internalizado como hablantes sociohistóricamente situados de una lengua, que no han sido sensibles o no han participado en las luchas por los derechos civiles o las desconocen porque se han iniciado en otras latitudes y migrado a diferentes países por efecto de la globalización.

A pesar de que el lenguaje inclusivo en los usos más avanzados no solo no implica una imposición, sino que puede ser visto como un modo de explorar el lenguaje y plantear nuevas posibilidades de intervención desde posiciones sociales contestatarias funciona como marca de pertenencia a determinados colectivos o de un posicionamiento político que domina en determinados ámbitos. La legitimación que le otorgan las múltiples guías en el aparato administrativo, jurídico y universitario incide en las representaciones con él asociadas ya que no se lo percibe como apertura a juegos posibles, que sería lo deseable, sino como norma cuyos alcances —si no se lo restringe a pocas marcas de posicionamiento— exigen algún conocimiento metalingüístico. Interviene, entonces, en el control del habla estableciendo nuevas diferencias entre los que los asumen enérgicamente, los que los han internalizado, los de uso vacilante, los ajenos a esas normas, los que evitan los problemas que conlleva y prefieren no destinar recursos cognitivos a esa tarea, los transgresores y los que violentamente exponen lo censurado. Como otros modos de regular la discursividad generan inseguridad lingüística y permiten socialmente la clasificación de los sujetos y el diseño de perfiles que en algunos casos sirven, también, para el control político de grupos o el envío publicitario de mensajes.

CONCLUSIÓN

En la exposición he querido señalar cómo el control y regulación de la discursividad ha sido encarado tempranamente en Occidente. A la vez, me ha parecido importante destacar que, si bien la tradición retórica se mantiene y somos testigos de ello en el ámbito educativo y científico, lo particular de las últimas décadas es la multiplicación de los dispositivos normativos que actúan sobre las más diversas prácticas sociales. Algunos —los menos— surgen de luchas emancipatorias, como la encarada por los feminismos o de reivindicaciones necesarias y largamente planteadas para democratizar las prácticas, como la claridad expositiva en el lenguaje jurídico, pero en general, e incluso esta última, surgen "desde arriba", desde instituciones en gran medida globales, que se apoyan en esos dispositivos como requerimientos de su propia dinámica.

La necesidad de centralizar las informaciones, construir amplias bases de datos para lo cual hay que facilitar la acción de los buscadores, traducir automáticamente a otras lenguas, establecer normas jurídicas comunes, unificar las prácticas políticas y homogeneizar globalmente sus discursos para poder intervenir fácilmente en distintas latitudes en el marco de un neoliberalismo global triunfante han llevado a que se impongan con modos de desigualdad específicos no solo entre los que los dominan y los que son aprendices precarios, sino también entre aquellos que consumen solo esos modos discursivos y aquellos que enriquecen con ellos sus posibilidades expresivas.

Finalmente, debemos insistir en que las instituciones educativas tienen que reflexionar críticamente sobre estos modos de control y regulación de la discursividad, mostrar cuáles son los ámbitos de ejercicio, los mecanismos que operan y su legitimidad en cada caso, a la vez que abrir la enseñanza a otras formas que enriquezcan las posibilidades en el uso del lenguaje por parte de los estudiantes (Di Stefano, 2021). Debemos pensar que aquellos dispositivos fijan a los hablantes en ciertas modalidades discursivas y la función de las instituciones educativas es impulsar la exploración de todas las potencialidades del lenguaje.

REFERENCIAS

Arnoux, E. N. de (2013, enero-junio). La formación retórica de la élite criolla en la etapa de construcción del Estado nacional. *Estudios: Centro de Estudios Avanzados, 29, 189-215.* [Ejemplar dedicado a: 30 años de democracia argentina (1983-2013): fracturas y continuidades]. https://doi.org/10.31050/re.v0i29.5346

Arnoux, E. N. de (2015a). Los manuales de estilo periodísticos para las versiones *on line*: las representaciones del lector y su incidencia en la regulación de discursos y prácticas. *Circula. Revista de Ideologías Lingüísticas*, 2, 138-160.

Arnoux, E. N. de (2015b). Teaching eloquence in a transition period: Hispanic handbooks of rhetoric in the first half of the nineteenth century. *Res Rhetorica, Journal of Polish Rhetorical Society*, 1. https://www.resrhetorica.com/index.php/RR/article/view/2015_1_2

Arnoux, E. N. de (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga*, 38, 18-42.

Arnoux, E. N. de (2018a). El disciplinamiento de la discursividad y sus desplazamientos en los manuales de retórica del siglo XIX destinados a la educación secundaria. En E. N. de Arnoux, V. Papalini e I. Gutiérrez Giraldo, *Procesos de subjetivación y control. Una mirada crítica a los procesos de disciplinamiento* (pp. 21-51). Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad del Valle.

Arnoux, E. N. de (2018b). La tradición retórica en la enseñanza de la escritura. En L. A. Ramírez Peña, R. D. Vallejo Molina y M. Cisneros Estupiñan (eds.), *Didáctica del lenguaje y la literatura. Retrospectivas y perspectivas* (pp. 49-74). Ediciones de la Universidad.

Arnoux, E. N. de (2019a). La prensa escrita en manuales de retórica del siglo XIX: deslindes genéricos e ideologías lingüísticas. *Olivar*, 19(29), 46.

Arnoux, E. N. de (2019b). De lectores y géneros periodísticos: los textos normativos de fines del siglo XIX y comienzos del XX. En C. Marimón e I. Santamaría (eds.), *Ideologías sobre la lengua y medios de comunicación escritos. El caso del español* (pp. 15-34). Peter Lang.

Arnoux, E. N. de (2020, julio). Modos de regulación de la discursividad: en torno a la simplificación y la uniformización. *La Rivada*, 14, 15-36.

Arnoux, E. N. de (2021a). Discursos prescriptivos y objetos gramaticales. Su tratamiento desde la glotopolítica. *Cuadernos de Linguística*, 2(1), 1-24.

Arnoux, E. N. de (2021b). La figura del periodista en retóricas y primeros manuales de periodismo hispánicos de fines del siglo XIX y comienzos del XX. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 19.

Arnoux, E. N. de (2022). Glotopolítica e historiografía lingüística: reflexiones acerca del estudio de materiales compartidos. En L. Becker, J. Del Valle y G. Knauer (eds.), *La glotopolítica, un desafío para la renovación de la lingüística románica / La glottopolitique, un défi pour le renouveau de la linguistique romane. Peter Lang*, 19-41.

Arnoux, E. N. de y Di Stefano, M. (2017). Introducción. En torno a la tradición retórica: apuntes para la lectura. En E. N. de Arnoux

y M. di Stefano (dirs.), *Discursividades políticas: en torno de los peronismos* (pp. 9-31). Cabiria.

Arnoux, E. N. de y Lauria, D. (2023). La prescripción en los discursos sobre la lengua. En I. Carranza, T. van Dijk y C. López Ferrero (eds.), *Handbook of Spanish Discourse Studies.* Routledge.

Auroux, S. (1994). *La révolution technologique de la grammatisation. Mardaga.*

Becker, L. (2019a). Glotopolítica del sexismo: ideologemas de la argumentación de Ignacio Bosque y Concepción Company Company contra el lenguaje inclusivo de género. *Theory Now. Journal of Literature, Critique and Thougth*, *2*, 4-25.

Becker, L. (2019b). "Immigrants" as recipients of Easy-to-Read in Spain. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 41, 59-71.

Becker, L. (2020a). Lenguaje claro / llano / ciudadano y lectura fácil: ¿nuevas variedades de comunicación digital de masas más allá del español general / común / total o internacional / neutro? En S. Greußlich y F. Lebsanft (eds.), *El pluricentrismo de la cultura lingüística hispánica. Reflejos en los medios de comunicación masiva* (pp. 223-250). Vandenhoeck & Ruprecht.

Becker, L. (2020b, noviembre 20). *Lenguaje claro, lectura fácil y las variedades estándar entre la necesidad de democratización lingüística y el peligro de simplificación excluyente. Una mirada desde la sociología del lenguaje* [video]. III Seminario Internacional de Lenguaje Claro, Instituto Caro y Cuervo, Colombia. https://www.youtube.com/watch?v=m_PbSPwG6CU&t=7222s

Bein, R. (2020). Los desafíos de una ciencia plurilingüe (también en tiempos de pandemia). En F. Dandrea y G. Lizabe (eds.), *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: las lenguas extranjeras en contexto* (pp. 13-28). UniRío Editora.

Cassany, D. (2005). Plain language in Spain. *Clarity. Journal of the International Association Promoting Plain Legal Language*, *53*, 41-44.

Courtine, J.-J. (2006). A proibição das palabras: a reescritura dos manuais escolares nos Estados Unidos. *En Metamorfoses do discurso político. Derivas da fala pública* (pp. 147-157). Claraluz.

Cuba, E. (2018). Lingüística feminista y apuesta glotopolítica. *Anuario de Glotopolítica*, *2*, 21-40.

Curzan, A. (2014). *Fixing English. Prescriptivism and Language History*. Cambridge University Press.

Cussó, R., y Gobin, C. (2008). Du discours politique au discours expert: le changement politique mis hors débat? *Mots. Les langages du politique*, 88.

Estévez Grossi, M. (2020). Leyes en "lenguaje claro" a través de internet: políticas lingüísticas de simplificación de textos legales en Chile y Quebec. En M. Cisneros Estupiñán (coord.), *Glotopolítica latinoamericana: tendencias y perspectivas* (pp. 181-216). Universidad Tecnológica de Pereira. http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/11812

Fairclough, N. (1992/2001). *Discurso e mudança social*. Editora UnB.

Fairclough, N. (2020). Critical discourse analysis as "dialectical reasoning": from normative critique towards action, by way of explanation [entrevista de Ronny Scholz]. *Mots. Les Langages du Politique*, 122, 113-123.

Fundación del Español Urgente (Fundéu). (2012). *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Galaxia Gutemberg y Club de Lectores.

Hamel, R. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(2), 321-384.

Infobae. (2021, marzo 25). Por qué es tan importante escribir bien, según Jeff Bezos.

Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). (2021). *Recomendaciones para el uso del lenguaje inclusivo en INTA*. INTA.

Kalinowski, S. (2020). Lenguaje inclusivo: configuración discursiva de varias luchas. En S. Kalinowski *et al*., *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo* (pp. 17-30). UNR Editora.

Lara, L. (2006). Lenguaje ciudadano (o "Plain language" y cultura en el siglo XXI). *Boletín Editorial*, 124, 15-20.

Lara, L. (2015). *Temas del español contemporáneo*. El Colegio de México.

Lauria, D. (2019, julio-diciembre). Sobre el programa Justicia en Lenguaje Claro del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (Argentina), *Entremeios. Revista de Estudos do Discurso*, 18 [en prensa].

Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires. (2020). *Boletín Oficial*, Ley 6367, 26-27.

Maaβ, Ch., y Hernández Garrido, S. (2020). *Lenguaje fácil y accesibilidad en Alemania. Perspectiva textual y perspectiva del usuario* [video]. III Seminario Internacional de Lenguaje Claro, Instituto Caro y Cuervo, Colombia. https://www.youtube.com/watch?v=m_PbSPwG6CU&t=7222s

Maingueneau, D. (2020). Análise do discurso, esfera superior e porta-voz. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso RALED*, 20(1), 120-135.

Martín Rojo, L. (2020). Michel Foucault. Discurso y política. *Anuario de Glotopolítica*, 3, 35-56.

Martínez, A. (2020). La relevancia del discurso en la configuración de la gramática. El lenguaje inclusivo. En M. C. Martínez Solís, E. N. de Arnoux y A. Bolívar (comps.), *Lectura y Escritura para aprender, crecer y transformar. 25 años de la Red Unitwin de la Cátedra Unesco* (pp. 160-170). Ediciones Risei.

Mestrum, F. (2008). La pauvreté multidimensionnelle. La dynamique sémantique dans le discours de la Banque Mondiale. *Mots. Les langages du politique*, 88.

Ministerio de Transporte. (2020). *Guía para uso de lenguaje inclusivo*. Programa de Género de Trenes Argentinos.

Molinero, L. (2020, noviembre 20). *Lenguaje claro en el español de los Estados Unidos de América* [video]. III Seminario Internacional de Lenguaje Claro, Instituto Caro y Cuervo, Colombia. https://www.youtube.com/watch?v=m_PbSPwG6CU&t=7222s

Montolío Durán, E. (2013). Democracia y justica comprensible. La propuesta de clarificación del discurso jurídico en España. *Linha d'Água*, *26*(2), 51-69.

Nogueira, S. (2016). De la norma a la recomendación en manuales de estilo: el caso de *Escribir en Internet de Fundéu* BBVA. En E. N. de Arnoux y D. Lauria (comps.), *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana* (pp. 267-282). Unipe Editorial Universitaria.

Pérez, S., y Moragas, F. (2020). Lenguaje inclusivo: malestares y resistencias en el discurso conservador. En S. Kalinowski *et al.*, *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo* (pp. 69-96). UNR Editora.

Possenti, S., y Baronas, R. (2006). A Linguagem Politicamente Correta no Brasil: Uma Língua De Madeira? *Polifonia,* 12(2), 47-72.

Real Academia Española (RAE). (2017). *Libro de estilo de la justicia* (dirigido por Santiago Muñoz Machado). Espasa.

Real Academia Española (RAE). (2018). *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica*. Espasa.

Sarlo, B., y Kalinowski, S. (2019). *La lengua en disputa: un debate sobre el lenguaje inclusivo*. Ediciones Godot.

Stefano di, M. (2020). El debate presidencial obligatorio como intervención glotopolítica. *Anuario de Glotopolítica,* 3, 161-173.

Stefano di, M. (2021). La enseñanza de la escritura como crítica: un abordaje glotopolítico. En E. N. de Arnoux, L. Becker y J. del Valle, *Reflexiones glotopolíticas desde y hacia América y Europa* (pp. 289-298). Peter Lang.

Theumer, E. (2018, marzo 18). ¿Lenguaje inclusivo o incisivo? Cómo empezó tode. *Página 12.* https://www.pagina12.com.ar/133908-como-empezo-tode.

Universidad Nacional de Mar del Plata. (2019). *Guía para el uso de un lenguaje inclusivo en la Universidad Nacional de Mar del Plata.* UNMdP.

Valle del, J. (2017). Glotopolítica y teoría del lenguaje. La perspectiva glotopolítica y la normatividad. *Anuario de Glotopolítica,* 1, 17-39.

Zoppi Fontana, M. (2015). Língua oficial e políticas públicas de equidade de gênero. *Línguas e Instrumentos Linguísticos, 36*, 221-246.

Investigar acciones discursivas: pedagogía y didáctica del lenguaje y la comunicación (LyC)[1]

Dora Inés Calderón
dicalderon@udistrital.edu.co
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

La Cátedra Doctoral en esta oportunidad se propone, con mucha sabiduría, como un escenario para la discusión desde categorías generales como *lenguaje, educación, sujetos y sentidos*. Luego nos convoca a situarnos allí y desde este lugar proponer relaciones y posiciones que aporten a tejer distintas miradas y modos de articular, de estudiar y de construir interpretaciones sobre estas categorías para conformar un foro de voces, enfoques, aproximaciones y propuestas en la relación entre lenguaje y educación. Por supuesto, de eso se trata una cátedra.

1 Se propuso la denominación lenguaje y comunicación (LyC) para referir el área de formación en contextos escolares y de formación de profesores de lenguaje en Calderón *et al*. (2014).

Desde mi particular experiencia de profesora e investigadora de problemas del lenguaje en relación con los aprendizajes en contextos escolares y académicos, he optado por proponer en este espacio una reflexión en términos de acciones, de acciones discursivas más precisamente, pero desde la perspectiva de la relación investigación-educación. Considero que esta oportunidad de interlocución en la cátedra favorece presentar justamente los sesgos y los caminos emprendidos en nuestras rutas de investigación y de formación doctoral, posgradual en general y de pregrado. En este caso, pretendo proponer una relación de orden ético y epistemológico entre investigación y educación en el campo del lenguaje y la comunicación (LyC), en tanto partimos de considerar la necesidad de investigar para comprender y para aportar conocimientos al campo de la pedagogía y la didáctica del lenguaje. A lo largo de mi vida de profesora de lenguaje, especialmente dedicada a la formación de profesores, he consolidado la convicción de que esta es una relación necesaria e ineludible en educación: *investigar-formar-investigar*.

Así, en primer lugar, situaremos brevemente la importancia de la acción investigativa como la experiencia intelectual y comunitaria que favorece: i) de manera individual, mantener una actitud comprensiva, vigilante y reinterpretadora de los fenómenos del lenguaje que solemos llevar a los ambientes formativos y, ii) de manera colectiva, garantizar que los resultados de la investigación van configurando marcos de conocimiento o marcos de interpretación y de discusión para investigadores y formadores del campo LyC. En segundo lugar, postulamos el objeto central de nuestra investigación-formación: las acciones discursivas. Este objeto de interés emerge, a lo largo de nuestras trayectorias de investigación y de formación de profesores, como un aspecto nodal en este campo. En tercer y último lugar, proponemos la articulación entre pedagogía y didáctica del lenguaje y la comunicación e investigación en este campo, específicamente en cuanto a las acciones discursivas. Para ello, y a manera de síntesis, se proponen casos de investigaciones de nuestro grupo[2] y de investigaciones realizadas en alianzas con otros grupos y otros contextos educativos.

2 Me refiero al Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas (GIIPLyM), adscrito a las Universidades Distrital Francisco José de Caldas y del Valle.

De este modo, se espera contribuir a las ricas discusiones presentes en el decurso de la Cátedra y posicionar la relación investigación-formación en acciones discursivas como necesaria para el campo de la pedagogía y la didáctica del lenguaje y la comunicación.

¿Por qué entrar por la investigación?

El título propuesto para esta charla esta formulado en términos de acción: *investigar*. Se trata de una decisión propositiva que nos instala de entrada en un tipo de acción humana, la de indagar sistemáticamente —como nos diría el diccionario de la Real Academia Española (RAE) y algunos manuales de investigación—; acción que, necesariamente, incluye otras acciones como preguntar, observar, rastrear, organizar, relacionar, cotejar, sistematizar, interpretar, entre otras. A la vez, se trata de una acción humana que encarna lo que Bachelard (1998) denomina el espíritu científico y que, por cierto, caracteriza el hacer de las comunidades científicas y constituye la fuerza generadora de bases de conocimiento colectivo que solemos denominar teorías. Así, me propongo postular la idea que de que *la acción investigativa en educación* constituye una práctica sociocultural y académica, de carácter humanístico, necesaria para la generación de bases de conocimiento sobre los fenómenos de la educación. Que los resultados de esta acción favorecen un diálogo permanente y sostenido entre las preguntas para la formación en lenguaje y comunicación, tanto de profesores como de estudiantes en general, en ámbitos como el político, el curricular, el pedagógico y el didáctico; a la vez, pueden orientar la generación de propuestas para la educación, situadas en un horizonte de constituir respuestas para las problemáticas y las exigencias de los distintos contextos educativos.

En este horizonte de sentido, en la relación entre lenguaje y educación, me he propuesto entrar por la investigación de acciones discursivas intentando situar, a mi juicio, una relación fundamental para el profesorado: la que se configura entre el saber construido por la vía de la investigación y las acciones pedagógicas y didácticas orientadas a la formación de profesores y de estudiantes en general, en el campo del lenguaje y la comunicación y específicamente en relación con la formación del sujeto discursivo.

Desde el punto de vista anterior, investigar acciones discursivas pone en tensión y en relación al menos tres elementos: al sujeto que investiga, el objeto de la investigación y el contexto de una determinada investigación. En principio, el investigador puede ser el profesor formador de profesores, el estudiante para profesor, el docente en ejercicio o el investigador en educación. Dependiendo de cuál sea el rol y el lugar de quien investiga, el estudio puede tomar intencionalidades, funciones, metodologías, finalidades, adscripciones institucionales, resultados, etc.; aspectos que otorgan un lugar particular a los participantes, a las dinámicas y a los resultados. Por ejemplo, se investiga como tarea de una asignatura, como un trabajo de grado, como opción para un cambio curricular, como responsabilidad en un proyecto de investigación postulado a una convocatoria…

En cada una de las anteriores situaciones, la relación investigación - formación tendrá un impacto distinto y, en algunos casos, complementario. Por ejemplo, favorecer la comprensión singular y esperada de las acciones discursivas en la formación de los estudiantes; en este caso, investigar habría funcionado como un ejercicio formativo, que desde el punto de vista didáctico constituye una estrategia necesaria para la formación. En otro caso, la relación que nos ocupa puede generar una respuesta sistematizada a un problema de investigación sobre el tema y tomar la forma de un trabajo académico tipo trabajo de grado, monografía, tesis, etc.; así, el ejercicio, además de ser formativo, puede proveer de referentes a otros estudios y orientar y animar nuevos desarrollos. En el caso de que la investigación tenga como resultados la producción de conocimiento sistematizado que puede reportarse en artículos, revistas, libros, manuales, etc., configuraría un aporte teórico que va contribuyendo al desarrollo de las discusiones en el campo, en este caso el de los estudios pedagógicos y didácticos sobre acciones discursivas.

Así pues, investigar, en este caso, acciones discursivas, favorecerá, *grosso modo*, objetivar, o volver objeto de reflexión, de observación, de interrogación histórica, teórica, empírica, ética y estética un fenómeno del lenguaje como la acción discursiva. Con ello, configurar para sí mismo y para la comunidad un saber referencial que, en términos nuestros, configura un saber epistemológico sobre este tema del lenguaje. A la vez, este ejercicio se convierte en fuente para la

comprensión, individual y colectiva, de la comunidad de investigadores y de profesores de lenguaje, de un fenómeno que requiere ser puesto luego en clave de explicaciones teóricas, de políticas en el área de lenguaje, de currículos, de propuestas pedagógicas y didácticas, es decir, en los ambientes de formación del sujeto discursivo. He ahí la necesidad de investigar las acciones discursivas.

En el caso particular de nuestra experiencia investigativa en pedagogía y didáctica del LyC, hemos situado las preguntas y los problemas alrededor de la formación de profesores de esta área; así hemos buscado y seguimos buscando respuestas a preguntas relacionadas con aspectos, procesos, saberes, mediaciones, prácticas, relaciones implicadas en la formación de sujetos profesores de lenguaje y comunicación; sujetos que ante todo son sujetos discursivos. Con ello, vale la pena destacar que este tipo de búsquedas, siempre desde un punto de vista pedagógico y didáctico, nos ha situado en una opción de investigación, la de los aprendizajes, en este caso del lenguaje y con el lenguaje, y, desde ahí, establecer relaciones orientadas a comprender y a generar propuestas para la formación de profesores en esta área.

Las acciones discursivas como expresión de la presencia del sujeto discursivo encarnado

En este apartado se pretende explicitar el qué de la investigación y de la formación propuesto para esta conversación: las acciones discursivas. En otros trabajos hemos denominado a este componente el requerimiento epistemológico[3] en el contexto de las relaciones didácticas. Así pues, proponemos a los lectores-escuchas considerar la siguiente interpretación como el ejercicio de comprensión teórica sobre las acciones discursivas que se va consolidando en nuestras investigaciones como marco referencial, que puede tomar el lugar de explicación y de escenario para la interlocución y la discusión teórica y metodológica desde el punto de vista pedagógico y didáctico.

3 Ver, por ejemplo, "Requerimientos didácticos y competencias argumentativas en matemáticas", de Calderón y León (2001), en el que se postulan requerimientos didácticos y uno de ellos el epistemológico.

Vale la pena postular, como punto de partida, que nuestra mirada del lenguaje y de las acciones discursivas, no solo como opción teórica en el marco de los estudios del lenguaje, sino como opción pedagógica y didáctica, opta por el sujeto, no solo como el sujeto de lenguaje en general, sino el sujeto de la formación en lenguaje. Por ello, bien podríamos situarnos en una perspectiva del giro lingüístico (el lenguaje como acción del humano) y también en el giro pedagógico (hacia el sujeto singular de la educación y la educación como acontecimiento, como experiencia y como diálogo).

LAS ACCIONES DISCURSIVAS EN UN HORIZONTE DE LOS ESTUDIOS DEL LENGUAJE

En primera instancia, nos situamos en un perspectiva filosófica y ontológica del lenguaje que lo concibe como condición humana (Echeverría, 1996) y que nos permite reflexionar sobre el lugar del lenguaje en la vida humana. Si comprendemos al humano como un ser de lenguaje, y en términos heideggerianos que "el lenguaje es la casa del ser" (Heidegger, 2000), y que por lo tanto le es constitutivo y constituyente, habremos de interesarnos por esta particular condición, que adicionalmente *nos caracteriza y nos unifica como especie.* Así, el lenguaje se convierte en una de las dimensiones del ser humano, junto con su corporalidad, su emocionalidad y su espiritualidad; y es justamente el lenguaje el que favorece el dar sentido a la existencia humana, a esa existencia y experiencia de humano encarnado en un cuerpo que siente, que piensa, que desea.

Desde esta primera aproximación, recuperamos la idea vygotskyana de que esa condición o capacidad de lenguaje en el humano, que por cierto se refiere al lenguaje verbal, a la verbalidad, se realiza en dos grandes funciones, que a la vez son acciones: significar y comunicar. A su vez, la gran función de significar implica el carácter generativo del lenguaje, tanto desde el punto de vista de generar lenguajes como significados con esos lenguajes. Esta macrofunción favorece al sujeto relacionarse con el mundo, construir-se mundos, significar y transformar esos significados. Complementariamente, la función de comunicar, realiza el carácter social, gregario del humano, su orientación al otro y a los otros; favorece la conversación como orientación básica hacia los otros, la participación en la vida social

y colectiva y la posibilidad de constituir identidades sociales a lo largo de la vida (reconocerse a sí mismo y reconocer a los otros en las interacciones). Desde este punto de vista ya observamos que el lenguaje es acción humana de carácter subjetivo e intersubjetivo. Al respecto, Émile Benveniste nos indicaba el poder constituyente del lenguaje (Benveniste, 1979), que tiene el poder de crear realidad y de crear subjetividad.

La opción de considerar el lenguaje como condición y, por ello, como acción humana, como fondo para la explicación de las acciones discursivas orientadas a la realización de procesos de significación y de comunicación, implica, a nuestro juicio, considerar tres dimensiones constitutivas del lenguaje en el sujeto discursivo: *la ética, la psicológica -emocional y la social* (propuestas inicialmente en Calderón, 2005). Dimensiones inseparables desde el punto de vista de su lugar en la vida del sujeto discursivo, pero diferenciables para efectos de comprensión analítica. Esta aproximación sitúa nuestra comprensión del lenguaje en acción en una perspectiva filosófica y pragmática de corte austiniano (1962) y searleano (1990).[4] Desde ahí proponemos la dinámica constitutiva de lenguaje en el sujeto y sus posibilidades de actuar discursivamente en los distintos contextos socioculturales.

De acuerdo con Calderón (2005), "la dimensión ética del lenguaje como acción humana, permite considerar la construcción del *ethos* y el *pathos* discursivo" (p. 90), es decir, la imagen de sí mismo y el vínculo afectivo con los otros. Así pues, las normas y los valores compartidos socioculturalmente se construyen en la interacción social y la actitud hacia ellos y hacia los otros sujetos, van configurando el vínculo ético y la pertenencia a una comunidad de habla, al sujeto discursivo y su dimensión ética y política. La expresión de creencias, de orientaciones ideológicas, axiológicas y actitudinales, manifiestas en el discurso (en los actos de habla), pueden dar razón de las formas de interacción y de las pautas simbólicas y socioculturales que orientan y regulan la actividad discursiva. Por lo tanto, en esta dimensión ética del lenguaje es posible considerar la formación ético-político o sociopolítica en el sujeto discursivo: la conciencia de ser interlocutor, el reconocimiento y la puesta en uso de las pautas y

4 Para ampliar la discusión sobre una perspectiva filosófica y pragmática del lenguaje, se recomienda la compilación realizada por Luis Valdés Villanueva (2000) en *La búsqueda del significado* y la obra de Adolfo León Gómez, *Filosofía analítica y lenguaje cotidiano* (1998).

de las condiciones de la interacción discursiva y la responsabilidad de tomar la palabra y de lo que con ella se dice; en otras palabras, la formación como sujeto discursivo autónomo, con capacidad de reciprocidad y de responsabilidad en y con el decir (*ibidem*) y del hacer con el decir.

En la dimensión psicológica-emocional del lenguaje como acción humana, consideramos dos grandes aspectos: los procesos noéticos y semióticos[5] vinculados a la acción de conocer y de representar y los procesos vinculados a la corporalidad humana al ser cuerpo de emoción y de sentimiento. Proponemos aquí que el acto de conocer del humano implica necesariamente su intelecto y su experiencia corporal emocional. En este sentido, en la puesta en acto de esa gran función del lenguaje de significar, consideramos la experiencia del conocer como una experiencia de intelección y de emoción, de percepción sensible, y por ello estética.[6] Experiencia que lleva consigo el ser resultado de la interacción de ese sujeto de intelección y de emoción, con otros sujetos, con el contexto sociocultural del que es partícipe y, por supuesto con los sistemas de conocimiento, sistemas de regulación y las prácticas asociadas a ellos, enraizados en los discursos que les son propios. Con razón nos dice Bruner (1990) que es "en virtud de nuestra participación en la cultura que el significado se hace *público* y *compartido*".

Desde el punto de vista anterior, habremos de reconocer que las actividades de lenguaje orientadas al desarrollo de procesos de significación, exigen el permanente proceso de semiotización y de afección, en el marco de las interacciones en los distintos contextos socioculturales (familiares, profesionales, académicos, etc.). En este sentido, y solo con el fin de destacar la dimensión psicológica y emocional del lenguaje, se hace necesario volver la mirada sobre los procesos que llevan a la construcción de los saberes individuales y reconocer en tales saberes los rastros de significados compartidos y de sentidos asumidos. Sobre el papel semiótico que desempeñan las

5 Para un estudio amplio de *noesis* y *semiosis* se recomiendan los estudios de corte psicológico de Raymond Duval (1998, 1999, 2000, 2001); los estudios de Piaget sobre el aprendizaje infantil (1963, 1965, 1977); los de Vygotsky (1979, 1985) y Luria (1975, 1986, 1995) y los de Bruner (1985, 1988, 1991).

6 Este trabajo no pretende presentar un estudio de las emociones. Al respecto vale la pena revisar la propuesta de Martha Nussbaum sobre emociones y pensamiento en su obra *Paisajes del pensamiento* (2019).

gramáticas y las prácticas propias de campos de conocimiento y esferas de la comunicación específicos, en los aprendizajes, en los procesos de construcción de significados y sentidos de los sujetos, o en la configuración de las epistemes individuales. Esto, por cuanto la apropiación subjetiva de tales campos de representación o de construcción simbólica, y sus particulares formas de simbolizar, de comunicar, de legitimar, exigirán procesos noéticos, semióticos y afectivos, dispuestos luego en discursos o en experiencia discursiva en las dinámicas de interacción social.

Desde este punto de vista, un estudio de las acciones discursivas tendría que dar razón, además de los factores derivados de la dimensión ética, de procesos cognitivos, semióticos y afectivos, o de la dimensión psicológica y estética, en el entendido de que la formación del sujeto discursivo, del sujeto que construye permanentemente significados y sentidos lo hace en interacción con la producción discursiva y las lógicas de producción de conocimiento en las esferas de la comunicación social (Bajtín, 1982). Así, reconocemos en este aspecto, la importancia del estudio de tipos de razonamiento y de factores actitudinales y emocionales vinculados a la acción discursiva, a la puesta en escena del sujeto discursivo. A la vez que la producción de conocimiento en los campos particulares, requeriría un análisis de tipo semiodiscursivo (por ejemplo, en las áreas escolares, en las disciplinas, en los contextos deportivos, artísticos, etc.), por cuanto estas prácticas y formas discursivas constituyen la base referencial, representacional y simbólica para la configuración epistémica (la noesis, la semiosis y la afección) y de los saberes del sujeto discursivo. Es decir, las dimensiones ética, psicológica y estética ponen en juego la función simbólica del lenguaje y se convierten en un soporte para la explicación de una perspectiva discursiva del lenguaje.

En cuanto a la dimensión social del lenguaje como acción humana, aclaramos que, como se dijo anteriormente, no se trata de establecer una diferencia tajante con las anteriores dimensiones pues, como se observará, es difícil separar lo que consideramos en esta dimensión de las dos anteriores. Por ello, destacaremos al respecto de esta dimensión, el poner en primer plano las funciones comunicativa e interactiva del lenguaje. Es decir, desde esta dimensión comprendemos *la naturaleza social del ser humano* (Echeverría, 1996; Vygotsky, 2001; entre otros) y el papel del lenguaje en la expresión de

esta naturaleza; también, y complementariamente, la relación entre espacios sociales de interacción y formas de producción del discurso (Calderón, 2005).

De acuerdo con lo anterior, el lenguaje como condición humana favorece la configuración de las condiciones individuales y colectivas para llevar a cabo las *interacciones discursivas* y para la constitución de comunidad. Esta idea de profundas raíces vygotskyanas nos permite reconocer que las potencialidades del ser humano (pensamiento y lenguaje) se desarrollan plenamente en el marco de las interacciones sociales (Wertsch, 1988) y con arreglo a las mediaciones presentes en tales interacciones.[7] Desde este punto de vista, desde la dimensión social del lenguaje, proponemos que la fuerza de la relación entre acciones de lenguaje e interacción social pone en emergencia tres elementos: i) la necesidad de la existencia de códigos y de mundos compartidos entre los sujetos que interactúan; ii) el reconocimiento de que estas interacciones favorecen el aprendizaje de los sujetos sobre ese mismo lenguaje: su funcionamiento, sus estructuras y sus usos (Calderón, 2005), y iii) que todo acto de lenguaje es dirigido a alguien (así sea a uno mismo) y que todo enunciado tiene carácter responsivo (Bajtín, 1982). Desde este punto de vista, la dimensión social del lenguaje recupera el carácter dialógico y polifónico (en términos bajtinianos) de todo acto de lenguaje.

En este sentido, consideramos que el actuar discursivamente en las distintas esferas de la comunicación social, el producir enunciados lleva consigo no solo una expresión de contenidos (significados), sino también la orientación del sentido construido por el enunciador: su posición discursiva, su intención, el rol que juega y el estatus que ostenta en la interacción social dada (Austin, 1962; Searle, 1990).

Con respecto a la relación entre espacios sociales de interacción y formas de producción del discurso, recuperamos aquí la idea de esferas sociales y de géneros discursivos de Bajtín (1982, citado en Calderón, 2005), por cuanto son las prácticas socioculturales de tales espacios y las formas de lenguaje asociadas, las que dan como resultado las configuraciones sociodiscursivas de tales esferas. Las formas dialectales (por región, por estrato, por oficio, etc.),

7 Se destaca aquí la importancia de las nociones vygostskyanas de "zona de desarrollo próximo" y de "actividad", que postula en su teoría, para comprender las mediaciones que propician el desarrollo del aprendizaje del sujeto.

los distintos registros y códigos especializados (de las disciplinas, de la literatura, de los contextos familiares, deportivos, artísticos, etc.), los tipos de conocimientos que circulan socialmente generan multiplicidad de tipos textuales y de organizaciones discursivas que reflejan las prácticas sociales y que pueden ser identificados como géneros discursivos.

En este horizonte de sentido, el desarrollo de la dimensión social del lenguaje exigirá al sujeto discursivo apropiar las reglas de producción sintáctica, semántica y pragmática de los discursos y de los registros (Van Dijk, 1978, 2000; Halliday, 1982) junto con las lógicas socioculturales de las interacciones, desde un punto de vista polifónico y dialógico (Bajtín, 1982; Martínez, 2005), es decir, la explicación de los escenarios sociales como espacios del discurso.

Las tres dimensiones propuestas articularon distintas teorías del lenguaje, puesto que nuestro interés es pedagógico y didáctico. El intento explicativo es comprender los distintos aspectos implicados en la actividad de lenguaje del ser humano, para luego identificar un estudio de las acciones discursivas como fundamento para la formación discursiva del sujeto. No obstante, vale la pena señalar que la teoría de los actos de habla y de las emisiones realizativas de Austin (1962) y Searle (1990) nos allanan el camino para la comprensión del lenguaje como actividad y como discurso en general. Desde esta teoría es posible explicar las dimensiones comunicativa y ética en la actividad de lenguaje, puesto que considera una lógica de la conversación, desde el punto de vista del carácter ilocucionario del acto de habla: las reglas de interacción, en una perspectiva ético-comunicativa. La explicación de la dimensión psicológica y emocional del lenguaje se desarrolla en esta teoría, a través del reconocimiento del carácter emocional e intencional de los actos de habla (Calderón, 2005).

Finalmente, y para entrar en el estudio de las acciones discursivas, postulamos que formar en lenguaje es cultivar la condición ética, la estética (Bajtín, 1982), la semiótica y la noética (Duval, 1998) en el sujeto discursivo. Es decir, entender el lenguaje como nos lo indica Cárdenas (2016), en la perspectiva de la acción, de la mediación y de la pasión. Todo ello, promoviendo la apropiación de la lengua en cuanto sistema semiótico-discursivo que representa, gracias a su carácter doblemente articulado (Benveniste, 1979), la posibilidad de

desarrollar la capacidad de significar, de semiotizar, de comunicar; de expresar pensamiento, sentimiento, afección (Bruner, 1990); de interactuar de manera funcional e intencional (Halliday, 1982; Gumperz, 1971); de pensar con la lengua y sobre ella misma y los demás sistemas de comunicación (Goodman, 1982; Peronard, 1998).

HABLAR-ESCUCHAR Y LEER-ESCRIBIR COMO ACCIONES DISCURSIVAS

Para explicitar el objeto de interés de nuestra investigación: las acciones discursivas, se retoma un trabajo realizado colectivamente en 2014, en el que se propuso que uno de los aspectos de la formación básica en lenguaje y comunicación (LyC) son las acciones discursivas básicas de hablar, escuchar leer y escribir.[8] Esto, asumiendo que la posibilidad de que las personas ingresen y participen efectivamente (como sujetos de discurso) en diversos ámbitos de la acción social depende, en gran medida, de la apropiación de la lengua en sus distintas manifestaciones y modos de producción (Ferreiro, 2002; Chartier, 1993; entre otros, citados en Calderón *et al*., 2014). Con razón nos dice Graciela Reyes que "somos lo que hablamos y nos hablan, y también lo que nos hablamos a nosotros mismos" (Reyes, 1990, p. 14); es decir, somos en el lenguaje y es por el lenguaje verbal que nos expresamos, primigeniamente en lenguas orales y visogestuales.[9]

Así, un punto de partida para la comprensión de las acciones discursivas es el situarnos en el carácter agentivo del sujeto de discurso, lo que hace el sujeto con sus acciones discursivas (en la perspectiva de Austin y Searle), enmarcado en las prácticas socioculturales (o esferas de la comunicación). En este sentido, entendemos la acción discursiva como una acción dialogal en la que se manifiesta la palabra articulada como poder y como acción (Ong, 1987). De acuerdo con Calderón *et al*. (2014):

8 Se trata de una investigación realizada en el marco del Proyecto Alter-Nativa ALFA III, financiado por la Unión Europea (2011-20159) entre cuyos resultados se cuenta la obra *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación para poblaciones en contextos de diversidad* (2013/2014).

9 La visogestualidad hace alusión a la manifestación discursiva en lenguas de señas empleadas por las personas sordas.

> La palabra articulada se realiza mediante procesos intelectuales y afectivos, en modos, en contextos y con motivaciones que, en primera instancia, se realizan en el ejercicio de la oralidad, del hablar y del escuchar (en lenguas orales o visogestuales); y más tarde, en el ejercicio de la escriturabilidad, del leer y del escribir (en las lenguas y en otros sistemas de comunicación). (p. 120)

Si bien en nuestra investigación de 2014, antes aludida, propusimos que las acciones de hablar, escuchar, leer y escribir son uno de los componentes de la formación y de la acción didáctica del profesorado de esta área, tema que retomaremos más adelante, en este momento vale la pena destacar algunos aspectos sobre este tipo de acciones discursivas y su importancia para la formación del sujeto discursivo, cualquiera sea su nivel de escolaridad o su condición sensorial, intelectual, sociocultural, lingüística, etc. Proponemos que, en primera instancia, *hablar-escuchar* constituye la expresión plena y primera de la acción discursiva, por cuanto representa la toma de la palabra por parte del sujeto, la puesta en escena de su "lenguajear" (Echeverría, 1996), la expresión de sí mismo, cualquiera sea la circunstancia, la intención o la motivación. En este sentido, consideramos la importancia de catalogar esta experiencia como acción discursiva, como encarnación del lenguaje en la experiencia de existencia del sujeto que despliega significados y sentidos, fundamentalmente para efectos de interacción social, de comunicación, de expresión, pero sobre todo en calidad de sujeto de discurso, de compromiso con la palabra y sus efectos, de reflexión sobre ella y de disposición a la escucha, a la respuesta a la participación en el foro social (Bajtín, 1982).

Es en esta gran acción discursiva de *hablar-escuchar* que se despliegan las condiciones del acto de habla serleano de locutividad, ilocutividad y perlocutividad. Se habla-escucha de algo o sobre algo, por algo y para algo y se consiguen efectos en los otros (o en sí mismo) con ese hablar. Obsérvese que la calidad de ese hablar-escuchar sí que es objeto de experiencia, se cultiva en el devenir del sujeto discursivo, se va configurando desde el vientre (dirán algunos) o desde la cuna con la palabra que arrulla, que acaricia (algunas veces también que agrede), que va construyendo la relación afectiva, respondiente, de un yo y de un tú y que más allá de la forma de la palabra, revela afección, intención, presencia y que, posteriormente, puede expresarse en

palabras, en discursos; es decir, que ofrece el marco de la relaciones sociales y afectivas para un recién llegado sujeto de discurso. Esta experiencia configura los modos de pensar, de percibir y de expresar el mundo; por ello también posibilita la configuración lingüística del cerebro (Vygotsky, 2001), el desarrollo de la conciencia individual y colectiva, y genera los modos de comunicación discursiva que caracterizan una cultura (Calderón *et al*., 2014).

Se aprende a hablar-escuchar, hablando-escuchando, participando en la vida de la comunidad, en la experiencia de apropiación de las formas discursivas presentes en las distintas esferas de la comunicación y de las múltiples posibilidades del lenguaje para la expresión de lo humano (del sentir, del pensar, del desear, del imaginar, de la memoria, de la utopía…). En relación con esta posibilidad singular del hablar-escuchar, parece hacer eco la idea bajtiniana del dialogismo y la polifonía del lenguaje (Bajtín, 1982). A nuestro juicio, el carácter dialógico de nuestros enunciados ya inscribe la relación de habla y escucha como condición del enunciado: el ser siempre dirigido a alguien pone en escena al que habla y, su carácter responsivo, al que escucha; y en esas dos características del enunciado se revela la dinámica permanente de ida y vuelta de hablar-escuchar. A la vez, el carácter polifónico del enunciado nos insta a comprender la trascendencia de la escucha inscrita en el discurso. Educar la escucha implicaría, en esta perspectiva, educar en el reconocimiento de las múltiples voces presentes en los discursos, en los textos, en los pequeños y en los grandes relatos; a la vez, en la identificación de la propia voz y su relación con las demás voces que logren reconocerse en los distintos contextos de comunicación.

Así pues, escuchar, como acción discursiva compromete profundamente la condición ética, psicológica y estética del lenguaje en el sujeto. La escucha no puede ser comprendida simplemente como el acto físico-fisiológico de oír (Vilá, 2008; Lugarini, 1995), compromete la actitud interesada, respondiente y respetuosa por la palabra del otro y la responsabilidad para con la palabra; escuchar es entonces un acto de discurso, de ejercicio de lenguaje que compromete el ser en todas sus dimensiones.

En este sentido, destacamos que, como acciones discursivas, tanto hablar como escuchar, no están restringidas a la oralidad en cuanto expresión de las lenguas en sonidos. Se trata de la expresión

verbal primigenia en cualquier lengua, tanto las de base sonora como las de base visogestual (las lenguas de señas). De igual manera, es necesario complementar esta reflexión aludiendo al hecho de que las formas de hablar y de escuchar también responden a las prácticas presentes en las distintas esferas de la comunicación; es decir, en tales esferas se van configurando lo que Bajtín (1982) denomina "géneros discursivos": tipos de enunciados diferenciados por sus contenidos temáticos, sus estilos y sus modos composicionales; géneros que llevan consigo las claves del uso de las lenguas en esas distintas esferas sociales.

Sobre las acciones discursivas de leer-escribir, proponemos que, como hablar-escuchar, también la una implica la otra. La base actuativa de hablar-escuchar también está inscrita en la acción de leer-escribir: se trata de tomar la palabra para dirigirse a otro, para interactuar, para comunicar o para expresarse; solo que, en este caso, se opta por una modalidad distinta a la de la palabra hablada o señada (en lenguas de señas) y se opta por la palabra expresada en signos escritos o inscritos (otros signos distintos a la verbales que también producen mensajes, que comunican). Opción que, como lo señala Ong (1987), implicaría un código de segundo orden para el caso de la lengua escrita; o en palabras de Bajtín (1982) podría situar al sujeto en el uso de géneros discursivos secundarios. Desde este punto de vista, la acción discursiva de leer-escribir hace exigencias adicionales al sujeto discursivo: por una parte, tener un cierto dominio (gramatical y cultural) del código escrito, o de los distintos códigos culturales inscritos (dibujos, grafos, sistemas numéricos, sistemas musicales, etc.) y desplegar capacidades semióticas, noéticas y estéticas de lecturabilidad y escriturabilidad[10] como la posibilidad de relacionarse activamente con signos, símbolos, textos y reconocer, interpretar y producir en y con ellos significados y sentidos, en un horizonte personal, interaccional y cultural.

Obsérvese que estamos considerando aquí no solo el código escrito como producto de la cultura escrita (Chartier, 1993) o de escrituras de tipo alfabético; estamos incluyendo en la acción discursiva de leer-escribir, una ampliación hacia la inclusión de códigos culturales que representan distintas expresiones o modos de expresar y que configuran universos y prácticas culturales singulares y propios

10 Propuestas en Calderón *et al.* (2014).

de grupos sociales determinados. Por ejemplo, las escrituras de las distintas lenguas y las diferentes manifestaciones de las mismas escrituras (literarias, científicas, políticas, enciclopédicas, históricas, técnicas, los manuales, etc.); los ideogramas, logogramas (del chino y el kanji o japonés), los jeroglíficos; los sistemas numéricos, algebraicos, geométricos; las pinturas en sus distintas expresiones, géneros y tipos; la música, las danzas; entre otras. Sistemas todos de representación, que producen textos, significados y sentidos susceptibles de ser leídos y de ser escritos; y, sobre todo, de ser interpretados de manera discursiva.

No obstante esta ampliación semiótica de las escrituras, es importante volver sobre el hecho de que, al menos desde un punto de vista discursivo, la acción de leer-escribir está ligada al acto verbal de expresión en la modalidad escrita; a la relación del sujeto de discurso con lo que contemporáneamente se denomina cultura escrita y que para autores como Cassany (2006) han de ser estudiadas como literacidades o como prácticas culturales de escritura. Desde esta perspectiva, las acciones discursivas de leer-escribir ponen en juego un cierto dominio por parte de los sujetos de elementos gramaticales relacionados con el código y de aspectos funcionales, contextuales y culturales de las prácticas de escritura; a la vez, su propia relación intelectual, afectiva y valorativa con la actividad de leer y de escribir. Estos aspectos constituirán al sujeto discursivo lector-escritor y pueden hacer eco en el espíritu pedagógico de formar "lectores y escritores críticos".

Por lo anterior, en el contexto de las prácticas de lectura y de escritura que brindan al sujeto discursivo las experiencias de leer y de escribir, se hace necesario distinguir entre prácticas dominantes, generalmente cultivadas y legitimadas por la escuela o los "letrados" o cultos, y prácticas vernáculas, las que se fraguan en el ámbito doméstico, personal, cotidiano y privado, a menudo al margen del canon escolar o culto (Chartier, 1993, citado en Calderón *et al*., 2014). Para el mismo Chartier "los actos de lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído". En este sentido, no es posible reducir las acciones discursivas de leer-escribir al ámbito de la instrucción y al mundo del libro, sino reconocer la presencia de otros formatos y de otros

lenguajes en estas prácticas y, en consecuencia, su papel formativo del sujeto lector-escritor y, por supuesto, un cambio de perspectiva en una epistemología de la lectura y la escritura.

LOS PROBLEMAS EMERGENTES EN EL ESTUDIO DE LAS ACCIONES DISCURSIVAS DE HABLAR-ESCUCHAR Y LEER-ESCRIBIR DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA

En este apartado se proponen tres aspectos en clave de problemas, con el fin de situar el punto de vista pedagógico y didáctico de un abordaje de las acciones discursivas propuestas y la necesidad de la acción investigativa sobre ellas. Esto, como base para la construcción de referentes de tipo pedagógico y didáctico en el área de lenguaje y comunicación (LyC).

La necesidad de cierta epistemologización para la pedagogía y la didáctica del lenguaje y la comunicación (LyC)

Sin el ánimo de realizar aquí una defensa de la necesidad de considerar el estatus epistemológico de la pedagogía y de la didáctica, solo se llamará la atención en que la educación como fenómeno, como práctica sociocultural compleja, ha sido y sigue siendo objeto de numerosas reflexiones y comprensiones a lo largo de la historia de la humanidad, expresadas en discursos que se han catalogado como de tipo pedagógico y de tipo didáctico. Uno de los múltiples horizontes de interpretación sitúa a la pedagogía como subordinada a la filosofía, "como una preocupación de la filosofía" (Hoyos, 1990); idea que consideró a la filosofía de la educación como el lugar de la reflexión sobre la educación y a la educación como proceso comunicativo, desde la perspectiva de Jürgen Habermas (1981, y en español 1987). En este sentido, según Vasco *et al*. (2008), en la educación como proceso comunicativo, se produce un diálogo entre los saberes de los filósofos, educadores, psicólogos, sociólogos y antropólogos; diálogo fértil e interesante, pero que, a mi juicio, oculta y desfavorece la emergencia de los problemas propios de la educación y el desarrollo de formas de observación y de construcción de sus respuestas, sus teorías y sus métodos.

El segundo horizonte de interpretación, en el que nos inscribimos, es la apuesta por la búsqueda de una epistemología, o por lo menos de una epistemologización de la pedagogía y de la didáctica como lo han señalado anteriormente pedagogos como Narodowsky (1994), Zambrano (2002), Vasco (2011) y Vasco *et al*. (2008), entre otros. Desde esta perspectiva, partimos del reconocimiento de la complejidad de los asuntos que atañen a la educación como fenómeno vivo, cambiante e inasible desde un solo punto de vista; como práctica social compleja (Vasco *et al*., 2008) y, como tal, generadora de múltiples saberes, discursos y agencias dedicadas a la educación. En este sentido, la pedagogía y la didáctica se constituyen en discursos sobre la educación, pero discursos elaborados en los que confluyen saberes disciplinares, sobre las prácticas, sobre la razón de ser de la educación, sobre los métodos, sobre la historia de las prácticas pedagógicas y didácticas, sobre su naturaleza; es decir, se instalan en el ámbito epistemológico, en términos de sus esfuerzos por ciertas sistematizaciones y organizaciones del lenguaje sobre sus objetos y sus relaciones y sobre las prácticas de tipo pedagógico y didáctico, entre otros. De igual manera, los saberes propios de la pedagogía y de la didáctica se producen en las prácticas educativas y son producidos por actores de la educación como investigadores, pedagogos, profesores.

Desde el punto de vista anterior, me propongo situar el campo de la pedagogía y la didáctica del lenguaje y la comunicación (LyC), como un campo en proceso de epistemologización, en el sentido propuesto por Vasco *et al*. (2008), referido a la educación en esta área específica, en donde se hace necesario discutir los conceptos, las relaciones, las distinciones, los marcos discursivos y explicativos, de tal manera que se avance en una comprensión de los objetos, los conceptos, las prácticas y de los horizontes de sentido de este campo de entrecruzamientos teórico-prácticos, que tornan difícil la elaboración de respuestas taxonómicas y definitivas. Por su puesto, ese no es el interés nuestro.

Así, la necesidad de cierta epistemologización para la pedagogía y la didáctica radica en el reconocimiento de que nos hallamos ante un acto humano, el acto de educar, y que la reflexión permanente sobre este acto es de por sí una práctica filosófica necesaria para su

comprensión y transformación, que nos permitiría reconceptualizar las categorías, renovar las ideas y, sobre todo, responder de mejor manera las preguntas que nos convocan nuestras nuevas realidades.

Vasco *et al*. (2008) plantean que "el concepto de saber es nodal para pensar la pedagogía", independientemente de si se considera como ciencia o como disciplina. Sería un saber que vive en las prácticas de maestros de investigadores de la educación, en los pedagogos. A su vez, en esas prácticas coexisten objetos de saber más o menos definidos, refinados, sistematizados; por ejemplo, el objeto institución educativa, estudiante, profesor, política educativa, etc. De este modo, estos "objetos, conceptos y tesis se articulan en enunciados que se sistematizan con el fin de esbozar modelos y teorías explícitos" (Vasco *et al*., 2008, p. 12), siguiendo un curso de sistematización, prueba, generalización y constitución de tramas discursivas con cierto grado de poder en determinados momentos históricos. Así, en el amplio campo de la educación (como acción humana, como fenómeno, como acontecer), *la pedagogía proporciona el marco reflexivo el telos* (en el sentido aristotélico) *para las acciones orientadas a la formación de las comunidades humanas*. En este sentido, la pedagogía puede constituir la filosofía de la educación y configurar un gran campo que articula factores de tipo *histórico, filosófico, teórico y técnico* relacionados con la descripción, la explicación y la proyección de la educación en las comunidades humanas. Por su carácter teleológico y aparentemente menos instrumental, ha sido privilegiada en los discursos sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje y con ellos las discusiones entre el educar y el formar.[11]

Por otra parte, un problema puntual es que en distintos contextos académicos se sigue considerando que la reflexión didáctica y hasta la pedagógica instrumentaliza la relación formativa. Esto, a pesar de que las raíces del concepto son profundamente filosóficas, los griegos la consideraron el *summun* de la educación y Comenio, en la *Didáctica Magna,* publicada en 1657, destaca su carácter formativo,

11 Al respecto, Vasco *et al*. (2008) realizan un interesante análisis de tipo histórico y filosófico. Proponen que, dadas las implicaciones semánticas e históricas, se puede considerar el educar como la razón de ser de las instituciones dedicadas a la educación, es decir, prácticas más institucionalizadas e intencionadas; y, el formar, como el proceso general de enculturación, especialmente referido a las prácticas menos reguladas y difusas de crianza, de socialización primaria y secundaria, en una época y en una cultura. No obstante, las fronteras entre uno y otro siempre serán difusas y también objeto de distintos tipos de interés: político, económico, entre otros.

en tanto la consideró el lugar para la postulación de los principios, los fundamentos, los caminos, los modos, los contenidos (su selección y organización), de lo que se ha de aprender. En una perspectiva sistémica y epistemológica, diremos con Vasco (1990, 1997, 2008) que la didáctica es una región de la pedagogía, está inscrita en el *telos* de la educación e influida por factores de tipo histórico, filosófico, teórico y tecnológico (en el sentido de *techné*).

Así, recuperamos un planteamiento realizado en 2012 y 2018 (Calderón, 2018), que propone que *el núcleo epistemológico de la didáctica son las relaciones didácticas*, es decir, las que se dan entre profesor, estudiante y saber. Así, la didáctica, como campo teórico-práctico, articula explicaciones acerca de la naturaleza de las relaciones que se producen en el aula. El sistema didáctico relaciona el *profesor,* el *estudiante* y la *materia* objeto de enseñanza y de aprendizaje y considera la complejidad de estas relaciones. Como saber didáctico configura la idoneidad epistemológica del profesor; es un saber de tipo complejo y articulador que favorece, entre otros, el concebir y evolucionar diseños didácticos. Este saber se actualiza, es actuante y genera autonomía en el profesor. En la formación de profesores, se trata de un conocimiento de tipo didáctico sobre la didáctica del lenguaje y la comunicación.

No obstante, en nuestro contexto contemporáneo, especialmente en el campo específico del lenguaje, hemos observado que cuando se trata de indagar específicamente por la acción didáctica (y por este aspecto de la formación), la que se refiere a los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, los que se llevan a cabo en las interacciones en el aula, aparecen dos actitudes: *resistencia,* por considerar que se trata de aspectos meramente técnicos, poco reflexionados y más bien referidos a las recetas que suelen acompañar "las acciones del profesorado". *Rechazo,* por desconocimiento de la complejidad de las relaciones didácticas; y con ello, un reduccionismo peligroso a la descripción general y repetitiva de actividades para el aula. La incidencia de estas actitudes se manifiesta en lugares como:

- *Los currículos* de formación de profesores y de formación en el área en educación básica, media y superior. Las concepciones y propuestas curriculares para la formación de profesores de

lenguaje expresan ausencia o la baja presencia de formación didáctica en lenguaje.[12]

- *La acción pedagógica y didáctica del profesorado*. En general, se manifiestan dificultades para definir el objeto de la formación en LyC. Si bien los currículos del área de LyC en general proponen los contenidos del lenguaje que consideran idóneos para la formación, se siguen manifestando contenidos prescriptivistas, gramaticales de la lengua, que ignoran el lenguaje en un sentido amplio y sus profundas implicaciones en la formación ético-política y estética del sujeto de discurso. Adicionalmente, se tiende a resolver el problema tomando, algunas veces irreflexivamente, las propuestas presentadas en los documentos de política educativa en el área: estándares, derechos básicos de aprendizaje, libros de texto, entre otros.[13]
- *Las propuestas de aula*. Se observa una suerte de desarticulación entre procesos de aprendizaje propuestos, el diseño de ambientes de aprendizaje adecuados para tales procesos y la evaluación. Esta desarticulación generalmente se manifiesta en propuestas y acciones didácticas cuyos objetivos de formación no se corresponden con las actividades y los procesos de evaluación; se observa una falta de criterios y de análisis de tipo didáctico en la generación de tareas, en la elección de mediaciones (textos, materiales, de recursos; aún se observa un problema en la formulación de consignas para el trabajo en el aula. Todo esto genera lo que hemos denominado tensiones didácticas (Guzmán *et al*., 2018), que van a redundar en bajo rendimiento académico (Bravo *et al*., 2018) y finalmente en deserción (Calderón *et al*., 2018). Al respecto, basta observar las estadísticas de pruebas internacionales del Laboratorio SER-

12 Basta con revisar programas de formación de profesores de lenguaje o licenciaturas en humanidades y lengua castellana, en español, etc., de Colombia, para constatar esta situación. El proyecto interinstitucional "Requerimientos didácticos para el diseño de Ambientes de Aprendizaje Accesibles y Afectivos (AAAA) para formar profesores de niveles iniciales en experiencias estéticas con el lenguaje, el arte y el acogimiento de la diversidad" realizado en convenio UDFJC-Corporación Iberoamericana-Fundación Zemillah y Saber Colombia (en curso), da razón de estas revisiones.

13 Al respecto, son dicientes los trabajos de grado de pregrado y de maestrías en educación, en el área de lenguaje, que revelan cómo tienden a generalizarse temas de formación tomados de los documentos políticos, sin reflexión sobre implicaciones en los procesos de formación en contextos específicos.

> CE-LLECE: ¿qué evalúa e innova el proyecto en lectura y escritura? LLECE, PISA y de pruebas nacionales (Icfes, Saber, Saber Pro…) que dejan al descubierto fallas en los sistemas educativos y falta de comprensión de las relaciones entre investigación y acción didáctica.

Desde el punto de vista anterior, estamos ante un problema que requiere investigación y desarrollo de conocimiento pedagógico y didáctico, cuyos avances y resultados tendrían que estar orientados a consolidar la didáctica del lenguaje y la comunicación (LyC) como un componente en la formación de profesores de esta área. Ya Shulman propuso el conocimiento didáctico como uno de los que configuran el conocimiento profesional del profesor (1987, 1989). Es necesario, desde nuestro punto de vista, formar al profesor de LyC, además, en un saber de tipo didáctico. Al respecto puede considerarse la propuesta de Calderón *et al*. (2014) sobre los tres aspectos que configuran el saber profesional del profesor de LyC:

> a) *El aspecto profesional:* que articula explicaciones de la educación como fenómeno social y político y construye el para qué de la educación y de la acción del profesor; b) *El aspecto pedagógico,* que favorece la comprensión del contexto educativo e institucional como espacio para la formación de las nuevas generaciones: para qué, en qué formar; a quién formar; en nuestro caso en lenguaje y comunicación [LyC], y c) *El aspecto didáctico:* el campo de formación específica y focalizada en el área: en didáctica del LyC. (citado en Calderón, 2018, p. 156)

Aspectos que, por demás, son asumidos en perspectiva de formación en términos gadamerianos, en términos de *Bildung*, como el devenir del sujeto-profesor en una cultura de la educación, de la pedagogía y la didáctica y los procesos que vive en esa enculturación y van favoreciendo la conformación de su patrimonio cultural; en nuestro caso, en el campo de la pedagogía y la didáctica del lenguaje y la comunicación. Adicionalmente, este resultado formativo es lo que con Godino, Batanero y Font (2007) podemos comprender como la idoneidad didáctica del profesor, en este caso de lenguaje y comunicación (LyC); idoneidad en proceso, a lo largo de la vida, fortalecida por la dinámica permanente entre preguntas pedagógicas

y didácticas del lenguaje y problemas de investigación; por ejemplo, sobre las condiciones pedagógicas y didácticas de la formación en las cuatro acciones discursivas básicas.

La necesidad de consolidar las acciones discursivas de hablar-escuchar y leer-escribir como objeto de formación en LyC

A partir de los planteamientos anteriores, consideramos dos tensiones vinculadas a la consolidación de las acciones discursivas de hablar-escuchar y leer-escribir como objeto de formación en LyC. Una relacionada con la formación del sujeto-profesor y otra con el estatus epistemológico que toman estas acciones en los discursos sobre la educación en el área de lenguaje y que inciden en el diseño de currículos, de propuestas pedagógicas y didácticas y en la investigación educativa. A continuación, intentamos explicitar estas tensiones.

*La tensión del doble lugar del lenguaje en la formación de profesores de lenguaje y comunicación (*LyC*)*

Preguntarnos por los aprendizajes y por la formación inevitablemente nos lleva a la pregunta por el sujeto, pero en nuestro caso, por el que "enseña", por el que es profesor y, consecuentemente, por el que "aprende" lo que el profesor "enseña",[14] es decir, por el estudiante. Si el lenguaje es condición humana, ¿qué ocurre con ese lenguaje en esta relación? Una tensión fundamental en la pedagogía y la didáctica del lenguaje, que a la vez es uno de los problemas de estos campos de conocimiento es, a nuestro parecer, *el doble lugar que toma el lenguaje en la vida de profesores y de estudiantes:* I) su propia condición de ser humano, ser de lenguaje que vive, experiencia su historicidad, su devenir, sus aprendizajes, sus relaciones intersubjetivas, sus deseos, sus propias preguntas, sus certezas, sus dudas, sus quereres y sus desamores, sus temores, etc., todo en lenguaje y con lenguajes. II)

14 Las comillas en las dos expresiones "enseñar" y "aprender" pretenden llamar la atención en que no nos inscribimos en la clásica relación enseñanza-aprendizaje, desde la que se podría considerar solamente el rol del profesor y el del estudiante. Nos situamos en la relación didáctica que se propone en los contextos de aula, en la que los dos actores, más allá del rol sociocultural del aula, tienen condiciones epistémicas, intereses y motivaciones que intervienen en su interacción y que afectan tanto los procesos que orienta el profesor como los que experimenta el estudiante en cuanto tal.

El hecho de que ese mismo lenguaje se constituye en el objeto de su conocimiento, de su comprensión, de su reflexión; algunas veces en su lugar profesional (profesor de lenguaje, periodista, abogado, etc.).

Esta tensión, que en la vida cotidiana podría resolverse en el desarrollo de una experiencia metalingüística (Goodman, 1982; Peronard, 1998), que favorezca el hablar del lenguaje, el preguntarse por sus distintos aspectos y su funcionamiento, en el contexto pedagógico y didáctico implica, al menos para el formador de profesores y para los estudiantes para profesor, una objetivación sistemática y altamente fundamentada del lenguaje y sus distintas relaciones. Es decir, relacionarse con él como objeto de estudio, beber de las fuentes de las teorías y de las distintas perspectivas desde las que se explica el lenguaje; comprender las relaciones curriculares, pedagógicas y didácticas que se proponen en el campo de la educación; a la vez, desarrollar estrategias de observación del fenómeno lenguaje. En últimas ingresar en y desarrollar conocimiento sistemático sobre el lenguaje y reconocer enfoques, teorías, metodologías que le permitan hablar del lenguaje y actuar con el lenguaje.

En esta perspectiva, proponer como uno de los objetos de la formación en LyC las acciones discursivas de *hablar-escuchar y leer-escribir* exige situarlas en un lugar curricular, pedagógico y didáctico en el marco de la formación de profesores de LyC, que dará como resultado tomarlas como uno de los aspectos de la formación de profesores, en términos de su articulación a los demás componentes de la formación (contenidos, procesos, estrategias y acciones). Además, desde el punto de vista del sujeto profesor que forma y del estudiante para profesor en formación, su experiencia de hablar-escuchar, leer-escribir resulta ser tanto su acción discursiva como usuarios de una(s) lengua(s), para la interacción pedagógica y didáctica, como el objeto de la formación que ejerce y, por lo tanto, su tema de estudio como didacta de dicha experiencia. Es decir, estas acciones discursivas hacen parte de su ser sujeto discursivo profesional de la educación que "enseña", que forma niñas y niños y estudiantes en general, en el campo del lenguaje y la comunicación y en particular en sus propias acciones discursivas de hablar-escuchar y leer-escribir.

Proponemos, además, que ese doble lugar del lenguaje en la vida del sujeto profesor configura el desarrollo de cierta experiencia de las cuatro acciones discursivas, en su ejercicio pedagógico y didáctico

En el horizonte de pensar, de diseñar sus propuestas didácticas, que además constituye el ejercicio reflexivo, el de diseño, sitúa al profesor en el lugar de la experiencia del *hablar-escribir:* concebir el qué decir, el cómo decirlo y el a quién decirlo. En términos didácticos, en esta instancia se revela con fuerza la relación didáctica Profesor-Saber (Calderón, 2018); así, el tener que objetivar ese saber para el diseño didáctico, pone en emergencia *la experiencia configurar su expresión discursiva para el aula,* es decir, de hablar-escribir de algo, con fines formativos; que *a priori*, en el momento del diseño, se torna en hablar para sí mismo en el horizonte del otro (el estudiante), luego, en el durante del aula, el hablar-escribir del profesor se torna expresión e interacción en acto. La elección de fórmulas instruccionales (las consignas, las tareas, las orientaciones, etc.) será la expresión del género discursivo del aula o del contexto formativo específico.

A la vez, la relación didáctica Saber-Estudiante pone en emergencia para quien aprende, la experiencia del *escuchar-leer,* por cuanto es el destinatario del diseño concebido y realizado por el profesor. Justamente, esta experiencia ha de ser el objeto de mayor atención en el diseño didáctico, en la propuesta de actividades, en la formulación de propósitos formativos y de criterios de evaluación y en el desarrollo de la relación estudiante-profesor. Complementariamente, el ejercicio responsivo del estudiante frente a las solicitudes del diseño (respuestas, opiniones, exposiciones, trabajos escritos, representaciones, etc.) configura su experiencia de *hablar-escribir*, la que se esperaría fuera objeto de formación y de desarrollo pleno como apropiación y transformación de géneros discursivos y de las dimensiones ética, psicológica, estética del sujeto discursivo.

Así mismo, la relación didáctica Profesor-Estudiante, que define la interacción en el aula o en los espacios formativos (Calderón, 2018), la que se realiza plenamente en el durante del aula con arreglo, idealmente, a un diseño previo, hace presente, de manera singular, la experiencia de *escuchar-leer* tanto para profesores como para estudiantes, fundamentalmente en la orientación de la configuración ética y sociocultural de los sujetos participantes. Este escuchar-leer del

profesor, que se esperaría fuera en clave de diálogo, de conversación para la formación, habría de poder ser singular; escuchar-leer a cada estudiante, poder percibir sus intelecciones, sus afectaciones, sus dificultades (en la comprensión y en la relación) y también sus logros, sus preferencias tanto en cuanto a los saberes como a los modos de relacionarse, de interactuar, de expresar.

Para los estudiantes, su *escuchar-leer* en el aula suele comenzar, de manera nefasta, como una obligación, como parte del contrato didáctico (Calderón, 2005). Se va al aula a escuchar (aunque no siempre se haga) al profesor, lo que dice el profesor; se espera a ver "qué nos enseña hoy"; los padres suelen preguntar "¿qué te enseñaron hoy?, ¿qué aprendiste hoy?" Y se considera que el papel del estudiante es responder lo que el profesor pregunta (o lo que quiere que responda); ese tipo de aprendizaje ha sido ampliamente reportado en estudios de corte sociológico del aula y como crítica a la educación. Quizás es este horizonte de sentido que toma la relación escuchante y lectora en el aula, el que parece convertir al estudiante en un sujeto pasivo, desinteresado, apático, que busca solamente la aprobación mediante la evaluación; en este sentido, puede ser esta una de las causas del fracaso escolar.

Si bien la naturaleza de esta relación Estudiante-Profesor es interactiva y por ello escuchante-lectora, porque es dialogal, se hace urgente y necesario resignificarla, girar hacia el cultivo de la experiencia de *escuchar-leer* como la formación dialogal y dialogante que favorecería a la vez la formación del sujeto discursivo en contextos, en interacciones y en situaciones que favorecen su participación y apropiación de los modos de configuración de significados y sentidos propia y en interacción con los otros y con lo otro.

La tensión en el estatus epistemológico que toman las acciones discursivas de hablar-escuchar y leer-escribir en el contexto de la educación

Consolidar las acciones discursivas de *hablar-escuchar* y *leer- escribir* como objeto de formación nos insta a volver nuestra mirada escrutadora, comprensiva, analítica y relacional. Así pues, si bien nos hemos instalado en una perspectiva filosófica del lenguaje que nos permite situar estas acciones como expresión del sujeto discursivo, de su ser sujeto de palabra, de compromiso, de emoción y de participación en

el foro social y cultural, tendremos que avanzar en comprender más profundamente tanto su naturaleza como los efectos de su ejercicio en la vida de los sujetos (como profesores o como estudiantes de cualquier nivel de educación). En esta instancia surgen por lo menos tres preguntas: i) ¿de qué se trata la acción discursiva de hablar-escuchar?, ii) ¿de qué se trata la acción discursiva de leer-escribir? y iii) ¿qué formar en el sujeto cuando se forma en estas acciones discursivas, dependiendo del nivel de escolaridad?

En el contexto educativo hallamos distintas respuestas, de diferente orden y con implicaciones epistemológicas muchas veces divergentes. Así, por ejemplo, en el contexto de las discusiones curriculares hemos identificado sentidos y lugares para estas acciones discursivas que le otorgan prioritariamente o el estatus epistemológico de *habilidades* o el de *competencias* (ver un análisis al respecto en Calderón *et al*., 2014). Los enfoques teóricos que sustentan estas propuestas provienen, en general, de teorías de corte psicolingüístico o sociolingüístico. Así, en algunos casos se consideran las cuatro habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir y se articulan al currículo en el "eje de la comunicación"; consecuentemente se diseñan propuestas evaluativas para estas cuatro "habilidades".[15] Desde esta perspectiva, las preguntas, no menos importantes para la comprensión pedagógica y didáctica, se plantean en torno a los procesos cognitivos involucrados en "el aprendizaje de la oralidad y en el de la escritura". Este tipo de enfoque puede llegar a reducir el carácter de la "acción discursiva", para poner en el centro los procesos y procedimientos relacionados con las cuatro habilidades y la consecuente generación de criterios para la valoración de los logros en el aprendizaje de los estudiantes (Smith, 1997; Ferreiro, 1996, 2002; Dubois, 1994; Tolchinsky, 1993).

De igual manera, los discursos de la educación sobre el lenguaje proponen competencias comunicativas, de oralidad, de lectura, de escritura; pocas veces de escucha. Esta perspectiva se fundamenta en el enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas y en el concepto de *competencia comunicativa* de Dell Hymes (1971). Así, las preguntas

15 Ver al respecto un estudio de políticas educativas del área de lenguaje en algunos países de América Latina, realizado en Calderón *et al*., 2014, para ver esta coincidencia curricular: Programa Sectorial de Educación Documento Rector, México; Estándares Educativos Nacionales para las áreas, MEN 2001 Nicaragua; Diseño Curricular de Educación Básica y Regular. Resolución Ministerial N.º 0440-2008-ED del Perú. *Estándares curriculares de Colombia, 2003.*

giran en torno a los elementos y las estrategias que propician el desarrollo de la competencia oral (Gutiérrez, 2014; Vilá, 2004) o los favorecen el desarrollo de las competencias para la lectura y para la escritura (Solé, 2012; Fuenmayor y Villasmil, 2013; Jurado *et al*., 1998, entre otros). Desde esta perspectiva, se reconocen tipos y contextos de oralidad y de escritura y se proponen procesos de comprensión lectora (literal, inferencial, crítica).

Si bien estos dos estatus epistemológicos para las acciones de *hablar-escuchar, leer-escribir* han hecho una trayectoria importantísima en la educación, han favorecido cambios sustanciales en miradas más prescriptivistas de la enseñanza de las lenguas, también vale la pena tener en cuenta que el comprender estas acciones, bien como habilidades o bien como competencias, ha orientado fuertemente las decisiones de tipo curricular, pedagógico y didáctico. Una observación al respecto es que los problemas se proponen desde las temáticas oralidad y escritura, pocas veces desde las acciones. De esta manera, tanto los procesos propuestos como habilidades, como los que se definen como competencias para actuar, tienden a girar alrededor de responder qué es la oralidad (pocas veces qué es la escucha) y qué es la lectura y la escritura. Como resultado, se dejan de lado las distintas dimensiones del sujeto vinculadas al ejercicio discursivo de *hablar-escuchar* y *leer-escribir*. Así también el riesgo de generalizar las preguntas de tipo cognitivo o de tipo comunicativo como las que ha de resolver la didáctica puede llevar a caer en la idea de que la oralidad es simplemente la manifestación vocal en una lengua que se exterioriza fonéticamente y que realiza procesos cognitivos relacionados con el domino del código y con la generación de expresiones verbales adecuadas a contextos; y que la lectura y la escritura compromete solamente el desarrollo de procesos intelectuales con los textos escritos y de tipo alfabético.

El riesgo, en últimas, es reducir el carácter de la "acción discursiva", para poner en el centro los procesos y procedimientos relacionados con las cuatro habilidades o tematizar los aspectos relacionados con el desarrollo de las competencias de oralidad, lectura y escritura, dejando por fuera muchas veces una posible competencia de escucha. No obstante, habremos de destacar que entre los aprendizajes relacionados con nuestras acciones discursivas sí han de incluirse los relacionados con las denominadas habilidades y competencias, pero, proponemos aquí,

*en clave de componentes de las acciones discursi*vas de *hablar-escuchar* y *leer-escribir*; más cuando habremos de reconocer que lo que lleva a la acción, a la acción discursiva es justamente la emoción, el sentir, el pensar, el saberse involucrado en la vida, en los sucesos, el sentirse vinculado afectivamente a los aconteceres y a las relaciones. Por esta razón nos resulta fundamental considerar como núcleo epistemológico para el estudio de y la formación en acciones discursivas, asumir la experiencia discursiva y las prácticas culturales como elementos articuladores de este componente del campo de la didáctica del LyC.

Por la razón anterior, proponemos la siguiente arquitectura de sentido para el abordaje pedagógico y didáctico de las cuatro acciones discusivas básicas: *hablar-escuchar* y *leer-escribir*. Esto, con la finalidad de proponer una forma de relación en el estudio didáctico de las acciones discursivas.

Tabla 1. *Arquitectura de sentido para el abordaje pedagógico y didáctico de las cuatro acciones básicas: hablar-escuchar y leer-escribir*

La acción discursiva como experiencia de lenguaje			Orientación pedagógica y didáctica
Optar por un punto de partida ontológico del lenguaje como orientación pedagógica y didáctica.	Implica tomar como invariante pedagógico didáctico la condición de "sujeto de lenguaje" que nos pide considerar para todo estudiante su posibilidad simbólica y comunicativa: todos podemos lenguajear.	Nos lleva a preguntarnos por lo que hacemos con las palabras y cómo nos hacemos sujeto en el discurso.	Proponer ambientes para la expresión y la participación discursiva genuina y responsable, dependiendo del nivel escolar y para la toma de conciencia del hacer y del ser con la palabra. Hablar/ escribir de o sobre… lo otro, el otro Hablar/ /escribir para: expresar, pedir, informar, contar, explicar, preguntar… Hablar//escribir con…otro(s) Escuchar/leer sobre… lo otro, el otro Escuchar/ leer intenciones Escuchar /leer a otro Proponer la búsqueda de la propia voz y la capacidad de reconocer la voz de los otros, reconocer las claves contextuales y construir significados y sentidos para sí mismo y con el otro. Propender por el despliegue del sujeto como único, pero como ser de relación y de acción e interacción.

	Proponemos una relación de continuidad y no de ruptura entre la	Nos lleva a la pregunta por los factores de continuidad	Establecer que se trata de la misma acción discursiva de la toma de la palabra para expresar o para comunicar e interactuar o de la toma del lugar escuchante del habla o del texto.
Desde esta opción de lenguaje, considerar: Los procesos intelectuales, afectivos, interactivos vinculados a producir-aprender y usar lenguaje(s). Las prácticas discursivas en los distintos contextos socioculturales.	Implica tomar como invariante que todo humano es proclive a la verbalidad: adquirir, desarrollar y usar una lengua de manera natural. Que la expresión primera del humano es verbal y primigeniamente narrativa.	Nos lleva a preguntarnos por los modos de la expresión verbal para la comunicación y por los lugares o esferas sociales de la comunicación.	Estudiar e identificar los procesos noéticos, semióticos y afectivos vinculados a las acciones discursivas y proponer actividades que favorezcan su desarrollo. Identificar formas y prácticas discursivas y textuales que prevalecen en las esferas de la comunicación (géneros discursivos) y orientar procesos y prácticas de apropiación y uso de los géneros y sus manifestaciones funcionales: conversaciones, explicaciones, exposiciones, teorizaciones… Fomentar una actitud reflexiva sobre los usos, las formas y los lugares del discurso.
	También es invariante la capacidad de adquirir/ aprender y emplear sistemas de comunicación distintos a los verbales.	Nos lleva a preguntarnos por los procesos vinculados a adquirir / aprender y emplear otros sistemas de comunicación	Estudiar e identificar tipos de sistemas semióticos desde una perspectiva estructural, funcional y cultural para comprender su lugar en la formación de literacidades, de la lecturabilidad y la escriturabilidad en el sujeto discursivo. Proponer prácticas multimodales, hipertextuales, rizomáticas en la experiencia de la discursividad. Desarrollar condiciones epistémicas, actitudinales e interaccionales para el uso de las lenguas y de los lenguajes en los distintos contextos sociales, como aprendizajes del sujeto discursivo en permanente formación.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, esta propuesta considera nuestro objeto lenguaje desde una perspectiva pedagógica y didáctica, que concibe la formación del sujeto discursivo en las acciones discursivas básicas. Sin ánimo eclecticista, pero sí propositivo, planteo que el pensamiento pedagógico y didáctico exige buscar y relacionar explicaciones teóricas a los fenómenos de la educación. Por esta razón, se insiste en la necesidad de formar en el profesorado su capacidad heurística y analítica, pensar como didacta, de tal manera que pueda interpretar los lugares epistemológicos, en este caso de las acciones discursivas, para luego, proponer relaciones o arquitecturas orientadas a la formación.

La necesidad de comprender e incorporar diversidad en la reflexión pedagógica y didáctica en LyC

En el trabajo de Calderón *et al*. (2014) anteriormente citado, se planteó la necesidad de considerar las acciones discursivas de hablar, escuchar, leer y escribir desde la diversidad lingüística, discursiva, semiótica y cultural. También se reconoció que no se trata solamente de un postulado teórico de tipo antropológico o sociológico, se trata de un hecho a la vista de todos y natural a la existencia y a la experiencia misma de las comunidades de habla, desde siempre. Ahora bien, desde punto de vista de los estudios sociales y, en particular los de la educación, se establece una relación entre diversidades sociolingüísticas y culturales y las relaciones de poder, que generan discriminación y exclusión; es decir, como factor de inequidad. Por ello, observamos la emergencia de los discursos sobre los derechos (aproximadamente en los años 70 del siglo pasado) a escala mundial (Maurais y Morris, 2003; Skutnabb-Kangas y Phillipson, 1994, citados en Calderón *et al*., 2014): derecho a la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1990; Ley General de Educación de Colombia, 1994), derecho a las lenguas (Skutnabb-Kangas, 2004; entre otros).

En este orden de ideas, es un imperativo para la educación y, en nuestro caso, para la pedagogía del lenguaje y la comunicación (LyC), incluir la diversidad lingüístico-discursiva y cultural como un aspecto invariante en tanto condición de la experiencia misma del lenguaje humano y variante en tanto reconocimiento de las condiciones particulares de personas y de grupos poblacionales, y en clave de

la generación de condiciones para "convivir", para aprender a estar juntos, o como lo hemos postulado para el acogimiento de la diversidad (Calderón *et al*., 2014; y trabajos de 2018 en proyectos AIDETC y Acacia).

Si bien la discusión sobre la diversidad lingüística es vasta y convoca distintos enfoques y diferentes puntos de vista, en esta oportunidad, y como aspecto que ha de incorporarse a la reflexión pedagógica y didáctica en el área de LyC, situamos el problema en clave de *la relación reconocimiento de la diversidad como condición de los participantes en los ambientes educativos y del acceso a la educación.* Por esta razón, un primer llamado es a que desde los mismos fundamentos pedagógicos y didácticos en el campo del LyC se propenda por la consideración de la diversidad lingüístico-discursiva y cultural como un principio de la experiencia de lenguaje. En consecuencia, desde el punto de vista curricular, pedagógico y didáctico ha de considerarse la generación de criterios y de condiciones para la formación en perspectiva de diversidad. En esta misma relación, es necesario preguntarnos por cómo se ejercen las acciones de *hablar-escuchar* y *leer-escribir* en el marco de la diversidad lingüístico-discursiva y cultural, que permita el florecimiento de todas las personas sin distingo de condiciones y en real convivencia.

Desde nuestras investigaciones hemos considerado fundamentalmente dos factores: uno de orden ético-político relacionado con la formación orientada al reconocimiento del sí mismo y de los otros en perspectiva de igualdad y de consideración respetuosa por las diferencias. El segundo, en un orden ético-intelectual y estético referido a la generación de condiciones para que todas las personas, cualquiera sea su condición sensorial, cognitiva, sociocultural, lingüística, etc., accedan a la formación, a los ambientes de aprendizaje, a las experiencias de aprender y de formarse.

En cuanto al primer factor, las poblaciones históricamente excluidas y discriminadas, las minorías lingüísticas, las culturas menos valoradas ponen en el centro de la discusión y de la reflexión el problema de cómo se construyen esas discriminaciones y esas identidades sobrevaloradas o infravaloradas desde las mismas acciones discursivas. ¿Cómo se nombra al otro?, ¿qué se dice del otro? En nuestra experiencia tres poblaciones en particular nos indican la urgencia de considerar sus diferencias en clave de diversidad y de reconocimiento intersubjetivo: las personas sordas o con limitaciones

auditivas, las personas ciegas o con limitaciones visuales y los indígenas. Poblaciones que históricamente han sido objeto de discriminación y de exclusión (Calderón *et al*., 2014), en principio como sujetos de derecho, de lenguaje y luego en su derecho a la educación. En este sentido, se hace imperativo volver sobre el sentido que hemos dado a las acciones de *hablar* (oral o visogestualmente)-*escuchar* y *leer-escribir* como acciones humanas que, además tienen raíces histórico -culturales y sociales, y por ello han contribuido a configurar las subjetividades e intersubjetividades de las comunidades humanas.

Por ejemplo, se hace urgente reconocer la discursividad de las personas sordas en sus lenguas de señas (LS), la dimensión sociocultural de estas lenguas y, por supuesto, la realización de sus cuatro acciones discursivas primariamente en LS y luego en relación naturalmente bilingüe y bicultural con las lenguas orales; habremos de reconocer que la interacción con las personas sordas nos llaman a considerar relaciones interculturales y en interlingüísticas para la discursividad y para la convivencia. De igual manera, para el caso de personas de culturas indígenas, tendremos un llamado a configurar relaciones interculturales, bilingües y de reciprocidad. En el caso de poblaciones ciegas o con limitaciones visuales, se requiere, por sobre todo, el reconocimiento y el respeto por la condición de sujetos de lenguaje y de discurso y por el desarrollo de la convivencia y la reciprocidad.

En términos de invariantes para las decisiones pedagógicas y didácticas, volveremos sobre el principio ya planteado anteriormente de que todo sujeto es sujeto de lenguaje y que en la experiencia *hablar* (oral o visogestualmente)-*escuchar*, en todos los ámbitos de la vida social y privada, en las más variadas situaciones: para dialogar, para informar, para aprender, para timar, para soñar, para reflexionar, etc., pero, sobre todo, para hacer parte del grupo social al que se pertenece (Calderón *et al*., 2014) ocurre su formación discursiva. En términos de variantes, habremos de identificar las implicaciones de los aprendizajes y de las interacciones en las condiciones subjetivas en intersubjetivas señaladas, empleando lenguas distintas, contextos culturales diferentes, entre otros.

En cuanto a las acciones discursivas de *leer-escribir* en perspectiva de diversidad y de diferencia, se hace necesario reconocer, en primera instancia, el invariante relacionado con la posibilidad de

todo sujeto de simbolizar y de crear y aprender distintos sistemas de comunicación. En este sentido, todo sujeto está en posibilidad de aprender a leer y a escribir. En segunda instancia y como factor invariante habría que considerar que los diferentes sistemas de escritura (alfabética o no) y de representaciones culturales susceptibles de lectura y de escritura generan distintas configuraciones simbólicas y semióticas de acuerdo con los lenguajes y las prácticas producidas y mantenidas por las culturas, en muchos casos, desde representaciones dominantes de determinados grupos poblacionales (Calderón *et al*., 2014). En estos dos sentidos, en clave de diversidad, se hace necesario considerar las exigencias intelectuales, perceptuales, afectivas y prácticas de los aprendizajes relacionados con las actividades de leer y de escribir a o con el ejercicio de lecturabilidad y de escriturabilidad, según las particulares condiciones de índole sensorial, lingüística, actitudinal y sociocultural de quienes aprenden y de acuerdo con las situaciones y los contextos en los que se generan estas prácticas.

Así pues, formar en las acciones discursivas de *leer-escribir,* en perspectiva de diversidad requiere incorporar teórica y metodológicamente multiplicidad de prácticas de lecturabilidad y escriturabilidad, de formatos y lenguajes en estas prácticas; distinguir entre prácticas dominantes y prácticas vernáculas, privadas, más emocionales, personales y cotidianas (Chartier, 1993), que pueden hacer más vívida la experiencia de formación en estas dos acciones discursivas. Así pues, según Calderón *et al*. (2014), para unas y otras poblaciones con limitaciones visuales, personas sordas, indígenas y, en general, para todas las poblaciones escolares, didácticamente se requiere potenciar la experiencia de *hablar-escuchar* que facilite el paso natural al *leer-escribir*, a las escrituras múltiples. Generar espacios de participación y expresión para narrar, cada vez de manera más compleja, explicar, argumentar; para opinar, discutir, informar, de tal manera que cada vez obliguen más a consolidar la necesidad de emplear o de expresar y dialogar mediante formatos escriturales.

Por último, en cuanto al aspecto relacionado con la generación de condiciones para que todas las personas, cualquiera sea su condición, accedan a los procesos formativos, o como dice Bruner (1997) realicen su entrada a la cultura, proponemos que pedagógica

y didácticamente ha de considerarse el problema de la accesibilidad,[16] es decir, en términos éticos y desde un punto de vista educativo, la generación de condiciones para que todos los participantes en un ambiente de aprendizaje educativo puedan acceder a la experiencia formativa propuesta y dispuesta. Así, "la relación entre accesibilidad y didáctica muestra cómo la segunda debe asumir el aprendizaje como un proceso formativo y transformativo y no como una simple transmisión de saberes" (León *et al*., 2016, p. 101). En este sentido, un atributo de los diseños didácticos ha de ser la accesibilidad; para ello se requiere, por parte del profesorado, incorporar a las condiciones de su diseño, y consecuentemente a sus ambientes de aprendizaje, elementos del diseño universal y de la educación para todos. Desde esta perspectiva, se requiere considerar con mayor fuerza las exigencias semióticas y tecnológicas que hace al sujeto discursivo el ejercicio de sus acciones discursivas de *hablar-escuchar* y de *leer-escribir*, o de *hablar-escribir* y de *escuchar-leer*. Estas acciones requieren ser desarrolladas a través de diversas experiencias y distintos ambientes y con las variadas mediaciones: semióticas, instrumentales y contextuales. Considérese, por ejemplo, los ambientes de aprendizaje: físicos o presenciales, virtuales (*e-learning*) o mixtos o combinados *(b-learning*). Todos y cada uno ponen en juego distintas posibilidades tecnológicas, artefactuales y mediacionales que necesariamente configuran de distinta manera las prácticas discursivas y con ello las subjetividades; a la vez ponen en escena las diferencias sensoriales, cognitivas, actitudinales, socioculturales, entre otras.

Cualquiera sea el ambiente de aprendizaje y las condiciones de los sujetos, el impulso de la acción discursiva dependerá de las relaciones que se establecen con el entorno y sus disposiciones y mediaciones, de la vivencia activa que se tenga con lo que se percibe a través de los sentidos y de las relaciones de significado y sentido que se propician (Bigelow, 1994, citado en Calderón *et al*., 2014). La condición de ceguera o la pérdida parcial de la visión constituyen una alteración de la condición perceptiva para algunas modalidades de las prácticas discursivas (por ejemplo de la lectura y de la escritura); la condición de sordera o de limitaciones auditivas limitan la percepción de sonidos, en particular los de las lenguas orales,

16 Esta categoría de accesibilidad es ampliamente discutida y asumida desde distintas perspectivas, tecnológicas, políticas, arquitectónicas, etc. Al respecto, véase el documento *Fundamento Conceptual Accesibilidad. Proyecto Acacia*, de Castiblanco y León (2018).

pero activa la percepción de la visogestualidad; hacer parte de un grupo cultural y lingüístico distinto a otro con el que se convive, a veces ante una lengua mayoritaria que no es la propia, pone de manifiesto dificultad para el acceso a la información. No obstante, la opción por la comunicación, el interés, respetuoso y en igualdad, por el otro diferente en mayor o menor grado (porque siempre será diferente, aunque se crea que no), será la fuerza que lleve a buscar la experiencia de la interacción discursiva. Siempre será posible hallar estrategias para superar las barreras de la interacción, en aras de una comunicación afectiva, auténtica y efectiva entre diferentes.

Las condiciones de diversidad lingüística y sociocultural exigen al profesorado el desarrollo de una actitud comprensiva y de acogimiento de las diferencias y de aprendizajes relacionados con adaptaciones de estrategias y de tecnologías para facilitar los procesos y las experiencias de aprendizaje. Todo esto, en función de generar ambientes de aprendizaje accesibles y afectivos (León *et al*., 2018), que favorezcan la comunicación solidaria y eficaz, la identificación de objetos y de relaciones comparativas y metafóricas. Por ello, insistiremos aquí, que un criterio pedagógico y didáctico para avanzar en una educación para todos y con todos es promover experiencias de aprendizaje a través de múltiples entradas, variadas representaciones y distintas aproximaciones discursivas y textuales.

ALGUNAS EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS ALREDEDOR DE ACCIONES DISCURSIVAS

Con el ánimo de ilustrar a los escuchas-lectores que hoy asisten a la Cátedra acerca de nuestra experiencia de investigación pedagógica y didáctica relacionada con acciones discursivas, a continuación, se reportan algunos estudios realizados. Vale la pena destacar que se trata de trabajos colectivos, de grupo de investigación, junto con otros grupos colombianos y de distintos países de América Latina y de Europa. Esto, porque me parece importante indicar que mi voz, en este momento, es una voz plural. Lleva consigo la experiencia investigativa de otros investigadores, colegas, amigos, estudiantes, que nos hemos unido alrededor de nuestro interés por la educación, por el lenguaje y por la pedagogía y la didáctica del lenguaje y la comunicación (LyC) como nuestro campo de investigación, de formación y de ejercicio profesional.

Desde la consideración de que el lenguaje es un factor de la formación del sujeto discursivo y que a la vez es el lugar de los aprendizajes en distintas áreas

Un trabajo realizado en el marco de la tesis doctoral de Calderón (2005) sobre el estudio de la dimensión cognitiva y comunicativa de la argumentación en matemáticas estudia la relación lenguaje-áreas del conocimiento, en este caso matemáticas. En particular, se destaca de este estudio que se establecen aspectos vinculados en la formación del sujeto argumentador, en el campo de la geometría y que se reconoce que el lenguaje matemático es un desarrollo de la lengua natural. Por esta razón, argumentar en matemáticas es expresión de la actividad discursiva de *hablar-escuchar-leer-escribir* en contextos académicos y sobre un objeto particular como lo es una relación matemática.

Una investigación que avanza en la relación lenguaje-matemáticas es un trabajo realizado entre 2009 y 2011 titulado "El desarrollo de competencia comunicativa en matemáticas en estudiantes sordos de niveles iniciales".[17] La investigación logró un diseño didáctico "para la formación matemática inicial de niños sordos, a partir del desarrollo matemático de la lengua de señas colombiana y su relación con sistemas semióticos como el castellano, el figural geométrico y el de numeración decimal" (Calderón y León, 2016, p. 8). En particular, se destaca de este estudio, desde la propuesta de lenguaje, que se logró un planteamiento de la importancia de la formación discursiva de los niños sordos en lengua de señas colombiana (LSC) y se reconoció que las acciones como de narrar, describir, conversar, enumerar, entre otras, favorecen el desarrollo de la discursividad en LSC y, con ello, la experiencia matemática inicial. De igual modo, hubo de considerarse la necesidad de diseñar ambientes de aprendizaje que favorecieran la experiencia discursiva y matemática de los niños sordos empleando la LSC y otros sistemas de representación. De igual manera, se identificó plenamente, que el bilingüismo LSC-español escrito configura la experiencia discursiva incluyente para la educación de las personas sordas.

17 Código del proyecto: 1130-405-20203, cofinanciado por Colciencias y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la vigencia 2007-2010. El proyecto fue realizado por el Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas GIIPLYM.

Desde la convicción de que es necesario formar al profesorado de LyC en experiencias narrativas

En esta perspectiva podemos destacar un trabajo articulado y sostenido en varias investigaciones:

a. La formulación de referentes curriculares

Una investigación realizada entre 2011 y 2014 tuvo como resultado la formulación de "Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación para poblaciones en contextos de diversidad".[18] Este resultado ha servido de fundamento en una buena parte de esta disertación. Solo destacaremos aquí que, en clave de proponer referentes para la formación de profesores del área, se logran consolidar cuerpos teóricos denominados referentes que se proponen orientar distintos contextos e instancias de la educación en lenguaje. Uno de ellos, clasificado en la obra como de tipo didáctico es el referente 14 que se postula como "la formación del profesorado de lenguaje y comunicación ha de permitirle comprender que hablar, escuchar, leer y escribir son las acciones discursivas básicas para la interacción sociocultural y para la actividad intelectiva, para el ciclo de primaria". (Calderón *et al*., 2014, p. 117). Esta formulación ha orientado posteriores procesos de investigación.

b. Investigación de diseño para la creación de estrategias didácticas para desarrollar experiencia narrativa en los profesores

En el marco del mismo proyecto Alter-Nativa se llevó a cabo un diseño denominado "Taller de Plurirrepresentaciones Narrativas" alojado en una plataforma accesible denominada *A-Tutor*.[19] Posteriormente,

18 El proyecto se denominó Alter-Nativa y fue subvencionado por la Unión Europea en el marco del programa ALFA III-2.ª Convocatoria 2010. ALFA fue un programa de cooperación internacional entre la Unión Europea y América Latina para la Educación Superior. El proyecto ha sido desarrollado con la participación de 14 instituciones de las dos regiones y coordinador por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

19 El taller se encuentra disponible en http://aidetcatutor.udistrital.edu.co/ATutor/index.php

en un siguiente proyecto[20] este taller fue objeto de refinamiento didáctico. Se propone fundamentalmente que la actividad narrativa puede generarse en multiplicidad de lenguajes como las lenguas orales, las visogestuales, la música, la pintura, la danza, la escultura, entre otras. Además, que han de considerarse adecuaciones para la accesibilidad de poblaciones sordas, con limitaciones visuales y hablantes de lenguas indígenas. Para ello se acudió al diseño de un curso en la plataforma accesible A-Tutor y se consolidaron expresiones narrativas provenientes de los países participantes en el proyecto, en lenguas orales en español, en lenguas indígenas de América, en lenguas de señas de Colombia, El Salvador y Bolivia, y con el recurso de audiodescripción, para considerar el acceso a la población con limitaciones visuales.

En esta misma línea, se diseñan y validan propuestas didácticas para la formación narrativa de profesores de LyC. Se identifican criterios didácticos para la formación en narratividad, como componentes de la formación del profesorado de esta área.[21] Se propone que uno de los grandes tópicos para la formación del sujeto discursivo en el campo del lenguaje y la comunicación es la narratividad. Este tópico se identifica tanto desde los campos estructurantes definidos para el área de lenguaje y comunicación para el ciclo de primaria en Calderón *et al*. (2014) como desde las condiciones de idoneidad del profesor de esta área. Es decir, se considera en esta unidad, la necesidad de formar al profesor de lenguaje y comunicación en sus propias competencias narrativas y en una didáctica de la narratividad, por cuanto la narratividad es una de las experiencias lingüístico-discursivas más importante en la vida de las personas y, en especial, en la vida de niños y niñas. Según Bruner (2004, p. 25), la modalidad narrativa trata de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio y se ocupa de las intenciones, de las acciones y de las vicisitudes humanas (Calderón y León, 2016) en cualquier ámbito de la vida. De igual manera, se

20 Programa Colciencias "Arquitectura pedagógica, didáctica y tecnológica para la formación de profesores en y para la diversidad" de la Alianza de Instituciones para el Desarrollo de la Educación y la Tecnología en Colombia (AIDETC), integrada por cuatro universidades: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), Universidad del Quindío (UQ), Corporación Universitaria Rafael Núñez de Cartagena (CURN) y Corporación Universitaria Iberoamericana (CUI) de Bogotá, y la empresa de producción de material didáctico: Artemática. Convocatoria 661 de Colciencias de 2014 se puede encontrar en http://aidetc.red- alternativa.org/

21 El curso está disponible en http://aidetcatutor.udistrital.edu.co/ATutor/content.php?cid=2076

convierte en una de las formas del discurso y del pensamiento que garantiza: la participación social; la comprensión del mundo; el desarrollo de la imaginación, de la consciencia individual y colectiva, de la identidad; el espacio para la creación a aprehensiones de los saberes sociales y escolares, entre otros.

Una última propuesta que se reporta aquí, es un estudio realizado por Poveda *et al*. (2015), como un trabajo de pasantía de investigación en el marco del proyecto "Desarrollo didáctico y tecnológico en escenarios didácticos para la formación de profesores que acogen la diversidad: factores para su implementación y su validación en la UDFJC",[22] que tuvo como resultado el diseño de una unidad didáctica denominada "Audiolibro *Los colores del sonido*".[23] Se destaca que en este diseño se propone la lectura como una práctica cultural que involucra múltiples aspectos de tipo semiótico, estético y comunicativo y que es posible leer escuchando, en particular, cuando existen condiciones de ceguera o de limitaciones visuales. Se propone que leer es un saber trasversal a las diferentes experiencias de aprendizaje y por ello es posible desarrollar distintos modos de leer. Para ello se diseña una unidad didáctica tipo taller para el desarrollo de experiencia intelectiva y estética de lectura dirigido a niñas y niños de tercer grado de primaria. La unidad configura un conjunto de actividades y propone un corpus de audios seleccionados con el criterio de corresponder a mitos y leyendas. Esto con el fin de ofrecer al estudiante, el placer de acercarse a historias que "llenen de significado su experiencia vital y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social" (MEN, 2006, p. 25, citado en Poveda *et al*., 2015).

22 El proyecto con código 1419-6614-44765-4 hizo parte del programa AIDETC Colciencias, fue desarrollado por un equipo de grupos de investigación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Participaron veintisiete investigadores de trece grupos de investigación, doce de la UDFJC de tres de sus facultades y uno de la Fundación Konrad Lorenz.

23 Desarrollado por Daniela Andrea Vera Gutiérrez, Danith Zorelly Castillo Ruíz y Dylan Ferney Poveda Vargas, estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas (GIIPLYM), en el marco del proyecto "Desarrollo didáctico y tecnológico en escenarios didácticos, para la formación de profesores que acogen la diversidad: factores para su implementación y su validación en la UDFJC", y fue dirigido por Dora Inés Calderón. La unidad didáctica está disponible en http://aidetcatutor.udistrital.edu.co/ATutor/content.php?cid=4311

ALGUNAS CONCLUSIONES PARA CONTINUAR

A partir de las consideraciones presentadas anteriormente, se hace necesario reconocer que la relación entre investigación y pedagogía y didáctica del lenguaje y la comunicación (LyC) es fértil para la resignificación epistemológica del campo de la pedagogía y la didáctica del lenguaje y la comunicación. En este sentido, me permito acudir a la formulación de un referente que orientaría, a nuestro juicio, la formación de profesores de LyC: "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" (Referente 12 en Calderón *et al*., 2014, p. 101).

En este sentido, para los que somos profesores de lenguaje, para los que estamos formando profesores de lenguaje —bien en responsabilidad docente (en las aulas) o en responsabilidad curricular (formulando programas) o en responsabilidad política (generando políticas educativas en el campo)—, la pregunta que propongo es:

¿Cómo pasar de *un estado de menor conocimiento:* cotidiano, incidental, circunstancial, poco sistematizado, poco objetivado, de corta duración, acerca de *las relaciones entre el enseñar y el aprender a un estado de mayor conocimiento:* objetivado, sistemático, reflexivo, metacognitivo, referencial, de larga duración sobre esta misma relación? Evidentemente, es una pregunta epistemológica fundamental, que, en el campo de la educación, ha dado origen a las teorías sobre lo didáctico, sobre las relaciones didácticas y sobre su vínculo con el saber pedagógico. También ha dado lugar a líneas de investigación, a enfoques y a modos de concebir este tipo de conocimiento, de saberes y a los actores vinculados a ellos (profesores, formadores de profesores, investigadores en didáctica del lenguaje, didactas…).[24]

Finalmente, reiteramos que *hablar-escuchar* y *leer-escribir* vistas como acciones discursivas desde la diversidad, y en clave pedagógica y didáctica, ponen en emergencia la necesidad de articular a la comprensión teórica y experiencial de tales acciones, el concepto de diversidad lingüística y discursiva en un sentido amplio. Se

24 Ver al respecto de las distintas líneas de investigación que se desarrollan en el campo del lenguaje y la comunicación, la compilación de líneas presentada en el artículo del que deviene esta conferencia, nota 1.

requiere considerar, en primera instancia el lugar de la diversidad de poblaciones en sus particulares condiciones (culturales, lingüísticas, sociales, sensoriales, etc.), y desde un punto de vista ético, político y estético; en la perspectiva de la construcción y la experiencia de ambientes de aprendizaje en los que, gracias al lenguaje, a la toma de la palabra de sus participantes, se puedan tejer relaciones de reciprocidad, de respeto y de reconocimiento de sí mismo y de los otros, en convivencias dialogantes y comprensivas, también críticas y transformadoras.

REFERENCIAS

Austin, J. (1962). *How to do things with words.* Oxford University Press.

Bachelard, G. (1988). *La formación del espíritu científico.* Siglo XXI Editores.

Bajour, C. (2005). *La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria, ponencia.* Argentina.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal.* Siglo XXI Editores.

Benveniste, É. (1979). *Problemas de lingüística general* (tomo 2). Siglo XXI.

Bravo-Osorio, F., León, O., Castiblanco, A., Castañeda, H., Centeno, B., Merino, C., Rojas, E., Lobos, J. P., Abello, D., Gutiérrez y Restrepo, E., Villanueva, A., y Rocha, R. (2018). *Fenómeno de Bajo Rendimiento Académico.* Proyecto Acacia. https://acacia.red/udfjc/

Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Alianza Editorial.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Gedisa.

Calderón, D. (2005). *Dimensión cognitiva y comunicativa de la argumentación en matemáticas* (tesis doctoral,). Universidad del Valle.

Calderón, D. (2018, septiembre-diciembre). Didáctica de lenguaje y comunicación: campo de investigación y formación de profesores. *Praxis & Saber, 9*(21), 151-178.

Calderón, D., Blanco, M., García, A., Ayala, J., Merino, C., Espinoza, E., Rivera, M., Centeno, B., Aragón, M., Laguna, O., Alfonso, G. González, J., Reis, M., y Reina, J. (2018). *Fenómeno Deserción en Cultiva. Proyecto Acacia.* https://acacia.red/udfjc/

Calderón, D., y León, O. (2016). *Elementos para una didáctica del lenguaje y las matemáticas en estudiantes sordos de niveles iniciales.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Calderón, D., Soler, S., Borja, M., Muñoz, G., Rojas, G., Medina, G., Díaz, E., Blandón, C., Centeno, B., Zeledón, O., Ginocchio, M., Espinoza, E., Gómez, C., Martínez, R., Zarceño, A., Andreu, P., Arce, V., Sáenz, T., y Portilla, L. (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Calderón, D., y León, O. (2001). *Requerimientos didácticos y competencias argumentativas en matemáticas.* IDEP-Colciencias.

Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Ariel.

Cárdenas, A. (2016). *Elementos para una pedagogía del lenguaje.* Universidad Pedagógica Nacional.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre lectura crítica. En *La lectura crítica.* Anagrama.

Castiblanco, A., y León, O. (2018). *Fundamento Conceptual Accesibilidad*. Proyecto Acacia. https://acacia.red/udfjc/

Chartier, R. (1993). Du livre au lire. En R. Chartier (Dir.), *Pratiques de la lectura.* Payot et Rivages.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia.* Paidós.

Dewey, J. (1928). El interés y el esfuerzo en la educación. Versión castellana: La Habana, 1928, pp. 28-54. Citado por Braslavsky en: (1962). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura.* Editorial Kapeluz

Dijk van, T. (1978). *The Structures and Functions of Discourse. Interdisciplinary Introduction into Textlinguistics and Discourse Studies* [manuscrito sin publicar]. Lecturas en la Universidad de Puerto Rico.

Dijk van, T. (Comp.). (2000). *El discurso como interacción social.* Gedisa.

Dubois, M. (1996). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Aique.

Duval, R. (1998). *Semiosis y pensamiento humano* (trad. Miryam Vega). Universidad del Valle.

Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje* (tercera edición). Dolmen Ediciones.

Ferreiro, E. (1996). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida),* 15, 3, 5-14.

Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización: teoría y práctica.* Siglo XXI Editores.

Fuenmayor, G., y Villasmil, Y. (2013, julio-septiembre). Competencias básicas para el desarrollo de la lectura y la escritura en estudiantes de educación primaria. *Multiciencias, 13*(3), 306-312.

Godino, J., Batanero, C., y Font, V. (2007). The ontosemiotic approach to research in mathematics education. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education, 39*(1-2), 127-135.

Gómez Giraldo, A.L. (1998). *Filosofía analítica y lenguaje cotidiano.* Universidad Santo Tomás.

Goodman, K. (1982). *Lenguaje integral*. Aique.

Gumperz, J. (1971). *Language in social groups: essays selected and introduced by Anwar S. Dill.* Stanford University Press.

Gutiérrez, M.Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Guzmán, A., González, B., García-Martínez, A., Baquero, G., Dueñas, Y., y Merino, C. (2018). *Fenómeno Tensión Didáctica.* Proyecto Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen (Acacia). https://acacia.red/udfjc/

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (2 vols.). Taurus.

Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social.* Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo.* Alianza.

Hoyos, G. (1990). Elementos filosóficos para la comprensión de una política de ciencia y tecnología. En Misión de Ciencia y Tecnología, *La conformación de comunidades científicas en Colombia* (vol. 3, tomo 1, pp. 13-74). Ministerio de Educación Nacional, Departamento Nacional de Planeación y Fondo Financiero de Proyectos de Desarrollo.

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En R. Huxley y E. Ingram, *Acquisition of languages: models and methods* (pp. 3-23). Ciba Foundation Academic Press.

Jurado, F., Bustamante, G., y Pérez, M. (1998). *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias de lectura y escritura, plan de universalización de la educación básica primaria.* Plaza y Janés.

León, O., Alfonso, G., Romero, J., Bravo-Osorio, F., y López, H. (2018). *Fundamento conceptual ambientes de aprendizaje*. Centro Acacia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://acacia.red/udfjc/

León, O., Calderón, D., García-Martínez, Á., y Reis, M. (2016). Didactics and teaching with accessibility and affectivity in higher education. En *DSAI 2016 Proceedings of the 7th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion* (pp. 99-104). Association for Computing Machinery.

Lugarini, E. (1995). Hablar y escuchar. Por una didáctica del saber hablar y del saber escuchar. *Revista Signos, Teoría y Práctica de la Educación,* (14), 30-51.

Martínez, M. C. (2005). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso.* Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura. Cali, Universidad del Valle.

Maurais, J., y Morris, M. (Eds.). (2003). *Languages in a globalising world*. Cambridge University Press.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden* (documento 3, pp. 18-45). MEN, Bogotá.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna.* Aique.

Nussbaum, M. (2019). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones* (3.ª edición Colombia). Ediciones Paidós América.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra* (trad. Angélica Scherp). Fondo de Cultura Económica.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1990, marzo). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos.* Jomtien, Tailandia.

Peronard, M. (1998). *Desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas* [videoconferencia]. Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Pinilla V., y Gutiérrez, Y. (Comps.). (2011). *La oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su discusión y comprensión.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística.* Montesinos.

Searle, J. (1990). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje* (3.ª ed.). Ediciones Cátedra.

Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. En M. Witrock, *La investigación de la enseñanza III, profesores y alumnos*. Paidós.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14. (Trad. y edición española: el saber y entender de la profesión docente. En: Estudios Públicos. Chile: Centro de Estudios Públicos, 99, 2005, 195-224).

Skutnabb-Kangas, T. (2004). Los derechos humanos y la educación multilingüe desde una perspectiva ecológica. *Revista de Educación, 326*(2001), 99-115.

Skutnabb-Kangas, T., y Phillipson, R. (Eds., en colaboración con Mart Rannut). (1994). *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination.* Contributions to the Sociologv of Language 67. De Gruyter Mouton.

Smith, F. (1997). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje.* Trillas.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación, 59*, 43-61.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas.* Antrophos

Valdés, L. (Comp.). (2000). *La búsqueda del significado.* Tecnos.

Vasco, C. (2011). *Pedagogía, formación, currículo y didáctica.* Colección de la Pedagogía Colombiana/Iberoamericana. Redipe.

Vasco, C., Martínez, A., y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos (ed.), *Filosofía de la educación* (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp. 99-127). Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Vilá, M. (2008). Enseñar a hablar y escuchar. *Cuadernos de Pedagogía, 330.* https://consellodacultura.gal/fondos_documentais/web/coordinadoraendl/aletramiuda/outros/recomendacions/recom_16_1.pdf

Vilá, M. (2011). *Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria*. Universidad de Barcelona.

Vygotsky, L. S. (2001). *Obras escogidas II.* A. Machado Libros S. A.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente.* Ediciones Paidós.

Zambrano, A. (2002). *Los hilos de la palabra. Pedagogía y didáctica*. Nueva Biblioteca Pedagógica.

Discurso, argumentación e investigación

Alfonso Cárdenas Páez

> Sábete, Sancho, que […]. Todas estas borrascas que nos suceden son señales de que presto ha de serenar el tiempo y han de sucedernos bien las cosas; porque no es posible que el mal ni el bien sean durables, y de aquí se sigue que, habiendo durado mucho el mal, el bien esté ya cerca [...].
>
> Don Quijote, primera parte, capítulo xviii.

INTRODUCCIÓN

En estos tiempos volátiles, de paradojas y transformaciones, vale la pena traer a colación las palabras del epígrafe que encabeza esta lección; además de la pandemia que nos amedrentó y mantuvo en confinamiento, en medio de una virtualidad que, ahora, nos acerca y nos distancia, son estos tiempos una época de tormentoso bullir de las ideas, en que todo es ligero y levanta el vuelo pronto para caer no sin escándalo; son tiempos de renovación en que las cosas con la misma facilidad aparecen y desaparecen.

En esta época, en que no parecieran existir los límites, repito, bien vale la pena no perder la esperanza de que el turbión de sus aguas amaine y podamos volver al solaz de los grandes pensamientos, a la tranquilidad del reposo y al afianzamiento de la condición humana (Arendt, 2008).

Mientras los efectos de estas condiciones continúan manifestándose, vamos a procurar esbozar tres ideas que enlazan los temas de esta lección: primero, pensar el lenguaje como *objeto pedagógico*; segundo, sostener la condición retórica de la *argumentación*, y, tercero, precisar la importancia de esta en la *investigación educativa.*

LENGUAJE, DISCURSO Y SENTIDO

En este primer aparte, discutiremos en qué consiste la atención que se puede prestar al lenguaje como "objeto pedagógico". Hablar de *objeto* es acercarse al conjunto de saberes y prácticas a través de las cuales conocemos y actuamos alrededor de ese *objeto* en el mundo en que vivimos. Por eso, la pedagogía hace imprescindible aludir al *sujeto* que sabe y pone en escena el objeto lenguaje; preguntarse por él es preguntarse por el quehacer semiótico que le permite apoderarse del mundo, pero, por igual, por el trabajo discursivo que, como sabemos, está preñado de discursividad. Así, examinar el objeto pedagógico es convocar al sujeto de lenguaje, es preguntarse por los usos del lenguaje y, en general, poner en la mira el sentido, cuestiones que nos llevan de inmediato a intentar alguna respuesta, al respecto.

El lenguaje: semiosis y discurso

Lo primero que advertimos es que el lenguaje no es la lengua. Lo segundo, que el lenguaje no se reduce a su condición verbal, a la palabra.

Si nos situamos en la lingüística, al hablar de lenguaje y lengua entramos en consideraciones de orden filológico y lingüístico, respectivamente; en ese terreno, es inevitable establecer que la lengua es un hecho —hecho humano, dirá Saussure (1970, p. 60)— que se puede deslindar del lenguaje como "hecho social". A partir de este momento,

el ascendiente disciplinar de la lengua o lingüística[1] tiene su anclaje en la sociología, mientras que el ascendiente del lenguaje es, sin duda, la filología, de modo que, mientras en el estructuralismo saussureano se reconoce la función comunicativa de la lengua, en el transformacionalismo chomskiano importa el conocimiento (Chomsky, 1969, 1971a, 1971b). El concepto de lengua hace alianza con la comunicación y, de paso, con la sociología,[2] mientras el lenguaje hace parejas con el conocimiento y, a partir de aquí, con la psicología. De abordar el asunto desde la lingüística aplicada, no es nuestro caso, estas directrices no se pueden pasar por alto ya que ahí encontramos factores que interesan a la educación: conocimiento y comunicación, no solo en cuanto definen su horizonte, sino porque perfilan intereses formativos. Ese horizonte y esos perfiles, desafortunadamente, han marchado, cuando no en paralelo, refundidos en un mismo cajón, o, lo más grave, separados y reducidos a concepciones sistemáticas.[3] Esto último se evidencia cuando los maestros de lenguaje hemos soslayado los principios epistemológicos que se ocultan detrás de esas visiones.

Puestos estos primeros elementos, cabe indagar más para establecer que el lenguaje es un "conjunto multiforme y heteróclito" de fenómenos que, sin reducirse a la palabra, exhibe su condición semiótica de *signo*, da para pensar en *códigos* que los regulan y en *textos* a través de los cuales se manifiesta. Por eso, al pensarlo como objeto pedagógico, es obligatorio abordarlo en sus dimensiones semiótica, discursiva, de donde se siguen, como veremos, consecuencias relativas a la acción y al conocimiento a los que sirve.

1 De hecho, para Saussure (1970, p. 46), la materia de la lingüística no es solo la lengua; según su concepción, debe ocuparse de las diversas manifestaciones del lenguaje humano… de todas las formas de expresión.

2 En verdad, Saussure (1970) no descarta la psicología en el conocimiento de la lengua; según sus planteamientos, "en el fondo todo es psicológico en la lengua" (p. 47).

3 A propósito de estas concepciones, que han predominado en la enseñanza, Bajtín da pistas para formular una crítica pues considera que una "metodología lingüística del pensamiento, que conduce a la concepción de la lengua como sistema de formas normativamente idénticas, se centra en una orientación práctica y teórica hacia el estudio de las lenguas muertas y ajenas, que se conservan en los monumentos escritos" (Bajtín y Volóshinov, 1992, p. 103). Esta crítica va dirigida a lo que el autor llama el cadáver del lenguaje. El lenguaje es un "cadáver" cuando se reduce a una fría estructura gramatical ausente de sus usuarios y protagonistas, cuando se propone como primera y última palabra, distanciado del calor de un contexto y unas circunstancias, de su capacidad conjetural y transformadora.

Estas premisas sobre el lenguaje como *objeto pedagógico* nos indican que la semiosis es la base constructiva y formal de la condición de signo; una de las primeras consecuencias pedagógicas es reconocer que entre sus constituyentes (significado y significante) se da una relación múltiple, de modo que, cuando producimos e interpretamos signos, hay que considerar los nexos de los signos entre sí, con la realidad y con los agentes que los usan; por tanto, desde el *signo* —en sentido extenso— y sus manifestaciones (signos, símbolos, íconos, indicios y señales) se genera una red arquitectónica (Bajtín y Volóshinov, 1992), según la cual los signos *reflejan* un mundo, *refractan* posiciones sociales y *acentúan* vivencias, deseos y experiencias de personas, dentro del encuentro *yo-otro-mundo.* De prestar atención a esta arquitectónica, el lenguaje se refiere al mundo de muchas formas; el marco del sentido es la *diferencia* y la *extraposición*[4] propias del diálogo intersubjetivo y cultural. Desde aquí, cabe adoptar posiciones frente a la *representación,* la *intención* y la *mediación*[5] para contribuir a la problemática del sentido que nos interesa, según se verá más adelante.

Por ahora, señalemos, sin mayores argumentos, que la disposición temática[6] del sentido gira alrededor de *significados* y *valores* (Bajtín y Volóshinov, 1992, pp. 138-146), cuyas diversas caras: *lógica, analógica* e *ideológica,* nos predisponen al diálogo entre diferentes no indiferentes.

4 Siguiendo de manera general los planteamientos de Bajtín (1986a, 1986b), la extraposición puede verse como la capacidad de considerar la convergencia de varios puntos de vista en un mismo espacio visual, como puede suceder con la cultura compuesta por múltiples focos, relaciones y convergencias. La extraposición debe entenderse, entonces, como un proceso de iluminación recíproca de la acción, donde es posible avizorar numerosas confluencias culturales, al margen de jerarquías, sin perder de vista las relaciones, los retos dialógicos y las miradas complementarias. Extraponerse es situarse en posición cognitiva, ética, estética, política, histórica, cultural, lo que define, en parte, las formas de la racionalidad, a las cuales habría que achacar las orientaciones de la ciencia, ya a través de rupturas o de la capacidad de los científicos para imaginar o situarse en los límites. La ciencia no es monolítica, lógicamente aséptica o parametral, se ve influida por lo que ocurre fuera de ella.

5 Si bien la mediación tiene un sentido análogo al de herramienta, cabe hacer claridad de que esta transforma los objetos, mientras que, como ocurre con el lenguaje, transforma a los sujetos.

6 Siguiendo a grandes pasos los planteamientos de Bajtín y Volóshinov (1992), el tema es la unidad de significación total de un enunciado. Implica, por tanto, elementos lingüísticos y extralingüísticos; es puntual, histórico e irrepetible, es, en síntesis, la manifestación del decir concreto que lleva las marcas de la valoración. Entre tanto, el significado es lo repetible e idéntico que se conserva en todas las emisiones del enunciado. Por eso, consideramos que el sentido es doble: significación y valoración o, si se quiere, significado y tema.

Si aceptamos que, para efectos educativos, el sentido requiere ser visto como diálogo (Cárdenas, 2016), un primer asunto apunta a la crítica del significado y al papel pedagógico que ejerce cuando se trabaja, por ejemplo, el discurso. Siguiendo esta pretensión, admitimos que el mundo no es algo objetivo que se nos dé en su plena materialidad; es, más bien, lo *inobjetivo* (Dussel, 1979), esa leve reminiscencia heideggeriana que alude a aquello a lo cual el hombre le ha puesto su impronta; a este algo indeterminado, puesto en el sentido debe atinarle la comprensión. Así, el lenguaje es un dispositivo productor *de referencia;* por eso, y aquí viene una primera crítica al principio de representación, el discurso se refiere al mundo, a los acontecimientos y acciones que allí ocurren, a los sujetos que allí actúan y a su propia manifestación cognitiva y semiótico-social. Al mediar en la construcción de la realidad, se pone a prueba el saber-hacer, el saber-pensar y el saber-decir, y se invita a reconocer la polifonía —voces, conciencias, ideologías— mediante la cual se pone en escena la discursividad ideológica y valorativa de los sujetos. De ser así, la crítica de la representación (Rojas, 2006, pp. 210-211) resulta oportuna, máxime cuando algunos estudiosos de la contraparte alegan, confinados en un horizonte discursivo estrecho, que el lenguaje no representa la realidad.[7]

Este desbalance, más que obligarnos a descartar el papel representativo del lenguaje, nos invita a ver su pluralidad. El hombre, como ser que conoce, convive e interactúa socialmente con otros, asume posiciones múltiples en su devenir histórico y en la producción cultural de sus modos de vivir, adopta formas de conocer y de acercarse al conocimiento, en fin, produce narrativas que lo enfrentan a situaciones diversas y a otros sujetos que comprenden el mundo o actúan en él de modo igualmente diverso. Por eso, el sujeto (id)entitario no es tal; el sujeto es la encarnación modal de distintos procesos de subjetivación y objetivación, una relación configurada alrededor de sus diversas actuaciones.

7 A propósito de este planteamiento, podría aducirse que el conocimiento es una manera de diferir la realidad, de aplazarla, de ponerla a distancia y, sobre esta base, operar todo tipo de acciones, de operaciones en donde cuentan los grados de participación intersubjetiva del sujeto.

Entonces, la *representación* recoge las manifestaciones del sentido en correspondencia con la diversidad de signos, procesos de codificación, tipos textuales, estrategias, géneros, contratos y poderes discursivos; conocimientos lógicos y analógicos; actitudes y valores que entran en la discusión social del sentido. De atenernos a esta disparidad semiótica,[8] el lenguaje hunde raíces más acá de la palabra; de igual modo, impide, por ejemplo, pasar por alto las visiones *dialéctica, analéctica e ideológica* del conocimiento, así como las condiciones de diferencia y conflicto interpersonal en que se produce el diálogo.

Frente a esta situación, es preciso reconocer el *papel constituyente del lenguaje* (Benveniste, 1971, p. 180), tanto de sujetos como de realidades. Además de este papel, la consecuencia pedagógica que se sigue es que *la verdad es solo una forma del sentido y, por tanto, una construcción sujeta a valores;* aún más, ella no puede nombrarse al margen del sujeto[9] y las condiciones históricas que la diversifican cuando subjetivamos y objetivamos el mundo —vivenciado, pensado, contemplado— donde convivimos con los demás. Si pensamos en la cadena de valoraciones[10] que le es conexa —objetividad, certeza, evidencia, probabilidad, validez, corrección, posibilidad, exactitud, legitimidad, legalidad, etc.— nos percatamos del sinnúmero de posiciones y actitudes que ella exterioriza.

8 Esta pluralidad da para pensar las condiciones y manifestaciones del sentido en sus modos: referencial, conceptual, nominal, temático, estilístico e ideológico, donde se conjugan formas y niveles de sentido relativos a visiones múltiples, en contraste con las que obedecen solo al logocentrismo y su énfasis en lo lógico, conceptual, sistemático y formal.

9 Siguiendo a Pérez (2006, p. 11), "[…] esta condición del sujeto resulta de que el ser humano es un individuo y, además, un transductor, un transfert, pues, a diferencia de otros fenómenos individuales, el ser humano contiene en él lo natural, preindividual y posindividual. En el ser humano, lo *a posteriori* se convierte en *a priori*... He ahí el quiasmo, el movimiento transductivo, la sinergia y el sistema en su devenir rizomático, generador... Siendo menos y más que un 'individuo viviente', el individuo humano deviene sujeto, pero su subjetividad acaece en el contexto de existencia 'de lo colectivo', donde el sujeto, en cierta medida, está enajenado porque no puede conocer sino desde determinadas condiciones que no son las suyas; entre otra cosas porque la subjetividad no le pertenece, de alguna manera le es impuesta, lo que no quiere decir que esta condición sea absoluta".

10 Como veremos, estas formas juegan por igual en la argumentación, lo que quiere decir que el discurso y la escritura aprovechan las dimensiones subjetiva, objetiva, intersubjetiva e interobjetiva del sentido; en su favor, contribuyen la gramática y la retórica e imponen su ley los aparatos y poderes, así como los géneros discursivos, a través de los cuales se manifiestan los intereses lógicos, analógicos, ideológicos y dialógicos que permean las prácticas discursivas.

Esta pluralidad de la representación[11] obliga también, a guisa de repetirnos, a hacer crítica referencial del lenguaje. El poder referencial muestra que el sentido está abarrotado de nociones, conceptos, simbolismos, imaginarios, valores, implícitos, intenciones, metáforas, analogías, etc.; y que como fenómeno histórico finito en él se hacen indiscutibles la ambigüedad y la capacidad de respuesta que atraen los enunciados (Cárdenas, 2016, p. 39). Adicionalmente, implica reconocer los poderes (técnico-científico, social-ideológico y mágico-estético) que permean las prácticas y situaciones sociales vividas; en fin, obliga a aceptar que *convivimos y actuamos en un mundo conocido y valorado* (Bajtín, 1986b).

Reiteremos, entonces, que la verdad no debería ser hegemónica, ni continuar siéndolo; es uno de los tantos valores de contenido que pueden enseñarse, por ejemplo, con respecto a la ciencia, la que, además de producto, es condición de producción y circulación de nuevos conocimientos. Esta enseñanza proviene del lenguaje como proceso semiótico y discursivo que crea efectos sobre nuestros modos de conocer y pensar la realidad (validez, certeza, corrección, pertinencia, plausibilidad, probabilidad, verosimilitud, posibilidad), efectos de subjetividad (psíquica, ética, estética, política); asimismo, propone condiciones de legitimación de su hacer-saber, su hacer-hacer (manipulación), su hacer-creer (persuasión) y, mejor, su hacer-pensar.

El discurso y su configuración social

El otro factor importante de la concepción del lenguaje como objeto pedagógico es el discurso. Este, como sabemos, tiene varias acepciones. Sin embargo, nos centraremos en la *discursividad* como conjunto de movimientos comunicativos y marca social del discurso. Comencemos por la pregunta: ¿en qué medida incide el lenguaje en la vida social? Para situar posibles respuestas, establezcamos algunas premisas que nos ayuden a comprender el asunto.

11 Esta distancia crítica supone también distanciarse de las nociones de conciencia e intención que, por igual, se ponen como sustrato de cualquier comprensión del lenguaje. Acerca de ella, nos hemos pronunciado en otros documentos afines al tema que nos ocupa; por eso, solo nos contentaremos con hacer este llamado.

De entrada, veamos algunos ejemplos tomados del caudal de clichés de que nos valemos los maestros para enseñar; ellos pueden darnos pistas para entender el asunto: "el lenguaje es un medio de comunicación", "el lenguaje es un vehículo del pensamiento", "el lenguaje es un medio de expresión de mensajes". Sin mayor comentario, y pasando por alto si lo que enseñamos es lenguaje o lengua, estos enunciados son perniciosos en educación ya que, al desconocer la condición semiótica y discursiva del lenguaje, lo reducen a un instrumento o medio, cuando no lo desfiguran al confinarlo a los límites abstractos de un sistema[12] muerto —la lengua—, que no se aviene con los usos sociales y las condiciones de la vida humana. Cuando los maestros proferimos dichos enunciados, chocamos con la desatención al sujeto, la vida, la acción, la pasión, los saberes, la cultura, pero, en particular, tendemos un manto de olvido sobre el *otro, nuestro semejante*.

De prestar atención a estos criterios, la inscripción del lenguaje en la vida y la concepción de su poder constituyente de realidad y subjetividad, nos permiten desalinearlo de sus nexos exclusivos con el significado y los mensajes. Es claro, entonces, que el discurso por estar cargado de ideologías y valores no es neutral.

Veamos, *grosso modo,* en qué consiste la *discursividad*.[13] En primer lugar, la discursividad se mueve en distintos frentes productores de referencia; además, genera movimientos comunicativos, a la par que se sitúa en el plano de la interacción social (Van Dijk, 2000a), donde se carga de saberes y prácticas que responden a los intereses humanos que le dan origen. En segundo lugar, obedece al sinnúmero de discursos que instaura las condiciones de producción y hacen interpretable el sentido en distintas direcciones; tal fenómeno tiene soporte material y se expresa, por ejemplo, mediante cuerpos, acciones, imágenes, signos, textos y discursos de diversa índole.

12 Lo planteado no quiere decir que no sea posible estudiar la naturaleza sistemática de la lengua o que los enfoques lingüísticos no tengan razón de ser; lo que se alega, en general, es que dichos enfoques responden a principios epistemológicos y metodológicos de orden disciplinar, los cuales no consultan las condiciones pedagógicas en que se forman los sujetos que usan el lenguaje.

13 Buena parte del asunto gira alrededor de las tesis esbozadas por Verón (1987/2004), quien, en líneas generales, construye una teoría del funcionamiento social de los discursos, en cuanto a sus modos de producción, interpretación y análisis, capaz de explicar su circulación social y su papel en la construcción de lo real. En términos generales, plantea que los discursos son base de la producción social e histórica del sentido de otros discursos.

En uno y otro caso, los discursos no se refieren a la realidad a secas; es lo que se infiere de la consideración de aparatos discursivos o modos de producir referencia (Charaudeau, 1993). Desde esta mirada, los discursos son construcciones culturales (Goodman, 1990) mediante los cuales los seres humanos se apropian del mundo. Por eso, cuando se enuncia el discurso, las instancias referenciales aluden conjeturalmente a la realidad, en alguna de sus manifestaciones: mundo, acción, sujeto, objeto, enunciación, lenguaje mismo.

El mundo, con sus atributos de realidad social construida (Berger y Luckmann, 1993), es una referencia pragmática que arrastra la impronta de lo humano; ese rastro produce sentido mediante procedimientos orientados, por ejemplo, a dar nombre a las cosas, conceptualizar, categorizar, sistematizar y modelar los hechos, procesos y fenómenos que ocurren a nuestro alrededor; hacer demostraciones y probar hipótesis; describir, analizar e interpretar hechos; sistematizar información, asignarle cierta clave estilística, enfatizar algunos aspectos, elegir unas formas expresivas en detrimento de otras, asumir puntos de vista disímiles, modalizar grados de conocimiento, sesgar la mirada de acuerdo con un interés particular o de grupo. Vale la pena no perder de vista estas formas productoras tanto de procedimientos como de condiciones de sentido, pues ellas aparecen de diversas maneras y en grado distinto, por ejemplo, en los géneros discursivos y, por supuesto, en la argumentación.

Cabe plantear, entonces, que la discursividad se distancia de las pretensiones de objetividad y, por igual, de la *transparencia* del significado. Esta actitud asume con cautela la mimesis y la diégesis, para inclinarse por la *methexis* del distanciamiento y la participación donde se hace inocultable el papel de los sujetos; asimismo, da entrada a otra dimensión epistemológica que tiende a superar el nexo lineal entre sujeto/objeto para dar cabida a la red en que coaparecen sujeto/intersujeto y objeto/interobjeto. Estas nociones no apuntan directamente a la realidad en sí sino a la *realidad semiotizada*, puesta en el sobreentendido de la cultura que, en su nivel más alto, sedimenta valores. Por eso, el discurso no es neutral; además de voces y conciencias, siempre conlleva ideologías y valores que no pueden pasarse por alto a la hora de hablar de pedagogía. Es lo que se avizora en las palabras de Bajtín:

> Al dotar a la palabra de todo lo que es propio de la cultura, o sea, de todos los valores culturales —cognoscitivos, éticos y estéticos—, se llega con mucha facilidad a la conclusión de que, salvo la palabra, en la cultura no hay nada más; de que esta última no es otra cosa que un fenómeno de lenguaje; de que el científico y el poeta, en igual grado, tienen que ver solamente con la palabra. (Bajtín, 1986b, p. 51)

A tenor de esta visión, el juego social entre discursos orienta las prácticas humanas que cobran sentido gracias a procesos de *subjetivación*[14] y *objetivación;* en esta dirección, objetos y sujetos se constituyen gracias a *prácticas de disociación simbólica* conexas con el entramado de valores que se evidencia cuando los enunciados responden ideológicamente a otros enunciados. Así se configura el marco de las prácticas donde los sujetos construyen objetos ya en función de conocimiento o de acción. Esta posición no niega la existencia de hechos exteriores a la discursividad; simplemente niega la posibilidad de su constitución como objetos socialmente inteligibles por fuera del horizonte de producción, circulación y consumo discursivo.

Dado que lo real no es algo en sí mismo, puesto que obedece a la *participación* humana, la discursividad es producto de la filtración social de las ideas,[15] mediante prácticas propias de *subjetivación;* asimismo, su funcionamiento apunta a condiciones significativas propias de la interdiscursividad. Gracias a esta, asoman numerosos matices significativos, cargados de intenciones comunicativas y expresivas, pero, por igual, se pone en evidencia la capacidad retórica del lenguaje de alimentarse a sí mismo, configurando un *dispositivo autorreflexivo* que opera tanto sobre sus medios como sobre sus procedimientos expresivos.

Lo dicho hasta aquí nos permite retomar la significación y la comunicación. Aquella se aparta de la *transparencia*, mientras que esta no obedece puramente a nexos lineales entre emisores y receptores; menos aún, puede abordarse como un proceso de codificación/ decodi-

14 En términos generales, la subjetivación es el proceso semiótico discursivo mediante el cual acontecemos y nos posicionamos frente al otro/otro, manifestándonos en vía a la singularización.

15 Al respecto, cabe mencionar lo que dice Bajtín acerca de la idea: "[…] la idea es interindividual e intersubjetiva, la esfera de su existencia no es la conciencia individual sino la comunicación dialógica *entre* conciencias. La idea es un *acontecimiento* vivo que tiene lugar en el punto del encuentro dialógico de dos o varias conciencias" (Bajtín, 1986a, p. 126, cursivas en el original).

ficación o reducirse a la transmisión de mensajes. Esta mirada resulta útil en educación porque el sentido es un campo de emergencia donde se engendra un conjunto de posibilidades o un "campo de efectos posibles" (Sigal y Verón, 2003, p. 18); el *principio de indeterminación* que rige el campo exige que no se pueda hablar de sentido por fuera de ciertas condiciones sociales de producción; resulta, entonces, que el sentido es aleatorio, no es lineal, tampoco puramente causal. Por eso, creemos, responde bien al concepto de *juego* en la medida en que se localiza en el campo de la intra-, inter-, retroacción social que es el terreno de su dispersión (Morin, 1988, p. 421).

Otro asunto de interés apunta a la manera como la discursividad afirma los parámetros sociales sobre los que cabalgan las ideologías. En esta dirección, nada de lo que hace, piensa o siente el ser humano está exento de intereses; estos se muestran a través de deseos, intenciones, ideas, enfoques, perspectivas y puntos de vista que se atienen a las situaciones de concurrencia en que unos y otros sentimos, pensamos, imaginamos o hacemos cosas. Es indiscutible que, en conjunto, el conocimiento y la acción humana están permeados ideológicamente, a lo cual no escapa, en particular, la ciencia.

Las ideologías, como "sistemas de legitimación" (Ricœur, 2006, p. 227), además de señalar al universo de las ideas que atraviesa y tensiona lo social, encuadran cierto alejamiento de la gramática inmanente de la acción simbólica. Las ideologías (Van Dijk, 2000b), como formas del imaginario social, constituyen un territorio que, junto a la conciencia, establecen las condiciones donde confrontan interdiscursivamente las ideas, se originan múltiples puntos de vista y se legitiman las interpretaciones. Obedeciendo a este hecho, existe un lazo estrecho entre el sentido y los comportamientos sociales; sin este entramado, no hay organización material de la sociedad, ni instituciones, ni relaciones sociales. La discursividad es "el verdadero fundamento de lo que corrientemente se llama 'representaciones sociales'" (Verón, 1987/2004, pp. 125-126).

De atender a esta visión, la discursividad también afecta las interacciones humanas; desde un punto de vista sociosemiótico, nos exige situarnos en territorios ideológicos y dialógicos de conocimiento y acción; entre otras cosas porque, cuando interactuamos, siempre nos enfrentamos a la *diferencia;* si esta no nos es indiferente, lo necesario es abordarla, por ejemplo, en función de argumentos que, para el

caso, no se reducen a las armas de la persuasión, sino al *diálogo como conflicto, encuentro con la diferencia, búsqueda de la contrapalabra*. Desde esta perspectiva, resulta útil pensar en una translingüística de base sociosemiótica y sociocognitiva o transdisciplina abductiva y transductiva.

Avanzando un paso más hacia la educación, el discurso de la ciencia que se enseña y la investigación no es ajeno a la discursividad. Un ejemplo claro lo encontramos en la lingüística que, como ya dijimos, oscila entre las influencias de la sociología y la psicología, con obvias aproximaciones y distanciamientos de la filología. Otro ejemplo singular corresponde al discurso de la ciencia —física, matemáticas, química, biología, lingüística— que, a lo largo de la modernidad, va desgajando objetos de conocimiento distintos, en un balanceo ideológico entre sustancias y formas que conecta justamente con intereses políticos de ciertas clases sociales. Estos discursos, quiérase o no, deambulan por la memoria que los textos guardan de las prácticas sociales (Leeuwen, 2008; Fairclough, 2006), a la par que realizan una travesía por imaginarios, simbolismos, valores, perspectivas, modalidades y puntos de vista; dicho proceder dialéctico y analéctico, deja correr ideologías que, a manera de índices culturales, ponen en diálogo a los hombres con el mundo en que viven y culturalmente reciben; esto es lo típico de la discursividad que, lastrada por índices interobjetivos e intersubjetivos, incide en que las prácticas discursivas giren alrededor de *formas de representación* (miméticas, diegéticas, methéxicas, simbólicas, imaginarias, indiciales, etc.) o *formas de interpelación* (declarativas, injuntivas, prescriptivas, formativas) entre sujetos que se muestran mediante discursos que, para el caso, importan a la educación. Es así como la memoria heterogénea de los textos multiplica la riqueza activa y mediática del sentido, lo que revela la ligazón del lenguaje con el transcurrir cultural e histórico de los seres humanos, los cuales asimilan y objetivan la cultura de su grupo en espacios específicos, dentro de cierto límite identitario.

Al llegar a este punto, vale precisar que, entre los valores cognitivos, la verdad, si bien ocupa un lugar destacado, es una construcción histórica y, por tanto, un valor que se extiende a otros territorios en que se gesta: éticos o estéticos. Por eso, cuando se la mira desde el sentido es preciso acercarse críticamente a distintos factores

dependientes de la *ideología de la verdad: linealidad, causalidad, secuencia, unidad, objetividad, demostración, generalización,* etc. Dicho acercamiento es posible gracias a las tantas posiciones que asumimos frente a "objetos" de interés. Por eso, la verdad, como expresión del accionar humano, además del conjunto de operaciones y procedimientos que la conforman, se nutre de imaginarios, simbolismos, mitos, tradiciones, etc. En ella, coaparecen esferas de la racionalidad humana, razón de más para afirmar que frente a la necesidad también reina el azar; así como operan las demostraciones también cabe atender a las puras hipótesis y sin darle prelación al tiempo y la causalidad cabe confiar, por igual, en las relaciones o en el azar y la sincronía de los fenómenos.[16]

Este punto de vista se extiende a las esferas de la ciencia y el arte; a la vida cotidiana y la cultura donde florecen visiones ideológicas que no son ajenas al poder, ya proceda del ejercicio político o de sectores académicos o artísticos que, desde sus lugares de enunciación, imponen modos de pensar y de hacer a la mayoría.

Esta conexión estrecha entre ideología y poder nos invita a pensar que el lenguaje ejerce esta relación de varias maneras:

a. A través de la ciencia y la tecnología o poder técnico-científico;
b. a través de la interacción social o poder socio-ideológico;
c. mediante las expresiones propias de la creatividad o poder mágico-estético.

Por lo mismo, corrobora la inocultable presencia del sujeto y la diversidad que lo caracteriza, asuntos que también interesan a la pedagogía. La discursividad muestra a las claras manifestaciones de la alteridad y, por supuesto, la diversidad que la caracteriza. Por eso,

16 Acoger la mayoría de estos elementos, requiere un enfoque sociosemiótico que, en términos de Verón (1987/2004), responde a una disciplina crítica que maniobra sobre dos niveles de análisis del sentido: a) El nivel ideológico que es el "sistema de relaciones de un discurso (o de un tipo de discurso) con sus condiciones de producción, cuando estas ponen en juego mecanismos de base del funcionamiento de una sociedad. El análisis de lo-ideológico-en-los-discursos es, pues, el análisis de las huellas, en los discursos, de las condiciones sociales de su producción". b) El nivel de poder que es el "sistema de relaciones de un discurso con sus efectos, cuando las condiciones de reconocimiento conciernen a los mecanismos de base de funcionamiento de una sociedad". De esta manera, "ideológico y poder son, como se ve, dos dimensiones (entre otras) del funcionamiento de los discursos sociales [...]" (Verón, 1987/2004, pp. 134-135).

el sujeto pedagógico no es una entidad; se va constituyendo dentro de la interacción entre sujetos y *objetos anexactos*,[17] pone en evidencia tendencias individuales hacia la *singularización*, las cuales muchas veces se vuelven modelos ejemplares. Esta inversión entre sujeto e individuo, con todas las implicaciones que supone, nos lleva, por lo menos, a pensar que para la educación puede ser provechoso:

a. Reinstalar el sujeto como algo relativo a la tensión con otros sujetos y objetos;
b. dar paso al observador que se observa (reflexividad);
c. interrogar la representación desde una mirada constructiva y reconstructiva;
d. aminorar la importancia del pensamiento dicotómico;[18]
e. asumir que no hay garantía general de sentido;
f. admitir que todo sentido es ideológico.

De igual modo, puede ser útil entender al sujeto como ser vital que acontece cuando aborda el mundo y actúa en él a través del pensamiento, la sensibilidad, la imaginación, la interacción. Al conocer el mundo y actuar en él de manera práctica y teórica, el sujeto se vale de formas sensibles y conceptuales; lo imagina mediante mitos, creencias, fantasías y ficciones e interviene en él para adaptarlo y transformarlo en interacción con sus semejantes. Sobre esta base, *el sujeto exhibe una condición modal* que lo define con respecto a las condiciones intersubjetivas e interobjetivas que lo rodean; el acontecimiento del sujeto da lugar a concebir, organizar y ejecutar intenciones comunicativas desde posiciones ideológicas

17 Esta condición de anexactitud, siguiendo a Ibáñez (1985, p. 40), interroga la exactitud formal de las variables del conocimiento y su lejanía de las prácticas para favorecer su dimensión inmediata, su incertidumbre y discontinuidad, a partir de sujetos y objetos que actúan en relación.

18 Este pensamiento se apoya en el poder de la razón dualista (Bruner, 1989; Martín Barbero, 2002, pp. 108-126), que impone la diferencia y la exclusión sobre cualquier otra modalidad de pensamiento, con obvia supresión de las prácticas discursivas y de todos aquellos factores que puedan ser atribuibles al contexto.

que, generalmente, entran en discusión con las del *otro;* ponerse en posición responsiva frente al otro es abrirle paso al futuro como deber-ser.[19]

Alrededor de condiciones, situaciones y posiciones como estas se organiza un sistema de fuerzas productoras de sentido que ponen en cuestión al sujeto y lo obligan al diálogo. Este diálogo tensiona los órdenes y los énfasis sobre la experiencia que tenemos del mundo, lo que sabemos de él y hacemos en él. Al llegar a este punto, valga una digresión para decir que la ciencia, siendo el gran objeto de enseñanza, no consigue sus logros de manera objetiva o neutral, en términos de pura objetividad científica. La producción, circulación y consumo de su discurso obedece a ese sistema de fuerzas; solo que los malabares del poder, muchas veces, acallan muchas voces e impostan unas concepciones en detrimento de otras.

Si hay algo de interés educativo en esta propuesta, radica en que el lenguaje —repetimos— no es un simple medio natural o instrumento de comunicación como acostumbramos a decir en las escuelas. La hegemonía filológica de gramática y retórica, por ejemplo, es parte del control simbólico y, de contera, de la violencia simbólica en la cual formamos a nuestros estudiantes; esta tradición filológica, si bien no es desdeñable de entrada, a falta de criterio, ha dado lugar a una serie de clichés o a una mitología que, dentro de la tradición pedagógica, distancia al objeto del sujeto, convierte al objeto en medio, vehículo o instrumento, a los mensajes y al sentido en cosas hechas, y la verdad en palabra autoritaria, lo que, obedeciendo a la objetividad impostada, va en detrimento de las condiciones éticas, sociales y aun políticas del actuar discursivo. Ahí no para la cosa; en la escuela, se incita a pensar el lenguaje como medio de comunicación y a abordar el discurso desde la conversación o diálogo basado en preguntas que requieren respuestas, y la argumentación desde su instancia persuasiva o como práctica de disolución de conflictos o procura de acuerdos.

Cabe anotar que estas pretensiones, si bien respetables, no parecen ser una buena opción educativa. No lo son por cuanto persiste en ellas la versión del lenguaje como medio, un instrumento ya hecho

19 Aquí, *grosso modo,* hacemos alusión a otra disposición arquitectónica, según la cual el ser humano es un sujeto fronterizo entre su ya-ser, su ser-acontecer y su deber-ser (Bajtín, 1997, pp. 7-12, 18); cabe aclarar que este último no tiene sentido deontológico.

que reduce la comunicación a un intercambio informativo donde se marchita el sentido. Frente a dicha perspectiva, los maestros no deben cejar en su intento de orientar la enseñanza desde posiciones críticas que, además de poner en liza la ideología, pongan en crisis, analicen, afiancen criterios, se atengan a valores, como prácticas destinadas a *desplegar la conciencia heterónoma*, pero, al mismo tiempo, a procurar la *singularización*[20] de la persona en vías de formación.

Estos planteamientos nos inducen a pensar que el lenguaje es un asunto de vida, de conocimiento, de acción y poder, que reclama, por un lado, abrir los ojos frente a las aristas mitológicas que lo convierten en un medio natural y, por otro, a no desestimar las consecuencias de la *libertad simbólica*. A propósito de esta, son oportunas las palabras de Barthes (1971, p. 53: "La sociedad […] por lo común se ha acomodado muy mal a ella: la ha ignorado, o, como en sus supervivencias actuales, censurado; la historia de la libertad de los símbolos es a menudo violenta, y naturalmente aquí tiene igualmente su sentido: no se censuran impunemente los símbolos".

En concreto, consolidar esa *libertad simbólica* es uno de los retos de la educación. Abrirle caminos requiere considerar la compleja red semiótica y discursiva del sentido, no desconocer sus dimensiones y dar andadura al lenguaje en pro de la generación de miradas diversas y modos plurales de interacción que favorezcan la convivencia y la participación. Para el caso, la discursividad —pluralidad de discursos e ideologías que asoma en un discurso— es un llamado a la voluntad cooperativa de los enunciadores, a su coprotagonismo y a la legitimación de su participación. Sin que esto obligue, dicho papel apunta a generar confianza mutua, hacer flexible la intervención de los sujetos y recontextualizar las situaciones de *conflicto* que, por lo

20 La singularización es un proceso que, gracias a la convergencia de determinaciones y contingencias, para permitir que se despliegue responsablemente la diferencia actuante en relación con otros. En lo que respecta a este trabajo, vale la pena citar en extenso a Simondon: "La única chance para el individuo, o más bien para el sujeto, de sobrevivirse en cierta forma es devenir significación, hacer que algo suyo se convierta en significación. Aun allí existe una perspectiva poco satisfactoria para el sujeto, pues la tarea de descubrimiento de las significaciones y de lo colectivo está sometida al azar. Sin embargo, es apenas como información que el ser sujeto puede sobrevivirse en lo colectivo generalizado; participando en la individuación colectiva, el sujeto infunde algo de sí mismo (que no es la individualidad) en una realidad más estable que él. Es a través de la naturaleza asociada que existe el contacto con el ser. Ese contacto es información" (Simondon, 2009, p. 494).

general, son todas; su única garantía es la *contingencia del sentido* y, por supuesto, su *función transductora* que, nos parece, importa en la investigación educativa.

DISCURSO, ARGUMENTACIÓN Y EDUCACIÓN

Hasta aquí, hemos planteado una visión pedagógica del lenguaje que invita a considerar la discursividad social como diálogo entre sus componentes: lógico, analógico e ideológico. Con base en tal consideración, haremos diversos rodeos por la argumentación con miras a resaltar su poder formativo y el corte humanista de los textos que produce. La pretensión es repensar asuntos como la enseñanza del pensamiento y la formación ciudadana, los cuales no pueden darse por fuera de los márgenes de una profunda *extraposición*.[21]

De entrada, vale la pena recalcar que la argumentación es un proceso que escenifica la desconfianza en la representación, la comunicación y la expresión de mensajes. Al hacerlo, reivindica, por un lado, las condiciones modales de ese sujeto cuya aparición en escena obedece a la extraposición; por el otro, asume el poder autorreflexivo del lenguaje que pone a disposición de ese sujeto sus mecanismos para que se ponga en situación.

Ahora bien, si el sujeto siempre aparece en posición argumentativa y si la argumentación es la manifestación autorreflexiva del lenguaje, cabe hablar de la importancia retórica en que se produce, circula e

21 La extraposición es la capacidad que tiene el sujeto de ponerse afuera de la situación del otro, del personaje, de adoptar una cierta perspectiva, de tomar distancia, de saturar los puntos de vista, de participar en el universo del otro. La extraposición es, entonces, la capacidad de considerar la convergencia de varios puntos de vista en un mismo espacio visual, de manera que abordar la cultura desde un punto de vista extrapuesto es ver en ella múltiples focos, relaciones y convergencias (Bajtín, 1982). La extraposición debe entenderse, entonces, como un proceso de iluminación recíproca de la acción, donde es posible avizorar numerosas confluencias culturales, al margen de jerarquías, sin perder de vista las relaciones, los retos dialógicos y las miradas complementarias. Extraponerse es adoptar cierta perspectiva, cierto punto de vista, tomar distancia, situarse en posición cognitiva, ética, estética, política, histórica, cultural; esto define, en parte, las formas de la racionalidad y a ellas habría que achacar, por ejemplo, la manera como se desarrolla la ciencia, ya a través de rupturas o de la capacidad de los científicos para imaginar o situarse en los límites. No siendo la ciencia monolítica, lógicamente aséptica o parametral, se ve influida por lo que ocurre en el contexto social, por las valoraciones, por la recepción de acentos emocionales y valorativos de los sujetos científicos. Esta capacidad de situarse afuera se orienta en tres órdenes: espacial, temporal y semántico, los cuales se corresponden con el cuerpo, el alma y el espíritu.

interpreta el discurso. Quizá, mejor, cabe hablar de la condición retórica de la argumentación. No se trata aquí de los efectos persuasivos o figurativos, sino del modo como la retórica se ajusta a los juegos de lenguaje obedeciendo al deber-ser de la semiosis y el discurso como apertura a las posibilidades del sentido.

Así pues, la argumentación se abre a lo explícito, lo implícito, lo problemático y lo amplificativo del sentido, cubriendo diferentes frentes del razonamiento y haciendo gala de su poder autorreflexivo y del poder constituyente, ya aludido. A través de ella, se juega la elasticidad como también la proximidad y la distancia que caracterizan las relaciones *yo*/*otro*/*Otro* que coaparecen en el intercambio comunicativo. Adicionalmente, manifiesta las condiciones típicas de la subjetivación y la objetivación, por lo cual podríamos argüir que la argumentación gira alrededor de la modalización discursiva.

Desde los presupuestos establecidos, la argumentación es una práctica semiótica porque asume todas las implicaciones que supone hablar de lenguaje como factor constituyente de los procesos de *objetivación* y *subjetivación* humana. También lo es porque hay elementos argumentativos por fuera de la condición verbal que, por decir lo menos, revelan numerosos efectos de sentido que provienen, por ejemplo, del gesto y el simbolismo corporal (Groarke y Tindale, 2009). Es una práctica discursiva en la medida en que envuelve la *textualidad* y *discursividad*, propias del uso del lenguaje.

Adicional a esto, es una práctica cognitiva que cobija el saber pensar y, en particular, la construcción de objetos de conocimiento y formas de razonamiento que hacen de ella una *práctica inquisitiva*. Dadas estas características, es una práctica ideológica en la que se ponen en escena puntos de vista que expresan diferencias entre los argumentadores; la materia sobre la que se argumenta y los argumentos que la soportan, aunque altamente compartidos y marcados por la intersubjetividad, constituyen la diferencia entre sujetos. Esto sin contar con las condiciones en que se da la discusión o campo de experiencia donde se escenifica (Duval, 1991); en este caso, las reglas de interacción son ampliamente compartidas por los argumentadores (discusión crítica por parte de pares académicos) o, por ejemplo, se evidencian la distribución de turnos, la carga de la prueba, la apelación sistemática a distinto tipo de argumentos, etc.

De aceptar la perspectiva formulada, es fácil concluir que, en el ámbito pedagógico, la argumentación no puede obedecer exclusivamente a la verdad demostrada; tampoco puede convertirse en una manera de consolidar contenidos declarativos (objetos, hechos o procesos, relaciones, funciones, taxonomías, características a través de conceptos, categorías, demostraciones, sistemas, operaciones, niveles, etc.), menos puede concentrarse exclusivamente en la enseñanza de la ciencia. Aún más, no debería reconocerse como una práctica persuasiva ya que esta no es más que un momento de la argumentación, dirigido alocutivamente al "tú"; debería ser una práctica dialógica en el sentido propuesto por Bajtín, donde se pondere la diferencia y, en lugar de conferirle peso argumentativo a una posición, se ventile la posibilidad de transformar las posiciones que se sostienen con miras a proponer un nuevo lugar desde donde abordar dicha diferencia.

Por eso, la orientación pedagógica de la argumentación ha de considerar los procesos que se realizan con contenidos —reflexión, razonamiento, análisis, categorización, inferencia, demostración, comprobación, argumentación, explicación, interpretación—; el razonamiento y la inferencia que, más allá de la inducción y la deducción, apuntan a la abducción y la transducción; el afianzamiento de operaciones y procedimientos mentales; la toma de decisiones con respecto a contenidos que suponen formas de controlar y transformar el mundo o aplicar conocimientos en otros campos. En últimas, la capacidad para adoptar posiciones y actitudes, poner énfasis, elegir temas y enfoques, adoptar puntos de vista o reconstruir contextos de producción de conocimiento. La escenificación discursiva de estas prácticas permite pensar en la importancia de enseñar a través del lenguaje, no como medio, sino como mediación.

Puesta en este contexto, la argumentación es fruto del carácter autorreflexivo del lenguaje y la heterogeneidad de la acción discursiva. Con respecto a lo primero, la argumentación pone en escena un encadenamiento recíproco, no necesario entre argumentos y conclusiones, el cual configura la situación de la que habla el enunciado; esta situación muestra que, más allá de las pretensiones persuasivas, la cadena convoca determinados argumentos y excluye otros, obedeciendo a reglas de selección que anudan la coherencia del discurso. En atención a estas condiciones, el referente del caso argumentativo

no preexiste al acto discursivo; al contrario, se produce gracias a la situación, una consecuencia más del carácter autorreflexivo o quizás constructivo y reconstructivo del lenguaje. En cuanto a lo segundo, la diversidad del sentido responde a otras tantas esferas de la acción, de acuerdo con las cuales se contrarrestan las pretensiones de reducir procesos a sistemas, el discurso a la comunicación, el sentido a la representación lógica, o las posiciones ideológicas a una supuesta objetividad o neutralidad o al puro peso de los argumentos.

Como se observa, argumentar es producir sentido mediante el juego semiótico de proliferación de formas de representación; es producir discursos gracias al tejido de intertextos, interdiscursos y antidiscursos; es valerse de mecanismos sintácticos, semánticos y pragmáticos del sentido; es acudir a órdenes referenciales: argumentativo, narrativo, retórico y enunciativo; es apoyarse en los poderes: técnico-científico, ideológico-social y mágico-estético del lenguaje; en fin, es atender a la distribución informativa que afecta los órdenes gramatical y temático y a enunciados que modalizan la carga proposicional. Esta síntesis contempla varios caminos de sentido, los cuales no pueden descuidarse cuando se aborda pedagógicamente la argumentación, lo que requiere: ir más allá de la gramática, dejar actuar a los sujetos discursivos, relativizar la verdad y abrir el universo del sentido en sus momentos —lógico, analógico e ideológico—.

Si retomamos el proceso pedagógico de pensamiento, cabe prever la apertura de este en sus instancias lógica-analítica, estética-creativa y crítico-hermenéutica (Cárdenas y Medina, 2015) y recabar acerca del papel que cumple la argumentación en cada una de ellas. Así, en cuanto a la primera, se requieren formas de pensamiento —categorías, conceptos, estructuras lógicas, análisis, demostración, síntesis, resolución de problemas—, que se alíen con formas de razonamiento inductivo y deductivo que permitan establecer la validez, verdad o validez de formas de conocimiento que, como el científico, por ejemplo, requieren el manejo de procedimientos de objetivación como los mencionados. Ni qué decir tiene aceptar que la construcción del conocimiento no es meramente un asunto lógico-dialéctico; es una práctica social en la que los agentes discursivos contribuyen desde diferentes puntos de vista y donde, a pesar de las pretensiones de la demostración y la generalización, ninguno puede prevalecer sobre los demás, de no ser por buenas razones de orden epistemológico, histórico o social desde las cuales

pueden asumirse posiciones críticas. Si bien el conocimiento científico se ha vuelto hegemónico en cuanto depende de demostraciones, no es producto de mentes privilegiadas que ejercen el poder para imponer sus fórmulas de ver y comprender el mundo; de hecho, está sometido a la discusión desde diferentes perspectivas.

Con respecto al pensamiento estético-creativo, resalta una visión analéctica constituida alrededor de las relaciones autorreflexivas del yo y sus posiciones frente al otro y al mundo; de acuerdo con ella, cabría pensar en la contribución que al conocimiento hacen los símbolos y las imágenes, la sensibilidad y la imaginación, así como el papel retórico del lenguaje y, en particular, la metáfora, cuando al producir conocimiento y dar pábulo a la acción, suma para el cultivo del componente analógico del sentido y al desarrollo de la visión analéctica, como emergencia de aquello que ha sucumbido al poder objetivante del lenguaje y ha sido invisibilizado por el pensamiento abismal[22] (Santos de Souza, 2010, pp. 1-2).

Si retomamos la *extraposición*, el discurso argumentativo es una típica manifestación de ella en cuanto contribuye a formar acuerdos parciales, justificados, razonables y útiles para el ejercicio ciudadano. Nos emboca hacia la vida democrática, hacia la participación basada en razones válidas y justificaciones del otro que nos inducen a apreciar y respetar posiciones diferentes a las nuestras, modos de pensar distintos, miradas diversas y perspectivas ideológicas. Para no abundar en razones, digamos que la argumentación es una forma de inyectarle valor al discurso desde la arena social.[23]

22 Según el autor, "el pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. Éste consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de 'este lado de la línea' y el universo del 'otro lado de la línea'. […] Fundamentalmente, lo que más caracteriza al pensamiento abismal es, pues, la imposibilidad de la presencia de los dos lados de la línea. Este lado de la línea prevalece en la medida en que angosta el campo de la realidad relevante. Más allá de esto, sólo está la no-existencia, la invisibilidad, la ausencia no-dialéctica" (Santos de Souza, 2010, pp. 1-2).

23 El maestro que trabaja pedagógicamente la argumentación debe ser capaz de asumir lo que Bachelard llamaba el "racionalismo enseñante" frente al racionalismo enseñado; gracias a aquel, el maestro debe mantener una actitud abierta y expuesta permanentemente al diálogo, ciertamente disimétrica entre el que enseña y el que aprende, pero donde el saber no se aloja en un lugar determinado por posiciones de poder, sino en el movimiento mismo de la interrogación continua; uno de los fines que persigue tal perspectiva es contrarrestar la crisis de lo público en la escuela que se manifiesta en la marginación, la discriminación, la falta de oportunidades, el dogmatismo y la esclerotización de los saberes a través del discurso

Pensamos, entonces, que a ello debe apuntarle la formación del sujeto. El sujeto, para ser tal, debe adoptar una "intensa extraposición" frente al objeto y al otro en sus momentos constituyentes, ponerse afuera de los valores y del sentido; situarse en posición crítica frente al espacio y al tiempo como condiciones valorativas de la creación de la imagen y del fondo sobre el cual divergen tanto la significación como su orientación hacia el futuro; asumir este proceso como suceso abierto, no conclusivo. Dicho intento involucra la comprensión del acontecer vital de manera realista, lo que exige una conducta transgresiva de la conciencia individual; significa autoeliminarse a través de una lucha mortal para acceder a la metáfora de la muerte, matar la conciencia absoluta. Ya no se trata de matar al padre, sino de no-ser (Bajtín, 1982, pp. 20-22).

También el sujeto que argumenta necesita mantenerse fuera de la lengua, de manera que le sea permitido dar el tono adecuado al tema en discusión, distribuir la palabra entre las voces y las conciencias de otros, comprender las voces y conciencias ajenas y discutir con ellas en procura de la contrapalabra.[24] Quien argumenta trabaja con una lengua posible que en su deber-ser no se reduce a la lengua como único sistema posible (Bajtín, 1982, p. 297). Esta "lengua de lenguas posibles" constituye el substrato con que el sujeto trabaja la memoria de la lengua que gira alrededor de la enorme masa de sentidos acallados, olvidados o no proferidos que debe revivir y poner en discusión (Bajtín, 1986a). Es de esta manera como, en nuestra opinión, el sujeto discursivo es consciente de ocupar posiciones distintas dentro de la complejidad del sentido con que se juega a la argumentación.

pedagógico predominante: declarativo y autoritario, que destierra el pensamiento crítico y la enseñanza argumentada; un discurso del que se han limado sus asperezas y conflictos, lo que lo hace sospechoso por los peligros que encierra su cotidianidad. Según el pensador francés, "[…] todo cambiaría si se planteara el problema de la vigilancia en la dialéctica del racionalismo enseñante y del racionalismo enseñado. En ella la crítica tiene los dos sentidos, va del maestro al alumno, pero también del alumno al maestro. En ella juegan ambivalencias que es preciso señalar. El discípulo desea la vigilancia y al mismo tiempo la teme. Entre la necesidad de ayuda y la necesidad de autonomía (Freire, 1997) hay una justa medida difícil de mantener" (Bachelard, 1978, p. 76).

24 La contrapalabra es objeto de búsqueda de la comprensión que va en procura de la palabra alternativa y extrapuesta del otro, para orientarse con respecto a ella y encontrarle su lugar dentro de un contexto; de clara estirpe social, la contrapalabra se extiende hacia otros textos para confrontarlos de manera responsable, sin acallar sus voces.

El sujeto que argumenta es, entonces, un principio de configuración discursiva, no propiamente una persona empírica; como tal, arrastra el peso histórico de los discursos, se somete a las condiciones enunciativas y echa a andar el sentido por múltiples caminos. En esta dirección, carga el sentido de lo humano. Por eso, el discurso siempre arraiga en el sobreentendido cultural que sedimenta múltiples voces y recoge en unidad dialógica las ideas que nutren el texto como práctica letrada fronteriza donde se diluyen, por ejemplo, los límites entre autor y lector.

Para fines educativos, es crucial inducir al estudiante a pensar en el papel heterogéneo de quien argumenta, lo que significa, por un lado, que la imagen argumental se concibe como un principio abstracto que representa y da unidad a la producción textual; por otro lado, aunque pueda parecer contradictorio, implica percibir la persona real que forma parte de la totalidad del texto, pero siempre desde la *extraposición*; esta voz creadora agencia con la lengua situándose fuera de ella (Bajtín, 1982, p. 301) para desestructurarla, obligándola a soltar las voces sociales que bullen en ellas y que hay que poner en la discusión social con las repercusiones que han tenido a lo largo de la historia. Quien argumenta debe ser capaz de situarse en el *horizonte de discusión del gran tiempo.*[25]

Centrándonos en dicho horizonte discursivo y a tono con lo dicho arriba, el sujeto que argumenta tiene la voluntad de representar varios puntos de vista, en una escala dialógica capaz de sostener un punto de vista sobre el tema planteado. Entender este principio autoral en la argumentación deja entrever que el sujeto responde a circunstancias humanas que le aportan al texto grados de *objetivación* (definición y categorización, por ejemplo) y *subjetivación* (simbolismos e imaginarios) que entran en juego con factores intersubjetivos (ideologías) e interobjetivos[26] (marcos de conocimiento). Sobre esta otra mirada valorativa —acentos, intereses, emociones y valores— se

25 A grandes rasgos, esta concepción bajtiniana apunta a la visión arquitectónica en que el tiempo es acogido en sus visiones lineal, cíclica y simultánea, con énfasis en el acontecimiento que recoge polifónicamente el peso de las voces históricamente acalladas para abrir paso al deber-ser discursivo. De hecho, esta es una de las manifestaciones del diálogo en Bajtín, junto a las variantes anacrítica, sincrítica y pragmática (Bajtín, 1982, 1986a).

26 Lo interobjetivo es una categoría que, además de referirse a las cosas en sí y sus nexos con otras, alude a las relaciones entre los objetos como construcciones culturales humanas; su sentido se orienta en dos direcciones: a los objetos que hacen parte del entorno humano y lo condicionan y a las prolongaciones en el sujeto que, al completarlo, le permiten su accionar. En

asienta la condición humana de la argumentación. Esta voluntad de abrir los contenidos hacia horizontes cognitivos, éticos y estéticos, no se da al margen de contextos culturales, sociales e históricos; en ellos, se revelan intereses con respecto al mundo, la acción que se pretende justificar o motivar, o las decisiones que se deben tomar. Tampoco se da al margen de la contraparte que, al extraponerse igualmente, toma distancia para percibir al sujeto y sus argumentos con vistas a asumir su particular posición. En síntesis, una manifestación de la condición humana es la diferencia y a ella deben responder los textos argumentativos.

Siguiendo estas pautas, *los sujetos discursivos que argumentan lo hacen desde la diferencia* y la extraposición que los posiciona y los sitúa en un horizonte; allí, se cruzan y transforman polifónicamente sus voces, como se cruzan sus conciencias e ideologías; allí, el conflicto nutre, la distancia los caracteriza y la diferencia los distingue. Este juego es el que nos lleva, por un lado, a tomar distancia de las puras prácticas persuasivas en favor de exaltar la diferencia como propuesta pedagógica y, por otro, a considerar el proceder argumentativo del discurso educativo y su transformación en discurso público. El discurso público es aquel en el que argumentan los ciudadanos desde las posiciones que les corresponden.

De acoger esta mirada, la argumentación funge como una de las formas sociales del diálogo que siempre nos ubicará en posiciones distintas en relación con ideas, acciones o decisiones que interesan a los demás; por eso, es una buena estrategia para comprender las condiciones humanas de los textos; en primer lugar, los factores analizados permiten encontrar evidencia del acontecimiento discursivo de la argumentación, a través de textos cuyo ser-acontecer pone en escena el sentido desde lugares que tienen que ver con la discursividad; en segundo lugar, frente a la diversidad de textos, la argumentación ofrece la ocasión para jugar con ellos, dado que su aparición, así como los diferentes géneros discursivos, obedecen a condiciones sociales e históricas que exigen un posicionamiento.

En conclusión, los textos argumentativos, en orden a la educación, sirven en dos direcciones: *aprender a argumentar y argumentar para aprender;* este doble itinerario demanda, desde el punto de vista

esta última dirección, los objetos no son simplemente cosas o herramientas, sino adaptaciones y extensiones corpóreas que caracterizan el vivir humano actual.

didáctico y la práctica pedagógica, considerarlo un proceso dialógico inconcluso, en que no hay ni primera ni última palabra (Bajtín, 1982, p. 392), pero sí sana discusión dialéctica, dialógica y analéctica. Esta cultura humanística es preciso ponerla en la escena educativa.

INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN

Antes de entrar en materia, recordemos que al principio de esta lección establecimos la relación entre sujeto y objeto como fundamento de una *pedagogía del lenguaje*. Ahora, partamos del criterio de que *investigar es ir tras los vestigios* de esa relación pedagógica, adoptar un punto de vista y presentar argumentos para justificarlo.

La comprensión que hemos logrado del lenguaje (semiosis, discurso, cognición, acción) nos convence de que el terreno en que nos movemos es elástico como lo son las relaciones que allí contraemos; esa elasticidad cobija, de hecho, los procesos de *objetivación*[27] y *subjetivación* que son, en propiedad, los que ponen en escena la relación fronteriza entre objetos y sujetos.[28] Entonces, relaciones y procesos nos invitan a indagar en ellos, bajo la premisa de que lo que resulta de esa búsqueda no es una palabra neutral, no es ni la primera ni la última palabra (Bajtín, 1986b);[29] es una manera de comprenderlos dándole cabida también a la analógica y a la ideología, a tenor de la visión dialógica ya antes planteada.

¿Cómo objetivamos el lenguaje? Si el sentido, en uno de sus ámbitos, es manifestación de la objetivación, aparecen líneas de acción a la hora de investigar: no ceder frente al logocentrismo, atender al debilitamiento de las fronteras de lo social, no concentrar el carácter

27 Objetivación tiene un sentido cercano a lo que plantea Radford, para quien "la objetivación es el proceso social, corpóreo y simbólicamente mediado de toma de conciencia y discernimiento crítico de formas de expresión, acción y reflexión constituidas históricamente y culturalmente" (Radford, 2014, p. 141).

28 Objetos y sujetos no son entidades cerradas como tampoco excluyentes ni incomunicadas; son configuraciones de sentido que revelan posiciones y situaciones tanto de objetos como de sujetos que se condicionan mutuamente, en la medida en que están puestos en redes intersubjetivas e interobjetivas que los enriquecen, a la par que sirven de orientación para generar nuevas posibilidades de sentido.

29 El lenguaje no es propiedad intencional del sujeto, pues tal como lo plantea Bajtín, "el lenguaje no es un medio neutral que se convierte fácil y libremente en propiedad intencional del hablante: está poblado y superpoblado de intenciones ajenas. Su dominio, su subordinación a las intenciones y acentos propios, es un proceso difícil y complejo" (Bajtín, 1986b, p. 121).

explicativo de la ciencia en la causalidad y en la demostración y, en contraste, aprender a pensar en términos de relaciones, transformaciones y redes entre niveles de realidad desde una visión que sin desconocer aquello, sea prudente frente a los esquematismos de cierta lógica; en particular, estas actitudes condicionan la investigación que, puesta en el campo social, ha de considerar los cambios del lenguaje y los valores culturales que encarnan profundamente en prácticas sociales y discursivas. Esta transformación social supone hacerse cargo del aquilatamiento de los discursos en las prácticas sociales (Leeuwen, 2008), las cuales entran en la *composición racional* de la investigación humanística de la educación.

Como ya lo dijimos, *el lenguaje no es neutral;* todo discurso convoca un caudal ideológico diferencial que, muchas veces, se selecciona e impone desde centros de poder que ejercen la hegemonía discursiva. En estos casos, el posicionamiento ideológico del discurso es una práctica que, en ocasiones, prohíbe, excluye, separa, rechaza, disciplina, opone, conjura, clasifica, ordena, distribuye, declara una voluntad de saber que especifica objetos posibles, observables, medibles, clasificables; propone métodos que, a nivel técnico del conocimiento, se muestran útiles para analizar, probar, demostrar, generalizar, aplicar, etc. Estas herramientas, que son parte de los procesos de objetivación, nos llevan a plantear que los principios epistemológicos y teóricos no son inamovibles, más si se trata de educación. Tampoco quiere decir que exista un método predeterminado que sirva de molde, en toda ocasión, para vaciar las pretensiones comprensivas del conjunto de condiciones que rodea el proceso formativo. En efecto, no hay un método ni positivo, ni hermenéutico, ni crítico de antemano. El método es parte constituyente de la investigación y no presupuesto de ella; es, si se quiere, método reconstructivo del conjunto de reglas mediante las cuales se enlaza la mirada, la conciencia, la voz del otro sin hacer demasiadas concesiones, pero, tampoco, sin hacer demasiadas exclusiones; puesto que se trata de prestar oído a las voces ajenas y reconocer en ellas la diferencia, el compromiso es situarlas en el horizonte social del conflicto ideológico que satura, en particular, el discurso pedagógico. Asumir la conciencia de estas variables es algo necesario en el campo de la educación.

Recordemos, entonces, que el poder del discurso nace de su capacidad para producir referencia y ejercer su decir a través de aparatos diversos; por eso, resulta útil para investigar la educación, no solo porque se ejerce a través del discurso pedagógico, sino por sus nexos con los cambios sociales y las prácticas discursivas, más cuando ella —la educación— se ha entronizado como una forma de control simbólico. Según Fairclough (1989, pp. 43-76), el poder no solo se ejerce a través del lenguaje, sino que se oculta tras él; de hecho, actúa y se ejerce en el discurso cuando se habla cara a cara o, en un campo más vasto, en el plano intercultural; por igual, se oculta en géneros discursivos como ocurre en los medios de comunicación, cuando se discrimina socialmente a grupos dialectales, se condenan tabúes de comunidades o se restringe el acceso a cierto tipo de discursos.

De hecho, el proceso investigativo no puede darse al margen de *prácticas sociales* (Fairclough, 2006) que son las que, a la larga, definen la discursividad tanto en lo que concierne a los órdenes discursivos como a las prácticas de producción, distribución y consumo de sentidos, puesto todo en esa tríada arquitectónica de reflexión, refracción y acentuación que caracteriza al signo. De no desconocerse estos factores al hablar de investigación educativa, es posible no acallar las voces, permitir que los discursos sigan hablando y continúen generando comprensiones, permanezcan abiertos a pesar de la conclusividad textual que, bajo ningún punto de vista, puede mirarse como cierre de la verdad.

Ahora, ¿cómo subjetivamos? La investigación educativa, al interesarse en personas que aprenden, así como en las prácticas de sujetos que enseñan, debe atender a la *polifonía*, por lo cual precisa de sujetos que se posicionan, adoptan miradas, tienen formas de ver, concebir, verificar y decir. Si adoptamos la tríada visionaria planteada más arriba, las distancias flexibles desde las cuales se produce referencia no responden a la capacidad del signo para abstraer y generalizar; tampoco a meros indicios que funcionan en gracia de la coexistencia o sucesión. El andamiaje axiológico del discurso hace imposible pensar en el reflejo isomórfico de la realidad en la mente humana.

Aún más, la investigación educativa no puede pasar por alto la toma de conciencia del grado de asimilación de la palabra ajena, los grados de alteridad en que se apoyan las posturas del investigador,

el dominio de la palabra del otro (de libros y manuales escolares, de expertos educativos, normas y decretos legislativos sobre la educación), la carga de expresividad (énfasis, acentos, valores) de dicha palabra, la capacidad con que se pone en escena, los ecos de la cadena de enunciados de que hace parte, el sobreentendido que envuelve y en que se mueve, los grupos e instituciones a los cuales obedece, completa, responde, refuta, lo que presupone o "toma en cuenta de alguna manera"; en fin, la interdiscursividad de los enunciados y el diferente grado dialógico con que se devuelve la palabra del otro en la explicación, en la propuesta, la discusión, la polémica, la refutación que incorpora la investigación educativa.

Ahora bien, si el sujeto que educa y se educa es un sujeto que "habla", que produce discursos en diversos sectores educativos, el carácter social y humanístico de esta investigación se hace evidente, en la medida en que implica relaciones interactivas e intersubjetivas desde donde se construyen objetos de conocimiento y espacios desde donde se atribuyen sentidos acordes con la acción de sujetos inscritos en diversas situaciones. La investigación educativa, entonces, no debe pasar por alto el encuentro con el otro, en lo cual debe prevalecer la perspectiva dialógica consecuente con el otro como diferente y la compleja red de sentido que enmarca cualquier proyecto educativo.

Si el maestro se forma y forma, de hecho, el interés de su investigación se orienta hacia el sujeto, en especial, hacia el que se educa y no tanto al conocimiento en sí mismo. En este caso, la investigación apunta al encuentro y a la discusión con el otro, a la reconstrucción de la práctica docente, la búsqueda continua del conocimiento elaborado por los demás, la construcción del conocimiento educativo, la consolidación de la experiencia propia a través de la ajena, la atención a los imaginarios docentes, la reconstrucción de la historia de vida, la lectura y reescritura de la experiencia docente. Estas son formas de acercarse autorreflexivamente a la experiencia de vida docente con actitud crítica y creativa.

En consecuencia, la investigación educativa no puede esquivar las prácticas pedagógicas como tampoco procurar resultados por fuera de la validez que tengan tanto en el aula de clase como en la academia y, por supuesto, en la sociedad, en general; tampoco puede evadir las prácticas discursivas que construyen, reconstruyen y deconstruyen el acontecimiento educativo. Para ello, la peda-

gogía ha de instalar el conocimiento dentro de la red interobjetiva e intersubjetiva de los sujetos y plantear problemas que impliquen la renovación de las formas de pensar y razonar y reconozca que el sentido no es neutral y que, en cuanto obedece al descubrimiento y la invención, se carga de intenciones, actitudes, puntos de vista y valores que hacen del oficio de investigar una tarea realizada, con responsabilidad y con capacidad de intervención y de transformación en lo que tiene que ver con el papel pedagógico del lenguaje.

En esta perspectiva, la práctica pedagógica no obedece solo al carácter disciplinar de lo que se enseña; ella se organiza alrededor de acciones articuladas con tipos de conocimiento y conductas heterogéneas, así como con diversos géneros discursivos (Bajtín, 1982, pp. 248-293; Swales, 1993), diversidad a la que se enfrenta el maestro y cuya congruencia es deseable en la medida en que exige la capacidad para integrar diversas miradas —dialéctica, analéctica e ideológica— en el accionar pedagógico.

De este modo, la investigación educativa se convierte en marco generador de sentido desde el juego entre representación e invención, distancia y participación, entre lo impuesto por la cultura y lo que se va descubriendo y proponiendo, frente a la tendencia que ha prevalecido: la naturaleza representativa, abstracta y generalizada del lenguaje, bien conocida como logocentrismo, al cual obedece la "[…] peligrosa idea de Bedeutung de toda investigación semiótica, como un residuo que nos impide comprender la verdadera naturaleza cultural de los procesos de significación" (Eco, 1974, p. 77).

Dados estos antecedentes, la investigación social educativa debe potenciar el sentido (Babolín, 2005) y avistar tendencias hipotéticas y artes transductivas (Cárdenas, 2011a y 2011b) que reconozcan, por un lado, el carácter no neutral y no conclusivo de lo que se dice en educación y, por otro, alimenten y transformen los saberes desde diversas perspectivas; uno de los fines es procurar interpretaciones y explicaciones de procesos y de prácticas; multiplicar, objetivar y relativizar las visiones del conocimiento y reconstruir dialógicamente los efectos típicos que estas tienen en las instancias cognitiva, ética y estética de la formación.

Desde estas posiciones, *la pedagogía podría mirarse como una práctica orientada al acontecimiento divergente del sentido;* como ya se ha visto, el sentido no es aséptico; está saturado de intereses humanos,

procura producir formas complejas de referencia comprensiva del mundo, provoca acciones y posturas de sujetos que no pueden dejar de objetivarse a través de sus prácticas. El sentido, entonces, nos da pistas para comprender el ser y el hacer humano, a través de formas que informan, se transforman y deforman en un proceso continuo que nos permite asirnos a la condición humana, pero, asimismo, trascender los hechos dentro de un horizonte de posibilidades. Este marco dentro del cual se mueven las formaciones culturales, entre ellas la ciencia, tiene como asiento una formación discursiva atravesada por la acción, diversificada por las mediaciones y puesta en escena a través de numerosas prácticas, lo cual nos pone al amparo del acontecimiento.

Somos seres de esperanza que siempre nos abrimos, a través del deseo, al porvenir, pero, por igual, seres de aventura que, en igual medida, conciliamos lo que nos refiere Borges y, en nuestro país, propone el querido poeta Álvaro Mutis: *Viajar en procura de una meta es inmoral* nos dice —*grosso modo*— el gran pensador y escritor argentino y Mutis nos enseña que hay que correr la aventura, hay que ser viajeros en el tiempo, más allá de la tentación de alcanzar una meta definitiva.

De hecho, metidos en el turbión de las ideas acerca del lenguaje y la pedagogía, esperemos que amaine la tormenta con la confianza de que las ideas se sosieguen y las cosas comiencen a marchar bien. Mientras tanto, acojamos estas palabras del genial narrador cervantino que, en *La gitanilla* y, en tono quijotesco, pone en boca de Preciosa: "[…] se dará tiempo al tiempo, que suele dar dulces salidas a muchas amargas dificultades)" (Cervantes, *Novelas ejemplares*, varias ediciones).

REFERENCIAS

Arendt, H. (2008). *La condición humana.* Amorrortu.

Babolín, S. (2005). *Producción de sentido.* Universidad Pedagógica Nacional.

Bachelard, G. (1978). *El racionalismo aplicado.* Paidós.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal* (trad. Tatiana Boubnova). Siglo XXI.

Bajtín, M. (1986a). *Problemas de la poética de Dostoievski.* FCE.

Bajtín, M. (1986b). *Problemas literarios y estéticos.* Editorial Arte y Literatura.
Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos.* Anthropos.
Bajtín, M., y Volóshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje.* Alianza.
Barthes, R. (1971). *Verdad y crítica.* Siglo XXI.
Benveniste, É. (1971). *Problemas de lingüística general.* Siglo XXI Editores.
Berger, P., y Luckmann, Th. (1993). *La construcción social de la realidad.* Amorrortu.
Bruner, J. (1989). *Realidad mental y mundos posibles.* Gedisa.
Cárdenas, A. (2007a). Hacia una didáctica de lo analógico: lenguaje y literatura. En *Redlecturas,* (2), 58–64. Gobernación de Antioquia.
Cárdenas, A. (2011a). Lenguaje, razonamiento y educación. *Innovación Educativa, 55,* 44–54.
Cárdenas, A. (2011b). Piaget: lenguaje, conocimiento y educación. *Revista Colombiana de Educación, 60.*
Cárdenas, A. (2016). *Elementos para una pedagogía del lenguaje.* Universidad Pedagógica Nacional.
Cárdenas, A., y Medina, R. (2015). *Procesos pedagógicos del lenguaje.* Editorial Ibáñez.
Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours-Élèments de sémiolinguistique.* Hachette.
Chomsky, N. (1969). *Lingüística cartesiana.* Gredos.
Chomsky, N. (1971a). *El lenguaje y el entendimiento.* Seix Barral.
Chomsky, N. (1971b). *Aspectos de la teoría de la sintaxis.* Aguilar.
Dijk van, T. (2000a). *El discurso como interacción social.* Gedisa.
Dijk van, T. (2000b). *Ideología.* Gedisa.
Dussel, E. (1979). *Introducción a la filosofía de la liberación.* Editorial Nueva América.
Duval, R. (1991). Structure du raisonennement déductif et apprentissage de la demonstration. *Educational Studies in Mathematics, 22,* 233-312.
Eco, U. (1974). *La estructura ausente.* Lumen.
Fairclough, N. (1989). *Language and Power.* Longman.
Fairclough, N. (2006). *Discourse and Social Change.* Polity Press.
Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía.* Siglo XXI.

Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos.* Visor.
Groarke, L., y Tindale, C. (2009). *Good reasons.* McMillan.
Ibáñez, J. (1985). *El algoritmo del sujeto. Perspectivas de la investigación social.* Siglo XXI.
Leeuwen van, Th. (2008). *Discourse and Practice.* Oxford University Press.
Martín Barbero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura.* FCE.
Morin, E. (1988). *Ciencia con consciencia.* Anthropos.
Pérez, P. (2006, enero). El caso Simondon. *Eikasia. Revista de Filosofía, 2.* https://www.revistadefilosofia.org/index.php/ERF/article/view/661
Radford, L. (2014). De la teoría de la objetivación. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 7*(2), 132-150.
Ricœur, P. (2006). *Teoría de la interpretación.* Siglo XXI.
Rojas, C. (2006). *Genealogía del giro lingüístico.* Editorial Universidad de Antioquia.
Santos de Souza, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal.* CLACSO-Prometeo Libros.
Saussure, F. de (1970). *Curso de lingüística general.* Editorial Losada, S. A.
Sigal, S., y Verón, E. (2003). *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista.* Eudeba.
Simondon, G. (2009). *La individuación a la luz de las nociones de forma e información.* La Cebra-Cactus.
Swales, J. (1993). *Genre Analysis-English in academic and research settings.* Cambridge University Press.
Verón, E. (1987/2004). *La semiosis social.* Gedisa.

Argumentación mínima: criterios y conceptos para la enseñanza de la argumentación

Cristián Santibáñez
Universidad Católica de la Santísima de Concepción

INTRODUCCIÓN

Argumentar es el ejercicio de dar buenas razones (Van Eemeren y Grootendorst, 1992; Johnson, 2000; Bermejo-Luque, 2011). Aunque la realidad nos demuestre otra cosa, que damos constantemente malos argumentos, nadie dirá por voluntad propia, sin sentir algo de vergüenza, que está dando malas razones para defender su punto de vista.

Obviamente, y como señala la literatura comparada que se irá disponiendo en las secciones que vienen, argumentamos más mal de lo que queremos reconocer, pero la dimensión normativa de la práctica argumentativa debe ser el punto de partida teórico y empírico. De hecho, es el supuesto que fundamenta la mismísima iniciativa de pensar pedagógicamente la argumentación y el argumento: que es posible configurar estrategias educativas, bien argumentadas, para contribuir al mejoramiento de la competencia argumentativa, sea con objetivo cívico, sea con objetivo epistémico.

Partiendo de esta realidad analítica, este trabajo comienza dando cuenta de diferentes resultados de investigaciones empíricas que se han dedicado a describir y caracterizar la práctica argumentativa, particularmente en el grupo etario de estudiantes universitarios en Latinoamérica. Luego, a partir de estos hallazgos, discutimos conceptos que se consideran clave en el dominio argumentativo para proyectar un trabajo en el aula. Esto es, en virtud de ciertos diagnósticos ya asentados, y a partir de la revisión de las metodologías utilizadas en esos diagnósticos para evaluar la actuación argumentativa, en este trabajo se ofrece una estandarización de formas para construir o diagramar argumentos, criterios para evaluarlos, y luego algunas sugerencias generales para potenciar la práctica argumentativa. Este trabajo no sigue una línea de desarrollo hipotético-deductiva a partir de un marco teórico específico con el objeto de corroborar o falsear una hipótesis, sino que recoge una necesidad de contar con herramientas pertinentes para enseñar diagramación y evaluación argumentativa que la literatura existente ya dispone y que no es utilizada en los diagnósticos.

Como se ha señalado en el resumen, en todas las secciones se cruzan perspectivas y disciplinas para apoyar la discusión. Especial atención tendrán, en la sección 3, términos de la teoría de la argumentación que tienen alto rendimiento pedagógico, tales como argumento y tipos de argumentos, audiencia, relevancia, suficiencia, aceptabilidad, tipo de diálogo, entre otros. Las orientaciones pedagógicas finales de este trabajo se perfilan a enfatizar que la competencia argumentativa se fortalece a través de una clara enseñanza sobre la distinción entre los roles de productor de argumentos y recipiente de argumentos, por una parte, y un adecuado entendimiento de un perfil robusto de un buen argumentador. Para lograr ambos estándares, la pedagogía argumentativa debe guiarse por una noción comunitaria, tal como la competencia se adquiere, desarrolla y practica.

LA DIFICULTAD DE ARGUMENTAR

La información disponible indica que los jóvenes universitarios latinoamericanos muestran un desempeño insuficiente o, derechamente, pobre de la puesta en práctica de la competencia argumentativa. En

otras palabras, argumentan deficientemente. Por ejemplo, en Argentina, varias investigaciones (Padilla, 2003, 2004; Padilla *et al*., 2010a, 2010b; Molina y Padilla, 2013; Molina, 2013) evidencian que los estudiantes de educación superior no obtienen un nivel *bueno* en la construcción de ensayos (o comunicaciones para congresos) en los distintos tramos argumentativos (introducción, metodología, resultados y conclusiones). Particularmente, se observa que la dimensión metodológica es la parte más complicada de construir, ya que no saben decidir qué elementos son necesarios de referir para enfatizar la relevancia del corpus seleccionado, así como la pertinencia del análisis de los datos. Al respecto, los investigadores indican:

> Varios de los estudiantes, incluso, no logran verlo como un paso retórico fundamental de la dimensión persuasiva de la argumentación científica, ya que implica conceptualizar que, para comunicar resultados de una investigación, no solo es necesario que la investigación en sí misma sea consistente, sino que esa consistencia aparezca a los destinatarios como evidente, gracias al uso estratégico de los pasos retóricos de la escritura académica. (Padilla *et al*., 2010a, p. 8)

Las dificultades se relacionan con 1) una vaga jerarquización de la información, 2) un déficit de conocimiento metacognitivo sobre la superestructura del tipo textual argumentativo que están organizando y 3) con la escasa conciencia de la producción como un problema retórico. Padilla (2003) indica que los estudiantes encuentran de gran dificultad decidir qué escribir en virtud de un objetivo y de un destinatario, y cómo ir ajustando su producción a las limitaciones que estos parámetros determinan. Análisis similares tiene Reguera (2010), para quien: "Otro rasgo observado es: Escaso dominio de los procedimientos discursivos de un texto académico: glosa o paráfrasis, distintos tipos de cita textual [...] reformulación, explicación, argumentación, ejemplificación, propósito, especificación, resumen, etc." (Reguera, 2010, p. 1111). Se desprende de estas investigaciones que los problemas para producir textos argumentativos estarían estrechamente relacionados con insuficiencias en otras dimensiones cognitivas o metacognitivas, particularmente con el entendimiento estructural de las partes de los tipos textuales, así como la falta de una consciencia autoevaluativa que, precisamente, la competencia argumentativa debiera tender a apoyar. Vale decir, la presión hacia la competencia argumentativa es doble: por un lado, está

determinada o influenciada por otras funciones operativas más automáticas (memoria) y por otras subcompetencias (la narrativa, por ejemplo) y, al mismo tiempo, sería una competencia que ayudaría a fortalecer a aquellas.

Los análisis se confirman a medida que se van sumando nuevas investigaciones. García Negroni y Hall (2010), observaron que existe una dependencia con el docente que guía la toma de posición del estudiante en contextos de controversia:

> Distorsión argumentativa: disonancias y contradicciones. Otro aspecto que hemos detectado en nuestro corpus es el de la presencia de reformulaciones sucesivas que conducen a inconsistencias o incluso a contradicciones. Así, por ejemplo, [...] el estudiante afirma que, según Blanchot, la crítica debe juzgar y, luego de la intervención del docente que pone en cuestionamiento dicha afirmación, sostiene lo contrario. De este modo, al hacerle dar un giro en la dirección opuesta, la intervención docente es la que vertebra el discurso del estudiante que se constituye así a la luz y como reflejo de un discurso ajeno (aquí, del docente). (García Negroni y Hall, 2010, p. 937)

En la realidad mexicana, las cosas no son distintas. Backhoff *et al*., (2013) analizaron la producción escrita de textos argumentativos y concluyeron que la situación es complicada. Explícitamente sostiene al respecto:

> Finalmente, esta investigación también mostró que los estudiantes universitarios [...] poseen habilidades muy pobres de expresión escrita argumentativa, que se manifiestan en los siguientes [en que] aunque pueden escribir textos, lo hacen de forma inconexa y sin una relación clara con el objetivo de la tarea de evaluación; [y con que] ningún estudiante mostró tener el nivel VI de desempeño, que implica haber logrado a plenitud los objetivos curriculares del bachillerato. (Backhoff *et al*., 2013, p. 28)

En Chile el estudio se ha concentrado principalmente en el contexto de la enseñanza secundaria (Larraín, Howe y Cerda, 2014; Larraín, Freire y Howe, 2014; Larraín, Freire y Olivos, 2014). El análisis de otros grupos etarios en contextos educacionales es un trabajo que recién comienza. Molina y Mancilla (2014) indican que estudiantes de

carreras del área médica (enfermería, medicina, veterinaria, etc.) en una universidad privada en Chile son capaces de elaborar un punto de vista, pero que, sin embargo:

> El nivel de logro baja notoriamente en el momento de conectar esta afirmación o negación —que responde a la controversia— con un cuerpo de fundamentos que sostengan la aseveración o tesis […] los resultados dan cuenta de un manejo superficial de la secuencia argumentativa mínima [...] los estudiantes tienen serias dificultades a la hora de utilizar la secuencia argumentativa elemental. (Molina y Mancilla, 2014, p. 113)

Según estos autores, y utilizando el esquema de diagramación toulmiano que la teoría ya ha demostrado que es de difícil uso y aplicación (Santibáñez, 2010), los estudiantes tienen problemas para conectar datos, garantías y respaldos para apoyar el punto de vista o conclusión del argumento.

En otros estudios en Chile (Santibáñez, 2014, 2016), se reporta que el desempeño argumentativo oral entre estudiantes universitarios es débil, en términos de calidad de argumentación, esto es, cantidad y calidad de razones esgrimidas para sostener un punto de vista; calidad de la contra-argumentación, vale decir, capacidad de entregar nueva información como evidencia, y en el uso de esquemas argumentativos, pertinencia en el uso de los patrones estructurales de unión entre razones y puntos de vista (analogía, signo, instrumental, por ejemplo).

Se puede continuar resumiendo estudios empíricos que entregan malas noticias, pero este hecho podría ser sintomático de que algo va equivocado en nuestros encuadres metodológicos en las investigaciones o, si no fuera el caso, nuestras expectativas son desmesuradas y, al mismo tiempo, parten de supuestos conceptuales erróneamente concebidos. Esta falta de claridad podría relacionarse con que los diagnósticos no consideran lo que la psicología del razonamiento empíricamente ha demostrado. Por esta razón a continuación se discute brevemente tal ángulo, para luego pasar a definir conceptos básicos orientados a medir de forma realista tanto la competencia como la práctica argumentativa. El objetivo de la siguiente sección es informar posibles decisiones pedagógicas en torno a la construcción de estrategias para enseñar y fortalecer la facultad argumentativa,

con los resultados que últimamente se han obtenido en investigaciones internacionales sobre cómo se estructuraría, cognitivamente hablando, la división del trabajo dialógico de la argumentación.

ENTRE ARGUMENTAR LO SUFICIENTE Y CONFIRMAR NUESTROS PUNTOS DE VISTA

Varios autores (Sperber y Mercier, 2012; Mercier, 2011a, 2011b, 2011c, 2012; Mercier y Landemore, 2012; Mercier y Sperber, 2009, 2011a, 2011b; Sperber *et al*., 2010) han puesto en duda algunos puntos de partida de la teoría de la argumentación entre lingüistas y filósofos, al sostener que la argumentación y la inteligencia corren por módulos paralelos y no siempre funcionan de forma coordinada, por lo que los resultados de un proceso argumentativo no están determinados por una evaluación estrictamente crítica de la mano de una depuración racional; sostienen además que los humanos argumentamos siempre con un sesgo de confirmación y que la evidencia en psicología cognitiva de los últimos 50 años muestra que, debido a este sesgo, los humanos argumentamos aquello que podemos justificar y no lo que sería una mejor opinión o argumento. Aun más, y de acuerdo con una vasta gama de experimentos citados por estos autores, la argumentación no brinda ninguno de los beneficios y funciones positivas que a menudo se piensa tiene. Una de las conclusiones que más llama la atención de la posición de Sperber y su equipo (Sperber *et al*., 2010) es que los humanos son en principio crédulos de aquellos en los que confían, pero tan luego como desconfían lo suficiente, recién allí resuelven cotejar más atentamente el contenido de los argumentos, poniendo en práctica un escaneo de la coherencia y relevancia de lo comunicado (lo que Sperber *et al*. [2010] llaman *vigilancia epistémica*).

Pero no fue Sperber ni Mercier y sus colaboradores quienes llamaron por primera vez la atención sobre la ilusión de que el razonamiento reporta resultados óptimos en la práctica argumentativa. La psicología del razonamiento tiene un amplio desarrollo que partió hace medio siglo en torno a, entre otros, los problemas del razonamiento hipotético, y que tiene hoy por hoy la teoría dual de la mente como una de las principales explicaciones del funcionamiento del razonamiento (Evans, 2010; Kahneman, 2011; Stanovich, 2011; Stanovich y Toplak, 2012). En una síntesis muy abreviada, se puede

decir que desde el momento en que la mente está compuesta por dos sistemas, la actividad de razonar y exponer argumentos se supedita a esta distribución cognitiva. De modo que habría un razonamiento intuitivo que produce un razonamiento rápido, heurístico, sin mediación de reflexión, y otro propiamente reflexivo, lento, muy costoso en términos del gasto de energía cognitiva. Desde este punto de vista, la argumentación sería manifestación del sistema 2, el que se caracteriza por ser un logro evolutivo reciente, de trabajo consciente para el agente, que dispone de conocimiento explícito, controlado, lento, secuencial, abstracto, basado en ciertas reglas y vinculado *en general* con la inteligencia.

Para Dessalles (2007, 2011), otro investigador del área, la argumentación nace como una capacidad cognitiva con una función específica. Desalles sostiene que el *modo argumentativo de conversación* aparece cuando un agente trata de encontrar una solución a un conflicto cognitivo. Este último, a su vez, aparece cuando las creencias y deseos que constituyen el conflicto tienen cierto grado de intensidad contradictoria en el agente. Los humanos tenemos conflictos cognitivos cuando tenemos diferentes representaciones de una situación o respecto de los términos a través de los que marcamos la situación. De este modo, la competencia argumentativa desarrollaría todo su potencial si el agente en efecto se ve enfrentado a conflictos cognitivos reales que le motiven, y probabalmente nuestros ejercicios artificiales en nuestras investigaciones no constituyan la motivación adecuada para ver tal despliegue argumentativo. Considerando la evidencia respecto del funcionamiento dual de la mente, habría que procurar que nuestros estudiantes trabajen tanto en torno a razonamiento intuitivo y automático, como reflexivo y consciente, poniendo especial cuidado en que el segundo se refleje en la práctica argumentativa.

CONCEPTOS Y ESTRUCTURAS PARA LA PEDAGOGÍA ARGUMENTATIVA CONTEXTUALIZADA

La posibilidad de plantear ideas pedagógicas para motivar el despliegue más realista de la competencia argumentativa, así como lo estaría sugiriendo la psicología del razonamiento, se abre a partir de distinciones terminológicas que docente y estudiante pueden y

deberían compartir. A continuación, se entrega un conjunto de ellas respecto de la que la literatura especializada ya tiene cierto acuerdo, literatura que se irá citando, así como corresponda.

Cuando se avanza un punto de vista, lo primero que debería entender el estudiante (incluso preescolar) es que se produce un efecto en quien escucha, efecto que puede reconocer el oyente manifestando una expresión de duda, una negación, una petición de clarificación, una opinión contraria, o una petición de razones, entre varias otras posibilidades de reacción. Cuando quien me escucha procede a comunicar (verbal o corporalmente) tales reacciones, no solo abre la argumentación interactiva, como procedimiento, sino que deja explícito mi compromiso de apoyar mi punto de vista, a menos que opte por una postura dogmática o autoritaria y desconozca esa responsabilidad de respaldar lo que se afirma (Bermejo-Luque, 2011; Van Eemeren y Grootendorst, 1992; Tindale, 2015).

¿Qué nos dice el párrafo anterior a nivel conceptual? Varias cosas que la teoría de la argumentación ha discutido profusamente, y respecto de lo que debemos ser muy claros y simples con nuestros estudiantes:

a. **Un agente moviliza** (comunica, dejar saber) un punto de vista que, reconocido por una audiencia, pasa a adquirir un compromiso y concede automáticamente lo que supone el compromiso.

b. **El compromiso** es que cree en lo que afirma, que considera verdad (verosímil, posible) lo que afirma, y que dará razones, clarificaciones, información, para respaldar lo que dice si el oyente lo pide de alguna forma. Obviamente, el agente puede negar todo esto, que no tiene compromiso de ningún tipo, pero eso no solo debilitará la posibilidad de iniciar una controversia de forma transparente, sino que arrojará dudas sobre el tipo de actitud que el agente o hablante tiene cuando avanza un punto de vista, e irá dañando ostensiblemente su reputación. El estudiante debe educarse en la cultura del compromiso que los actos de habla suponen y en el reconocimiento de estrategias que

alguien tiene para negar compromisos, o generar una táctica para abrir con esa negación la controversia.

c. Un argumento es un compuesto de elementos. En él destacan: un punto de vista, que es la opinión del hablante, y razones que apoyan ese punto de vista. Ciertamente, los puntos de vista tienen que externalizarse, vale decir, obtener una estructura que los represente como aseveraciones. Las razones tienen diferentes tipos de fuerza probatoria, o justificatoria, para ese punto de vista. La fuerza probatoria se puede medir, o entender, como un tipo de relación (por causalidad, correlación, analogía, etc.) que en la literatura especializada se conoce bajo el nombre de *esquemas argumentativos* (Walton, Reed y Macagno, 2008) y su pertinencia se evaluará en función del tema que se discuta y el campo o dominio de la discusión.

d. Un argumento se puede estructurar (reconstruir, explicitar, representar) siguiendo las siguientes diagramaciones (Walton y Gordon, 2012):

Argumento único

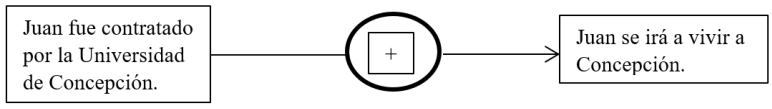

Figura 1. Argumento único
Fuente: elaboración propia.

En este ejemplo observamos:

1. Una afirmación: "Juan se irá a vivir a Concepción".
2. Una relación de justificación por medio de una flecha y un signo positivo indicando el apoyo que presta solo una razón.
3. Una razón que da fuerza probatoria a la afirmación: "Juan fue contratado por la universidad de allá".
4. El tipo de patrón de la fuerza probatoria es causal.

Argumento vinculado

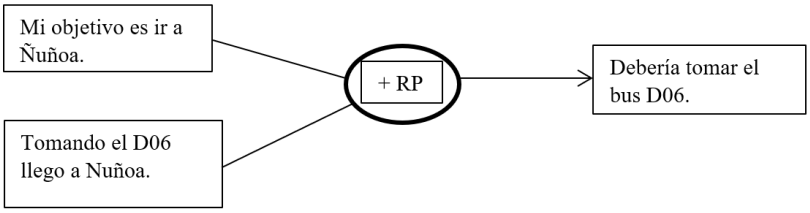

Figura 2. Argumento vinculado
Fuente: elaboración propia.

En este ejemplo observamos:

1. Una afirmación en forma condicional: "Debería tomar el bus D05".
2. Una relación de justificación por medio de una flecha y un signo positivo indicando el apoyo que prestan dos razones, mediado por la nomenclatura RP.
3. La nomenclatura RP significa la identificación del tipo de argumento a la mano, en este caso, un razonamiento práctico. El razonamiento práctico se refiere al ámbito de las decisiones (incluso de las hipótesis y las estructuras de suposición como los contrafácticos, escenarios imaginarios, experimentos mentales), que usualmente, pero no siempre, se presentan de forma condicional.
4. El tipo de patrón de la fuerza probatoria de las razones está integrado por una meta (o deseo, por ejemplo) y un medio para obtener la meta, que solo combinadas me hacen expresar la afirmación que expreso en este razonamiento práctico.

Argumento convergente

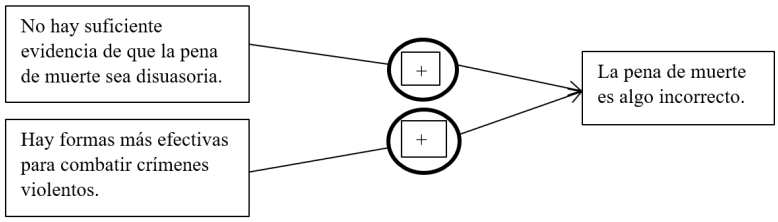

Figura 3. Argumento convergente
Fuente: elaboración propia.

En este ejemplo observamos:

1. Una afirmación de carácter teórico, que valora un estado de cosas: "La pena de muerte es algo incorrecto".
2. Una relación de justificación por medio de dos flechas y dos signos positivos indicando el apoyo que prestan dos razones que son independientes una de la otra, y otorgan la misma fuerza probatoria, que sumadas fortalecen la afirmación.
3. El tipo de patrón de la fuerza probatoria de las razones está integrado por un elemento cuantitativo (numérico, o incluso probabilístico), y por otro comparativo (hay —otras— formas efectivas de combatir…).

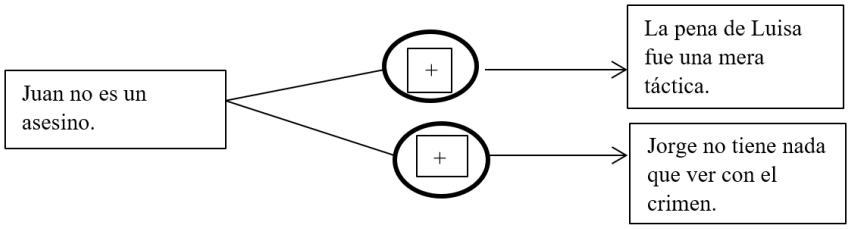

Figura 4. Argumento divergente
Fuente: elaboración propia.

En este ejemplo observamos:

1. Dos afirmaciones en tanto puntos de vista: "La pena de Luisa…", y "Jorge no tiene…".
2. Una relación de justificación por medio de dos flechas y dos signos positivos indicando el apoyo que presta solo una razón a dos puntos de vista distintos e independientes entre sí.
3. El tipo de patrón de la fuerza probatoria de la razón es de carácter instrumental fáctico (un hecho).

Argumento serial

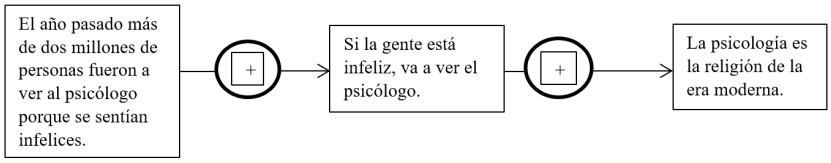

Figura 5. Argumento serial
Fuente: elaboración propia.

En este ejemplo observamos:

1. Dos afirmaciones en cuanto puntos de vista, una en posición parcial o intermedia ("Si la gente está infeliz, va a ver el psicólogo"), y una en posición final o principal ("La psicología es la religión…").
2. Una relación de justificación por medio de una flecha extendida que va desde la razón ("El año pasado…"), pasando por la afirmación condicional o punto de vista parcial, para terminar en el punto de vista principal.
3. El tipo de patrón de la fuerza probatoria que va desde la razón al punto de vista principal es, primero, de apelación a lo popular (estadístico, numérico) y luego de correlación mediado por el indicador condicional.

Argumento con debilitadores

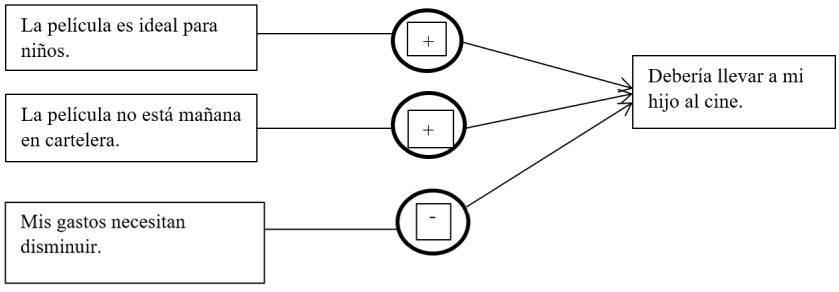

Figura 6. Argumento con debilitadores
Fuente: elaboración propia.

En este ejemplo observamos:

1. Una afirmación en el marco de un razonamiento práctico.
2. Una relación de justificación por medio de tres flechas que vinculan, independiente una de otra, tres razones, dos a favor y una en contra.
3. El tipo de patrón de la fuerza probatoria de las razones a favor, se basa en una valorativa ("La película es ideal…") y una instrumental factual (hecho); y la razón en contra muestra una relación de meta (deseo, o necesidad) práctica.

¿Por qué importa tener diagramaciones, o mapeos, argumentativos simples? Porque, comparativamente, el modelo de Toulmin (1958) siempre ha tenido problemas de aplicación entre nuestros estudiantes (la explicitación del respaldo causa confusiones porque es difícil a veces distinguir entre uno de carácter de supuesto y otro de carácter empírico, por ejemplo), y el modelo pragma-dialéctico (Van Eemeren y Grootendorst, 1992) cae en reconstrucciones que a veces violan el espíritu del hablante natural en pos de la conveniencia de la teoría. Importa además porque las diagramaciones ayudan al proceso de evaluación, es decir, una vez se ve la estructura del argumento, se observa mejor cómo funcionan las razones.

d. Una evaluación argumentativa se guía por criterios informales y flexibles. Como se discutió previamente, el razonamiento reflexivo es un acto mental constituido diferencialmente por la construcción y la evaluación de argumentos, a diferencia de las inferencias intuitivas ordinarias, proceso que provoca conclusiones sin articular la razón para aceptarlas. En la psicología del razonamiento se propone que la principal función del razonamiento es social, pero sirve a los intereses sociales de los individuos antes que los intereses colectivos del grupo. En términos de calidad, y como promedio, las personas producen argumentos que solo satisfacen, es decir, la gente no busca la mejor formulación del mejor argumento posible, sino que solo utiliza el primer y mínimamente decente argumento; y si este

argumento no funciona, entonces recién allí buscan nuevos argumentos. Los criterios de evaluación que responden a esta flexibilidad cognitiva y contextual inherente a la actividad argumentativa son los que ha propuesto la lógica informal (Johnson, 2000): suficiencia, aceptabilidad y relevancia.

1. Suficiencia: Este criterio dice relación con que las razones para un argumento deberían aportar una cantidad adecuada de información, y evitar que la contraparte requiera una mayor cantidad de razones.
2. Aceptabilidad: Este criterio dice relación con que las razones deben ser parte del dominio (público) de conocimiento entre los argumentadores o del dominio temático en el que está anclada la discusión.
3. Relevancia: Este criterio dice relación con que las razones deben estar directamente conectadas con lo que se predica en el punto de vista.

Los veremos en uso utilizando los diagramas ya dispuestos:

En un argumento único

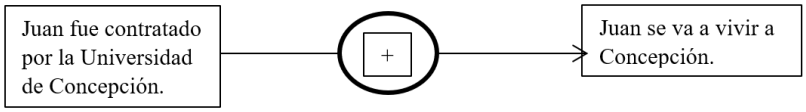

Figura 7. En un argumento único
Fuente: elaboración propia.

En este ejemplo observamos que esta única razón no es suficiente, se requiere externalizar más información que, siendo parte del conocimiento público, esté implícita (por ejemplo: Juan vive en Santiago y es muy difícil que viaje diariamente a realizar sus labores profesionales, o que el contrato suponga explícitamente que

él debe residir en la ciudad de Concepción). La razón es, no obstante, aceptable y relevante, forma parte del conocimiento público y es pertinente a lo que se predica en el punto de vista.

En un argumento vinculado

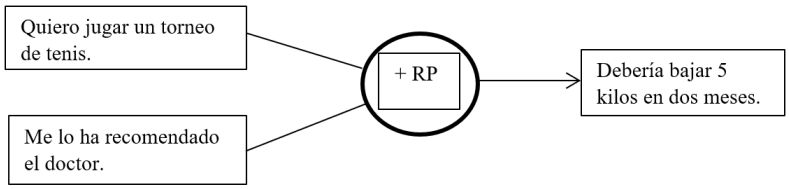

Figura 8. En un argumento vinculado
Fuente: elaboración propia.

En este caso se observa que ambas razones satisfacen los tres criterios en el marco del razonamiento prático.

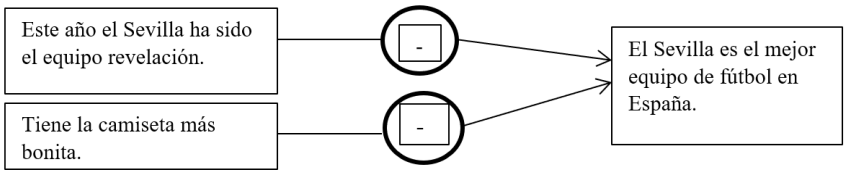

Figura 9. En un argumento convergente
Fuente: elaboración propia.

En este caso observamos que ninguna de las razones cumple con los estándares indicados. La primera razón es insuficiente (y vaga, se puede discutir qué significa con precisión *equipo revelación*), y la segunda razón no es aceptable como estándar para definir la calidad futbolística de un equipo. Hemos puesto el signo – (menos) dentro del cuadro para indicar la debilidad de las razones.

En un argumento divergente

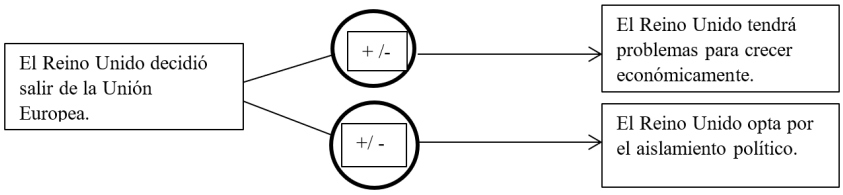

Figura 10. En un argumento divergente
Fuente: elaboración propia.

Vemos que la razón es aceptable y relevante para ambos puntos de vista, estaría dentro de los contenidos que públicamente se pueden usar para apoyarlos, pero es insuficiente para aseverar concluyentemente lo que ambos afirman.

En un argumento serial

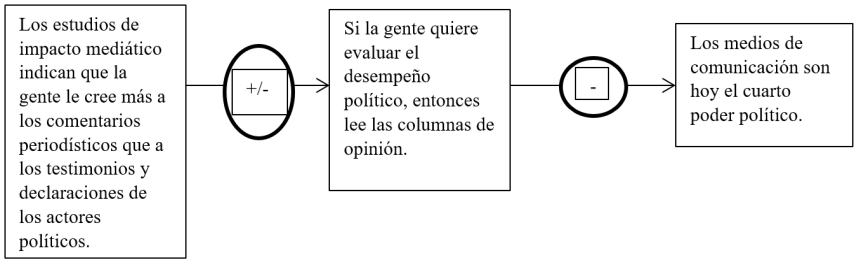

Figura 11. En un argumento serial
Fuente: elaboración propia.

Observamos que la información contenida en la razón original o primera ("Los estudios de impacto mediático indican que…") ofrece apoyo relevante y aceptable al punto de vista parcial que es un razonamiento práctico completo que contiene un antecedente como meta ("Si la gente quiere evaluar…"), pero probablemente no de forma suficiente. Sin embargo, el punto de vista principal no se justifica apropiadamente a través del punto de vista parcial que funge como razón secundaria en el encadenamiento serial, es claramente insuficiente.

En un argumento con debilitadores

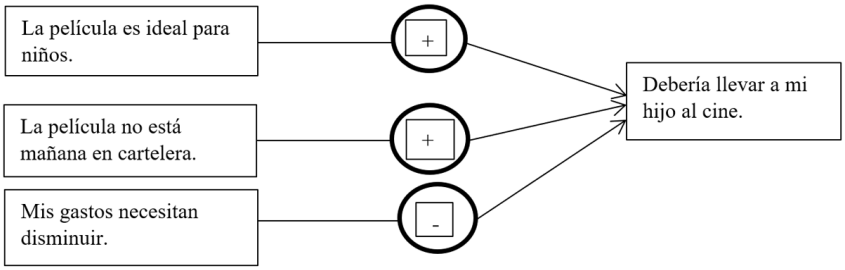

Figura 12. En un argumento con debilitadores
Fuente: elaboración propia.

Observamos que las razones *pro* (a favor del punto de vista) son aceptables y relevantes, pero quizás insuficientes a la luz de la fuerza de la razón en *contra* (que es muy relevante), cuando, en efecto, el padre trate de convencer a la madre de llevar a su hijo ese día al cine. Este ejemplo nos remite también al problema de la audiencia con la que argumentamos, concepto que debiera ser parte clave de una pedagogía colectiva de la argumentación. A continuación, trataremos este problema.

f. **El agente debe tener presente el tipo de oyente** o audiencia a la que se dirige el argumento. Este es un criterio retórico, en sentido amplio, que requiere ser tratado adecuadamente en la enseñanza y práctica de la argumentación. No solo por una cuestión de estrategia, sino también y, sobre todo, porque la construcción de un argumento debe mostrar que el hablante está conectado con el oyente, cultural, actitudinal e informacionalmente. Si he de convencer, tendré que contribuir con el interlocutor demandándole un esfuerzo proporcional al problema que nos reúne, atendiendo a las concesiones y compromisos discursivos que forman parte de nuestro trasfondo. Tener presente a la audiencia significa además manifestarse uno mismo como un individuo público, vale decir, que está al tanto de los contenidos inferenciales que se transan y de los efectos que los contenidos que entrego podrían tener en quien quiero convencer.

QUÉ HACER Y CÓMO FORTALECERNOS COLECTIVAMENTE

La literatura especializada es categórica: la calidad argumentativa se obtiene como producto de la deliberación grupal. Una división del trabajo cognitivo en que unos a otros se discuten y apoyan cambiando roles de protagonistas (quienes avanzan un punto de vista) hacia antagonistas (quienes evaluan los argumentos), es más eficiente para lograr, particularmente, un razonamiento práctico pertinente al problema y al contexto (Landemore, 2013; Mercier y Landemore, 2012). Desde el punto de vista pedagógico, el desafío no estaría en medir capacidad o habilidad argumentativa a partir de una norma aun no bien establecida (de hecho, la discusión sobre qué es un buen argumento en teoría de la argumentación está lejos de ser zanjada, ver Biro y Siegel, 2015), sino en propiciar contextos de resolución de conflictos distribuidos, donde el grupo favorezca un diálogo colectivo bien razonado en el que cada uno aporte razones a favor y en contra y cada uno critique esas contribuciones; y es a partir de aquí que el individuo podrá modelar su conducta siguiendo un patrón observado en el seno de una práctica grupal.

A continuación, ofrezco una serie de sugerencias generales para fortalecer la práctica argumentativa, que tienen como norte el trabajo colectivo y distribuido. Estas sugerencias, valga señalar, nacen de los resultados empíricos de una investigación de 3 años en la que se estudio el valor, la función y la complejidad argumentativa que se observa en jóvenes universitarios de dos regiones chilenas (Coquimbo y Metropolitana), además de la experiencia acumulada en la realización de debates estudiantiles:[1]

1. Considerar audiencia y tipo de razonamiento (teórico y práctico)

Favorecer métodos de argumentación grupal en el aula, que requieran del estudiante y el grupo la revisión de una creencia fundamental general que involucre una decisión práctica.

1 Se trató del proyecto Fondecyt Regular 1130584, que se desarrolló entre abril de 2013 y abril de 2016. Se aplicaron alrededor de 800 encuestas en las dos regiones; alrededor de 90 entrevistas semiestructuradas y 12 focus groups; el Centro de Estudios de la Argumentación y el Razonamiento de la Universidad Diego Portales organiza hace más de 15 años debates estudiantiles, tanto entre liceos y colegios de enseñanza secundaria, como entre equipos provenienets de universidades, privadas y públicas.

Ejemplo de método: A través de un debate crítico o un grupo de discusión. En la actividad de debate, por ejemplo, coordinar y distribuir tareas en el grupo, de modo tal que algunos estudiantes preparen la defensa del punto de vista bajo discusión, otro grupo el ataque, y un tecer grupo se preocupe de buscar y exponer en el debate mismo información sobre el tema de debate, información que los grupos debatientes tendrán que incorporar a lo ya preparado a medida que desarrollan la discusión.

Ejemplo de creencia fundamental que involucre una decisión práctica: "El aborto no debe permitirse (creencia), en el marco de un caso en el que si no se efectua la madre muere".

Focalizar la controversia, que provocaría esa revisión, en debates sociales contingentes sobre los que el/la estudiante no tiene una opinión totalmente elaborada. Opinión no totalmente elaborada quiere decir en este contexto que las razones que esgrime el estudiante para su punto de vista no satisfacen los tres criterios de evaluación argumentativa (aceptación, suficiencia, relevancia).

2. Considerar la estructura de argumentos y tipos de fuerza probatoria

Apoyar y ejercitar movimientos de defensa argumentativa (por ejemplo, preguntas críticas, analogías argumentativas, argumentación pragmática) que permitan eliminar controversias espurias, inconducentes, mostrando la debilidad del argumento contrario.

Favorecer, a falta de información suficiente, la decisión de permanecer en un desacuerdo temporal justificado. Esta sugerencia busca enfatizar que los consensos débiles, vale decir, mal justificados, generan una falsa imagen de estabilidad.

Entrenar la capacidad de detectar argumentaciones en contextos desvirtuados: por amenazas, ataques personales, apelaciones al miedo o la misericordia injustificadas, entre otros.

Ejercitar la detección de falacias. Tener el cuidado de que no toda apelación a la misericordia, por ejemplo, está injustificada.

Ejercitar la estructuración de un argumento apoyándolo desde distintas perspectivas o campos argumentativos (social, económico, cultural), con distintos métodos o técnicas (esquemas argumentativos diferentes).

3. Considerar la revisión epistémica

Practicar métodos de debate en aula que contengan ejercicios de revisión epistémica en varias etapas, que permitan al estudiante volver sobre sus opiniones o creencias iniciales fortaleciéndolas. Revisión epistémica en varias etapas significa analizar detalladamente, por ejemplo, las razones que apoyan al punto de vista; del mismo modo, desarrollar una actividad que consista en que clase a clase, se van ejercitando argumentos en contra al punto de vista que representen mayor dificultad de contraargumentar.

Practicar con mesas redondas, ejercitar debate crítico, analizar videos de debate social en los que se observe a un agente fortalecer su posición por las debilidades de su oponente.

Ejercitar con los estudiantes el reconocimiento de repeticiones argumentativas innecesarias o redundantes.

Ejercitar la metarreflexión sobre los procesos de argumentación de los/as estudiantes, que ellos/as cuenten con la oportunidad y tiempo necesarios para analizar su producción y conducta. Grabar audiovisualmente las actividades, para permitir tales evaluaciones y generar conocimiento y fortalecimiento.

Crear un método de debate grupal que, escalonadamente en el tiempo, posibilite espacios de metarreflexión. Generar formas estandarizadas de evaluación y pedir reportes a los propios estudiantes y hacer cruzamientos de evaluaciones para observar qué piensan entre sí los pares.

4. Considerar la capacidad de los estudiantes

Detectar y apoyar estudiantes con capacidades argumentativas más débiles. Coordinar para que estos estudiantes trabajen con compañeros/as más motivados en la práctica del debate.

Reproducir técnicas argumentativas que fluyen con mayor facilidad entre los estudiantes, combinándolas con otras técnicas de difícil aplicación.

Analizar debates (entrevistas televisivas, debates políticos, columnas de opinión y sus respuestas, etc.) en los que se observe con claridad una postura débil y una postura sólida. Una postura débil se observa cuando el argumentador repite innecesariamente las razones esgrimidas, no utiliza distintos campos argumentativos, apela a generalizaciones, aplica mal un esquema argumentativo.

5. Considerar el comportamiento ético

Promover una conducta argumentativa honesta y grupalmente beneficiosa que, desde el punto de vista del individuo, favorezca el reconocimiento de un punto de vista opuesto como correcto y que, desde el punto de vista del grupo, favorezca cierta estabilidad de los procesos argumentativos, evitando requerir más argumentos cuando los dados ya son suficientes, o evitando los argumentos que dañan la confianza.

Realizar actividades de discusión en las que se ejerciten formatos en los que se respeten los turnos de habla, de escucha al oponente.

CONCLUSIONES

En el trabajo colectivo, como se aprecia en las sugerencias pedagógicas generales expuestas, el diálogo es piedra angular. ¿Qué significa ser un hablante —y oyente— competente en la práctica argumentativa en un contexto por naturaleza colectivo? Significa, entre otras cosas, que el hablante debe ofrecer al interlocutor en el intercambio argumentativo razones con un umbral de calidad sujeto a criterios tales como relevancia, suficiencia, aceptabilidad, vale decir, presente datos, hechos, causas, principios, valores, etc., que sean pertinentes respecto de lo que se disputa, que tales razones sean suficientes para apoyar el punto de vista que defiende o desafía, y que sean aceptables en términos de su conocimiento público; significa también que sea consciente de que aquellas razones que se manifiestan a

través de ciertas estructuras argumentativas (en vínculo, en serie, en divergencia, por ejemplo) son proclives a verse como usos falaces, débiles o inapropiados si no cumplen con tales criterios, por lo que luego deberá esforzarse por introducir nuevas razones.

Un hablante debiera ser sensible al hecho de que las razones que se basan exclusivamente en lo afectivo (sensaciones, apelación a la emotividad, supersticiones), también disminuirán la fuerza argumentativa de su posición en ciertos contextos (formales); no hace falta mencionar que otras formas débiles de razones son el uso de descalificaciones, ataques personales, prejuicios, uso de violencia verbal contra personas, pensamientos o ideologías; al mismo tiempo, razones erradas basadas en datos falsos o evidentemente manipulados a favor de la demostración, o en apoyo parcial al punto de vista expresado, desfavorecen al hablante. Una pedagogía realmente comunitaria, requiere un claro componente ético, el mismo que se involucra en una preocupación fidedigna por la audiencia, en la revisión epistémica, y el tipo de acto de habla que el hablante avanza.

REFERENCIAS

Backhoff, E., Velasco, V., y Peón, M. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior, 168*, 9-39.

Bermejo-Luque, L. (2011). *Giving Reasons. A Linguistic-Pragmatic Approach to Argumentation Theory*. Springer.

Biro, J., y Siegel, H. (2015). Argument and Context. *Cogency, 7*(2), 23-31.

Dessalles, J-L. (2007). *Why We Talk. The Evolutionary Origins of Language*. Oxford University Press.

Dessalles, J-L. (2011). Reasoning as a lie detection device. *Behavioral and Brain Sciences, 34*(2), 76-77.

Eemeren van, F., y Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, Communication, and Fallacies. A Pragma-dialectical Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.

Evans, J. (2010). *Thinking Twice. Two Minds in one brain*. Oxford University Press.

García Negroni, M., y Hall, B. (2010). Descripción e interpretación de prácticas discursivas orales en estudiantes universitarios.

Estudio de casos. En V. Castel y L. Cubo de Severino (eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 933-940). Editorial FFyL, UNCuyo.

Johnson, R. (2000). *Manifest Rationality. A Pragmatic Theory of Argument*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Allen Lane.

Landemore, H. (2013). *Democratic Reason*. Princeton University Press.

Larraín, A., Howe, C., y Cerda, J. (2014). Argumentation in Whole-Class Teaching and Science Learning. *Psykhe, 23(2), 1-15.*

Larraín, A., Freire, P., y Howe, C. (2014). Science teaching and argumentation: One-sided versus dialectical argumentation in Chilean middle school science lessons. *International Journal of Science Education, 36*, 1017-1036.

Larraín, A., Freire, P., y Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas, 13(1),* 94-107.

Mercier, H. (2011a). When experts argue: explaining the best and the worst of reasoning. *Argumentation, 23*(3), 313-327.

Mercier, H. (2011b). On the universality of argumentative reasoning. *Journal of Cognition and Culture, 11*(1-2), 85-113.

Mercier, H. (2011c). Reasoning serves argumentation in children. *Cognitive Development, 26*(3), 177-191.

Mercier, H. (2012). Looking for Arguments. *Argumentation, 26*(3), 305-329.

Mercier, H., y Landemore, H. (2012). Reasoning is for arguing: Understanding the successes and failures of deliberation. *Political Psychology, 33*, 243-258.

Mercier, H., y Sperber, D. (2009). Intuitive and reflective inferences. En J. Evans y K. Frankish (eds.), *In Two Minds: Dual Processes and Beyond* (pp. 149-170). Oxford University Press.

Mercier, H., y Sperber, D. (2011a). Why do human reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences, 34*(2), 57-74.

Mercier, H., y Sperber, D. (2011b). Argumentation: its adaptiveness and efficacy. Response to commentaries on "Why do humans reason?". *Behavioral and Brain Sciences, 34*(2), 94-111.

Molina, M. (2013). Argumentar por escrito para aprender en el ingreso a la universidad: perspectivas de alumnos de letras y biología. *Cogency, 5*(2), 93-111.

Molina, M., y Mancilla, P. (2014). Diagnóstico de las habilidades argumentativas orales de estudiantes de primer año de Enfermería, Kinesiología, Nutrición y Dietética y Terapia Ocupacional durante el segundo semestre de 2013. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares, 5*(1), 104-121.

Molina, M., y Padilla, C. (2013). Argumentar en dos disciplinas universitarias: una aproximación toulminiana a la argumentación académica en letras y biología. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura, 21*(1), 62-79.

Padilla, C. (2003). Metadiscurso y producción escrita en estudiantes universitarios. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 1*(1), 221-236.

Padilla, C. (2004). Producción de discursos argumentativos en estudiantes universitarios. En M. Villayandre (ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General, Universidad de León* (vol. 3, pp. 193-202). Arco Libros.

Padilla, C., Douglas, S., y López, E. (2010a). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *@TIC. Revista d' innovació educativa, 4*, 1-12.

Padilla, C., Douglas, S., y López, E. (2010b). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En V. Castel y L. Cubo de Severino (eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 963-970). Editorial FFyL, UNCuyo.

Reguera, A. (2010). Características de la argumentación en textos académicos producidos por estudiantes universitarios. En V. Castel y L. Cubo de Severino (eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 1109-1115). Editorial FFyL, UNCuyo.

Santibáñez, C. (2010). Retórica, dialéctica o pragmática: a 50 años de los usos de la argumentación de Stephen Toulmin. *Revista Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 42*, 91-125.

Santibáñez, C. (2014). ¿Para qué sirve argumentar? Problematizando teórica y empíricamente el valor y la función de la argumentación. *Revista Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 58*, 163-205.

Santibáñez, C. (2016). ¿Un hablante es argumentativamente complejo o robusto? Configurando criterior cualitativos desde la cognición cultural. En C. Santibáñez (comp.), *Ecología*

Argumentativa Universtiria. Desde la realidad a los conceptos (pp. 223-250). Cosmigonon.

Sperber, D., Clément, F., Heintz, C., Mascaro, O., Mercier, H., Origgi, G. y Wilson, D. (2010). Epistemic Vigilance. *Mind and Language, 25*(4), 359-393.

Sperber, D., y Mercier, H. (2012). Reasoning as a social competence. En H. Landemore y J. Elster (eds.), *Collective Wisdom: Principles and Mechanisms* (pp. 368-392). Cambridge University Press.

Stanovich, K. (2011). *Rationality and Reflective Mind*. Oxford University Press.

Stanovich, K., y Toplak, M. (2012). Defining features versus Incidental Correlates of Type 1 and Type 2 processing. *Mind and* Society, *11*(1), 3-13.

Tindale, C. (2015). *The Philosophy of Argument and Audience Reception*. Cambridge University Press.

Toulmin, S. (1958). *The uses of Argument*. Cambridge University Press.

Walton, D., y Gordon, T. (2012). The Carneades Model of Argument Invention. *Pragmatics & Cognition, 20*(1), 1-31.

Walton, D., Reed, C., y Macagno, F. (2008). *Argumentation Schemes*. Cambridge University Press.

PARTE III

SEMIÓTICA, FILOSOFÍA Y FORMACIÓN

Saberes escolares y dilemas éticos en la enseñanza del lenguaje y de la literatura[1]

Carlos Lomas
Instituto de Educación Secundaria de Gijón (España)
lomascarlos@gmail.com

Todo ser humano es desde el comienzo de la vida un sujeto del lenguaje que necesita ser leído, descifrado y envuelto en una red de significaciones.

Yolanda Reyes

Somos palabras. Somos lo que decimos y hacemos al decir. Y somos lo que nos dicen y nos hacen al decirnos cosas con las palabras. Por ello, y como señala Deborah Tannen (1999, p. 27): "Las palabras importan. Aunque creamos que estamos utilizando el lenguaje, es el lenguaje quien nos utiliza. De forma invisible moldea

1 Este texto constituye una síntesis y actualización de otros textos anteriores (Lomas, 2014, 2016, 2017).

nuestra forma de pensar sobre las demás personas, sus acciones y el mundo en general".

De ahí que el uso de las palabras nunca sea inocente ni inocuo, ya que el lenguaje, en su cualidad de herramienta de comunicación y de conocimiento del mundo, nos constituye como seres humanos y contribuye de una manera determinante a la construcción cultural de la identidad subjetiva y social de las personas. Lo escribió hace ya tiempo Octavio Paz: "Estamos hechos de palabras. Ellas son nuestra única realidad o, al menos, el único testimonio de nuestra realidad. No hay pensamiento sin lenguaje, ni tampoco objeto de conocimiento. [...] No podemos escapar del lenguaje" (Paz, 1956/2006, pp. 30-31).

LINGÜÍSTICAS Y USOS DEL LENGUAJE

Algo tan obvio como el estrecho vínculo entre usos del lenguaje e identidad subjetiva y sociocultural de las personas no siempre ha merecido una atención suficiente en los estudios de las ciencias del lenguaje. Cuando a comienzos del siglo pasado Saussure (1916/1971) establece los fundamentos de la lingüística contemporánea lo hace a sabiendas de que elude el estudio del habla y con ello el análisis de la conducta comunicativa de las mujeres y de los hombres a causa del vértigo que le produce la innegable diversidad de los usos lingüísticos. Por esa razón elige como objeto de la lingüística la descripción de la estructura abstracta e inmanente de la lengua en vez del estudio de los hechos del lenguaje, es decir, de los usos lingüísticos de las personas en contextos concretos de comunicación. En opinión de Saussure, la lengua es homogénea mientras que el lenguaje es heterogéneo, lo que le convence de la conveniencia de estudiar la lengua (*la langue*) de un modo absolutamente desligado del habla (*la parole*), ya que "la actividad del sujeto hablante debe estudiarse en un conjunto de disciplinas que no tienen cabida en la lingüística" (Saussure, 1916/1971, pp. 64).

Sin embargo, y sin menospreciar el innegable interés de los estudios estructuralistas para el conocimiento fonológico y morfosintáctico de la lengua, el lenguaje no existe al margen de los usos e intenciones de quienes lo hablan, escuchan, leen y escriben. Algo que de manera coetánea a Saussure ya subrayara, con menor

éxito, Valentin Voloshinov (1926/1992), quien insistió entonces en que el lenguaje no es solo un conjunto de formas, sino también un vehículo inmejorable para la comunicación y la socialización de las personas y, por tanto, para el intercambio (o la imposición) de signos ideológicos, es decir, de ideas y de visiones (y versiones) concretas de la sociedad. Enlazaba así Voloshinov con la antigua tradición retórica (Aristóteles, Cicerón, Quintiliano...) y con su énfasis en las estrategias del orador a la hora de persuadir al auditorio con el objetivo de que pensara alguna idea o hiciera alguna cosa, y con los estudios que, avanzado el siglo xx, han subrayado la dimensión pragmática y sociocultural de los usos del lenguaje e investigado los efectos subjetivos y culturales (y por tanto éticos) de unos y otros actos de habla.

Al cabo de algunas décadas, Noam Chomsky (1965/1971, p. 3) estableció como objeto de la lingüística generativa el estudio de la competencia lingüística (competence), es decir, el estudio de las reglas gramaticales que permiten a un hablante/oyente ideal emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en su lengua en una comunidad de habla homogénea. La actuación lingüística (performance) en situaciones reales de comunicación y sus efectos culturales son en este contexto —y de manera legítima desde un punto de vista epistemológico— irrelevantes en los estudios generativistas sobre el lenguaje, al igual que ocurriera con los estudios estructuralistas derivados de las enseñanzas de Ferdinand de Saussure.

Sin embargo, apenas unos años más tarde, Dell H. Hymes (1971/2011) pone en tela de juicio la utilidad científica de conceptos como competencia lingüística, hablante/oyente ideal y comunidad de habla homogénea, tal y como los enunciara en su día Chomsky (1965/1971), al entender que tales conceptos no tienen en cuenta los factores socioculturales que influyen en el uso lingüístico y comunicativo de las personas. Con el fin de superar el alto grado de abstracción de unas teorías gramaticales que ignoraban lo que las personas hacen con las palabras en situaciones concretas y en contextos heterogéneos de comunicación con diferentes finalidades y efectos, Hymes (1971/2011) define la competencia comunicativa, en su ya clásico ensayo "On communicative competence", como un saber "cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y en qué forma". Por ello, en opinión de Hymes, no se trata tan solo de aprender a construir enunciados que sean gramaticalmente

correctos, sino también de saber utilizarlos en contextos reales de comunicación y de saber evaluar si son o no socialmente apropiados (figura 1).

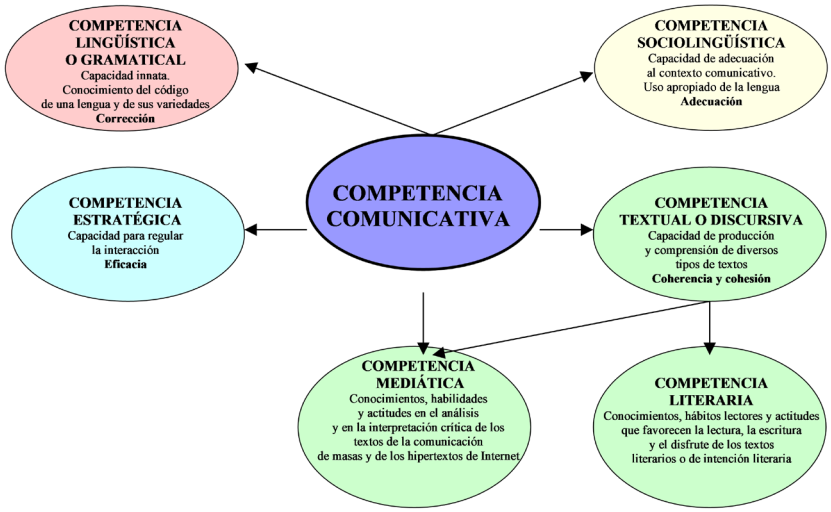

Figura 1. Competencia comunicativa
Fuente: Canale y Swain (1980), Canale (1983) y Lomas (1999).

De ahí que las ciencias del lenguaje hayan puesto en las últimas décadas un mayor acento en el estudio del uso lingüístico y comunicativo de las personas. En paralelo a las lingüísticas estructural y generativa, cuyos objetos de estudio (el sistema abstracto e inmanente de la lengua o la competencia lingüística de un hablante/oyente ideal en una comunidad de habla homogénea) eludían de una manera intencionada el estudio del habla y de la actuación comunicativa de las personas, otras lingüísticas investigaron lo que las personas hacemos con las palabras mostrando cómo, al hacer unas u otras cosas con las palabras, albergamos unas u otras intenciones y conseguimos (o no) unos u otros efectos. La influencia académica de disciplinas como la pragmática, la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso, la sociolingüística, la semiótica textual, la lingüística del texto o la psicolingüística de orientación cognitiva constituye un indicio significativo de un cambio de paradigma en los estudios sobre el lenguaje y la comunicación (Calsamiglia y Tusón, 1999; Tusón, 1996). En los últimos años, la lingüística crítica o los estudios críticos del discurso se ocuparon

de estudiar el modo en que los usos del lenguaje contribuyen a la formación de las identidades subjetivas y culturales y a la producción (y a la reproducción) de maneras concretas de entender, de mantener y de transformar la realidad social.

LINGÜÍSTICAS DEL USO Y ENFOQUES COMUNICATIVOS DE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

Hasta los últimos años del siglo xx, el énfasis gramatical de la lingüística tradicional, ajena casi siempre a la voluntad de indagar sobre los usos del lenguaje, y la influencia de los modelos decimonónicos de la enseñanza lingüística y literaria han influido de una forma determinante en los currículos lingüísticos, en la formación inicial del profesorado, en la selección de los contenidos y de las tareas de los libros de texto y, en consecuencia, en las cosas que se hacían habitualmente en las aulas. De ahí la innegable hegemonía de un enfoque formal e historicista de la enseñanza de la lengua y de la literatura orientado al conocimiento académico de la gramática de esa lengua y al aprendizaje de la historia canónica de la literatura nacional. En otras palabras, un enfoque que selecciona los contenidos escolares en función de lo que dictan la teoría gramatical de turno y el canon literario construido por la historiografía literaria nacional y no en función del tipo de saberes, de destrezas y de actitudes que el alumnado ha de conocer y saber utilizar para comportarse comunicativamente de una manera adecuada, eficaz, coherente y ética en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana (Lomas, 2014).

Por consiguiente, el aprendizaje lingüístico y literario se ha orientado en exceso al conocimiento, con frecuencia efímero, de conceptos gramaticales y de hechos literarios cuyo sentido, a los ojos del alumnado, comienza y concluye en su utilidad para superar con fortuna los obstáculos académicos. Los saberes lingüísticos y literarios en las aulas cobran sentido entonces por su valor de cambio en el mercado de las sanciones y de los beneficios escolares y nunca por su valor de uso como herramientas de comunicación y de aprendizaje cultural entre las personas. De ahí que quizá convenga preguntarse qué es lo que realmente se enseña y se aprende en los

contextos escolares, cuáles son los conocimientos legítimos y por qué, cómo y a quién benefician (Bourdieu, 1982), cómo se seleccionan y sancionan los usos de la lengua en la escuela, en qué medida los contenidos lingüísticos de los programas de enseñanza reflejan (o no) la radical diversidad de formas de la comunicación humana, qué lugar ocupan en las aulas el lenguaje —y los significados culturales— de los alumnos y de las alumnas... Con su limitado capital lingüístico, el alumnado comprueba una y otra vez cómo las clases de lenguaje se orientan a menudo a la adquisición académica de conocimientos gramaticales o de habilidades sintácticas mientras apenas se enseña a hacer cosas con las palabras (Lomas, 1999) y en consecuencia sigue sin saber cómo hacer frente a ese miedo textual que nace ante un texto con el que no se sabe qué hacer y del cual no se sabe apenas qué decir.

Afortunadamente, en las últimas décadas la educación lingüística y literaria en la enseñanza básica y media ha experimentado una radical transformación en lo que se refiere tanto a las teorías que la sustentan como a los modos de hacer del profesorado en las aulas. Varios han sido los factores que han contribuido a esa transformación. Por una parte, como señalamos unas líneas más arriba, el auge académico y científico de disciplinas como la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística, la lingüística del texto o la psicolingüística de orientación cognitiva constituye un indicio nada desdeñable de un giro copernicano en los estudios sobre el lenguaje y la comunicación que está teniendo en los últimos años un eco innegable (aunque aún insuficiente) en la formación inicial del profesorado y en quehacer docente en las aulas. Por otra, los enfoques comunicativos de la enseñanza de las lenguas, a los que se adscriben en la actualidad la mayoría de los currículos europeos e iberoamericanos, insisten (en sintonía con las orientaciones textuales, sociolingüísticas y pragmáticas de las lingüísticas del uso) en la idea de que el objetivo esencial de la educación lingüística es el aprendizaje escolar de competencias comunicativas (el aprendizaje de un saber hacer cosas con las palabras) y no solo la adquisición de un cierto conocimiento académico sobre la lengua (el aprendizaje de un saber cosas sobre las palabras) cuyo sentido comienza y concluye a menudo dentro de los muros escolares.

A estos factores de naturaleza lingüística y didáctica se han añadido otros de carácter sociocultural: la extensión de la educación obligatoria en la mayoría de los países a adolescentes y a jóvenes hasta hacía poco excluidos del sistema escolar ha cambiado de una manera significativa la vida cotidiana en las aulas mientras que los textos de la cultura de masas y el diluvio de información que ofrece Internet han afectado de una manera notable tanto a las formas tradicionales de acceso a la información como a los contextos (incluido el contexto escolar) en los que se transmite el conocimiento cultural en cada sociedad. Otras actitudes, otras aptitudes, otros textos, otros lenguajes, otros contenidos y otras culturas entran en las escuelas de la mano de la televisión y de Internet y subrayan lo obsoleto e inadecuado de muchas de las cosas que se hacen en unos centros educativos a menudo ubicados de espaldas a un mundo en vertiginoso cambio tecnológico y cultural.

EL VALOR DE LAS PALABRAS: COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN

En estos contextos conviene señalar que el énfasis comunicativo en la adquisición escolar de destrezas de expresión y comprensión oral y escrita ha soslayado algo tan obvio como que el valor de las palabras varía en función no solo de la intención y de los contextos de comunicación, sino también de la lengua (o de la variedad de esa lengua) que se utiliza, de la distribución de poder entre quienes usan la palabra, del canal utilizado, del grupo social, de la edad o del sexo de las personas... Dicho de otra manera, si somos lo que decimos y hacemos al decir, y si somos lo que nos dicen y nos hacen al decirnos cosas, entonces las lenguas y los usos del lenguaje han de ser objeto en las aulas de un aprendizaje escolar orientado al dominio de algunas técnicas y estrategias lingüísticas, así como al fomento escolar de una indagación crítica orientada al estudio de los factores (personales, geográficos, socioculturales, políticos...) que condicionan el desigual valor de las palabras y de las lenguas (y por tanto de las personas que las hablan) en los diferentes contextos del intercambio comunicativo.

Aunque —como señalara hace ya algunos siglos Roger Bacon— "la gramática es en lo esencial una y la misma para todas las lenguas", y —como demostrara Noam Chomsky— los seres humanos tenemos

una competencia lingüística innata (una gramática universal) que nos permite adquirir el lenguaje y en consecuencia emitir y comprender frases gramaticalmente correctas en nuestra lengua, aunque todas las personas somos iguales ante la lengua, es obvio que sin embargo somos desiguales en el uso (Tusón, 1991). La lengua, al ser usada, tiene una gramática, pero también clase social, origen geográfico, sexo, estatus, ideología, edad... Las lenguas son instrumentos de comunicación y de convivencia entre las personas, pero a menudo también unas herramientas eficacísimas de menosprecio, ocultación, segregación, engaño y dominio.

En el mundo de la educación, donde nada humano nos ha de ser ajeno, conviene mostrar al alumnado cómo en nuestras sociedades los bienes de la lengua —el capital lingüístico— están injustamente distribuidos: no todas las personas, a causa de su origen geográfico y sociocultural, de su sexo y de su diverso grado de instrucción, tienen igual acceso a las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana ni todos los usos de la lengua (ni todas las lenguas) gozan de idéntica evaluación escolar y social (y de ahí que se afirme sin ningún pudor ético y sociolingüístico que hay usos legítimos e ilegítimos del lenguaje, lenguas de cultura y lenguas vulgares, estilos de habla adecuados e inadecuados, etc.).

Educar en otra mirada sobre las lenguas y sobre sus usos nos obliga a contribuir a la adquisición escolar de los conocimientos sociolingüísticos y de las actitudes críticas que favorecen una mayor conciencia del alumnado sobre el papel que desempeña el uso lingüístico y comunicativo no solo en la interacción comunicativa de las personas, sino también en la construcción de la identidad cultural de los seres humanos y de los grupos sociales, lo que exige el análisis de los factores que condicionan el prestigio o el menosprecio de unas u otras lenguas y de unos u otros usos lingüísticos y su desigual valor de cambio en el mercado lingüístico de los intercambios comunicativos (Bourdieu, 1982).

Este texto constituye un reflejo de una voluntad de impulsar una transformación de las enseñanzas lingüísticas que contribuya a una mejora de las destrezas comunicativas del alumnado y en consecuencia a su emancipación comunicativa y también al ejercicio del pensamiento crítico y del derecho de todas las personas a una educación democrática. En mi opinión, el aprendizaje de competencias

comunicativas en las aulas y en los centros educativos debería estar impregnado de una ética de la comunicación que sea sinónima de una ética de la equidad, de la democracia y de la libertad sin la cual las habilidades lingüísticas y discursivas adquiridas en los contextos escolares podrían acabar estando, como a menudo ocurre, al servicio del menosprecio y del prejuicio, de las ceremonias de la confusión, de la manipulación política, del engaño televisivo, de la seducción publicitaria…

No estamos solo ante un cambio didáctico: estamos también, y sobre todo, ante un cambio ético o, si se prefiere, ante una manera de entender la educación que no elude su carácter ideológico y político. Porque en educación nada es inocente y no es igual que hagamos unas cosas u otras, que orientemos las tareas escolares hacia uno u otro objetivo, que seleccionemos los contenidos de una u otra manera y que establezcamos unos u otros vínculos con el alumnado.

En el caso de la educación lingüística, hay quienes se limitan a transmitir el legado gramatical y literario heredado de la tradición académica sin interrogarse sobre el significado de ese aprendizaje en las vidas de sus alumnas y alumnos y sobre su valor de uso como herramientas de conocimiento, de comprensión y de mejora en las sociedades actuales. Pero afortunadamente están también quienes optan por implicarse como docentes en la ardua, lenta y difícil tarea de contribuir a la adquisición gradual de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, escribir, entender lo que se lee y lo que se ve…) en la esperanza de ofrecer al alumnado unos contextos en los que el aprendizaje del uso de las palabras se ponga al servicio de la comunicación, de la convivencia democrática y de una interpretación crítica del mundo que nos ha tocado vivir.

Es entonces cuando el aprendizaje lingüístico nos ayuda no solo a identificar categorías gramaticales y estructuras sintácticas y a conocer algunos episodios de la historia sagrada de la literatura, sino también, y sobre todo, a realizar otro tipo de tareas, a seleccionar la información y a transformarla en conocimiento, a acceder a mundos ocultos y a dialogar con otras opiniones, culturas y sentimientos. De ahí la importancia de contribuir desde las aulas a la emancipación comunicativa de las personas (a su desalienación expresiva) y de ir construyendo una ética de la comunicación en el contexto de una

educación acogedora, igualitaria e igualadora, abierta a la diversidad de las culturas e impulsora de la emergencia de una sociedad democrática en la que se respire una cierta esperanza emancipatoria. En otras palabras, una educación lingüística en la que, como sugiriera Paulo Freire (1984), la lectura de la palabra favorezca una lectura del mundo que constituya la antesala de nuestro inalienable derecho a escribirlo y reescribirlo de otras maneras.

LO LINGÜÍSTICO ES POLÍTICO

En otras palabras, el énfasis en la mejora de los usos lingüísticos y comunicativos del alumnado no puede ni debe disociarse del análisis crítico de los efectos subjetivos y culturales de esos usos, es decir, del modo en que los textos orales, escritos, audiovisuales e hipertextuales contribuyen a la construcción de la identidad sociocultural de las personas y por ello de las ideologías subyacentes a las versiones y visiones del mundo que contienen. Porque lo lingüístico es político (Lomas, 2016).

Desde el feminismo, Carol Hanisch hizo célebre la expresión "lo personal es político", título de un ensayo "The Personal is Political" aparecido en 1969. Con ese enunciado tanto Hanisch como otras autoras como Kate Millet aludían a la dimensión política de los vínculos en la esfera personal en la medida en que en ellos se tejen, a menudo de una manera casi invisible, las relaciones de poder y de dominio que se manifiestan de forma visible en la esfera pública. Algo semejante ocurre con los usos del lenguaje: lo lingüístico es personal y lo personal es político en la medida en que el lenguaje constituye el elemento esencial de una acción humana que se orienta a unas u otras finalidades y tiene unos u otros efectos. A través de innumerables actos del lenguaje las personas establecen vínculos, intervienen en los escenarios de la comunicación interpersonal y social, adquieren los contenidos del aprendizaje escolar, acceden al conocimiento cultural del mundo y comparten significados con otros seres humanos. Y también, no lo olvidemos, los actos del lenguaje se utilizan para engañar, excluir, ocultar, silenciar, segregar, menospreciar y mentir.

De ahí la importancia de una educación lingüística que fomente una ética democrática de la comunicación que evite el menosprecio de las lenguas y de las variedades lingüísticas

utilizadas por los grupos menos favorecidos de la sociedad, subraye la radical igualdad entre todas las lenguas del mundo y el valor de la diversidad lingüística, sea intolerante con quienes siguen contribuyendo desde en los territorios del discurso a las mil y una formas de la discriminación (por razón de clase social, sexo, etnia, raza, creencia, orientación sexual...) y ponga las palabras al servicio de una convivencia democrática y equitativa entre las personas y entre las culturas.

¿QUÉ HACER?

En este sentido, el trabajo docente en las aulas en torno a los prejuicios lingüísticos y socioculturales sobre las lenguas y sus hablantes, el estudio de los valores asociados a unas u otras variedades lingüísticas y el fomento de las actitudes críticas ante los usos del lenguaje que denotan discriminación entre las personas y contribuyen a la desigualdad cultural, a la manipulación ideológica y en definitiva a la mentira, cobran un especial significado ético, pese a que estos no sean buenos tiempos para la lírica y aún haya quien de manera nada inocente siga creyendo en la inocencia del lenguaje y en la neutralidad de la educación (Jover y Lomas, 2015).

Esbozaré a continuación algunas orientaciones para el quehacer docente. Señalaré a continuación algunos ámbitos de reflexión y de trabajo con el fin de orientar a quienes lean estas líneas en la tarea de ir construyendo una educación lingüística crítica (Unamuno, 2003).

El aula como escenario democrático

Las aulas son el escenario físico del aprendizaje escolar y también un escenario comunicativo donde se habla y se escucha, donde se lee y se escribe, donde se aprenden algunas destrezas, hábitos y conceptos a la vez que se olvidan otras muchas cosas, y donde los textos de la cultura son objeto de análisis e interpretación. Y en ese análisis y en esa interpretación dialogan el discurso pedagógico del maestro y las maneras de entender el mundo de quienes acuden a las aulas de nuestras escuelas e institutos de lunes a viernes, les guste o no. Ese

diálogo es en última instancia una forma de relación, un entrar en relación con otras personas, un vínculo de alteridad entre maestros y alumnos, y entre alumnos y alumnas. Aunque sea, eso sí, un vínculo un tanto anómalo porque, como señala Rafaelle Simone (1992 p. 62):

> La relación entre el maestro y los alumnos contiene en sí misma un fuerte e ineliminable elemento de irrealidad y a veces hasta de declarada teatralidad. Las cosas que se hacen en la escuela no son las mismas cosas que se hacen fuera de la escuela, los estilos de conducta, las modalidades comunicativas que la escuela adopta e imparte, son profundamente "diferentes de las del mundo exterior".

Es obvio que las cosas que se hacen en la escuela a menudo nada tienen que ver con las cosas que ocurren fuera de las aulas. Y también lo es que las modalidades comunicativas en el aula son a menudo diferentes y en ocasiones antagónicas: desde maneras autoritarias e intimidatorias de instruir, adoctrinar, intimidar y someter hasta formas democráticas de relación y de alteridad sustentadas en el aprecio de las diferencias, en el ejercicio de la disidencia y de la divergencia, en el afecto y en la tolerancia, en la búsqueda de la equidad, en la asunción compartida de tareas y deberes, en el aprendizaje cooperativo y en la investigación en el aula. El escritor guatemalteco Augusto Monterroso (1998, p. 190) reflejó en su día con un saludable sentido de humor esos vínculos de inspiración democrática que algunos docentes, con dificultades y en ocasiones con algún que otro desaliento, intentan construir en sus aulas:

"Mis alumnos de la Universidad, *in illo tempore:*

—¿Podemos tratarlo de tú, maestro?

Yo:

—Sí, pero solo durante la clase".

La mirada ingenua de Monterroso no esconde sin embargo la obviedad de que en las aulas se manifiestan relaciones de poder y formas de relación orientadas a asegurar la autoridad del magisterio. Al fin y a la postre quienes enseñan tienen a menudo que sancionar o evaluar los aprendizajes a través de calificaciones académicas que contribuyen o no a la selección escolar y cultural de los estudiantes. No obstante, en las aulas es posible ir construyendo contextos comunicativos que favorezcan las formas democráticas de relación entre el profesorado

y el alumnado, y entre las alumnas y los alumnos, la argumentación de las ideas y la libre expresión de las opiniones, el aprendizaje de las reglas del juego democrático y la crítica de las conductas y de los actos que denotan violencia, menosprecio, injusticia, discriminación o engaño.

En este contexto, el currículo en las aulas no ha de ser solo una retahíla de finalidades y de contenidos debidamente seleccionados en los libros de texto: el currículo es ante todo hablar, escribir, leer libros, cooperar, enfadarse unos con otros, aprender qué decir, cómo decirlo y cuándo callar, qué hacer y cómo interpretar lo que los demás dicen y hacen. De ahí la importancia que adquieren en las aulas las formas de relación y los estilos de cooperación entre quienes enseñan y quienes aprenden, el modo en que intercambian sus significados y las maneras en que se ponen de acuerdo (o no) en la construcción de los aprendizajes. El currículo ha de ser, en fin, un escenario comunicativo en el que se actúe de acuerdo con formas democráticas de relación y de aprendizaje (Lomas, 2002).

DIME CÓMO HABLAS Y TE DIRÉ CUÁNTO VALES

Qué significa hablar bien? ¿Cuál es el canon de lengua oral que sirve como modelo de habla en la escuela? ¿Hablan bien nuestros alumnos y alumnas? ¿Es cierto que no saben hablar? ¿Cómo nos gustaría que hablaran?

Cuando una persona habla nos dice no solo algunas cosas sobre el mundo y sobre cómo piensa, sino también quién es (hombre o mujer, niño o adulto), de dónde es (cuál es su origen geográfico), a qué clase social pertenece y cuál es su nivel de instrucción y por tanto su capital cultural. Dicho de otra manera, el uso lingüístico de las personas es un espejo diáfano de la diferencia sexual y de la diversidad sociocultural de las comunidades humanas. En nuestras sociedades el valor de las personas está condicionado por factores como el sexo, la edad, el estatus económico, la ideología, el nivel académico y el grado de poder que ostenten. De igual manera, el valor de las palabras no solo tiene que ver con su innegable valor de uso en cada una de las situaciones de la comunicación humana, sino también con el diferente valor de cambio de los usos lingüísticos en los diversos contextos sociales.

¿Qué es hablar bien? ¿Quién habla bien? ¿Quiénes hablan mal y deben ser objeto de continua corrección y si es preciso de sanción escolar y de exclusión social? Es obvio que cuando evaluamos el uso social de una lengua esa evaluación no es solo lingüística ya que está condicionada por algunas ideas y por algunas creencias sobre qué es hablar bien y sobre quiénes utilizan de una manera correcta, coherente y adecuada la lengua en nuestras sociedades y quiénes no. Si indagamos sobre esas ideas y sobre esas creencias comprobaremos cómo a menudo en la evaluación de los usos lingüísticos de las personas "las prácticas lingüísticas se valoran con arreglo al patrón de las prácticas legítimas, las prácticas de los dominantes" (Bourdieu, 1982, p. 27).

De ahí que en la educación lingüística convenga evitar cualquier prejuicio sobre los usos geográficos y sociales de la lengua desde la consciencia de que el criterio de corrección lingüística y el valor social de las palabras es a menudo el efecto de una construcción escolar y social que establece la bondad de la variedad lingüística de las clases sociales acomodadas en detrimento de las variedades lingüísticas de otros grupos sociales, que son evaluados como ilegítimos e incorrectos. Por ello, la enseñanza del uso formal de la lengua oral (una tarea esencial en el ámbito de la educación por el indudable valor de cambio del registro formal y de la variedad estándar del lenguaje) debe tener en cuenta este aspecto con el fin de evitar la falacia sociolingüística de creer que ese registro formal y esa variedad estándar de la lengua tienen un mayor valor lingüístico en sí mismo que los registros coloquiales, las jergas juveniles o las hablas populares que no se ajustan a la variedad estándar y al uso culto de la lengua. Una cosa es insistir en el valor de cambio del uso formal de la lengua en determinados contextos de la comunicación humana y otra muy distinta evaluar como ilícito e incorrecto cualquier uso que se aleje del uso formal y de la variedad estándar del lenguaje.

Por ello, apreciar en las aulas el valor de los usos orales desprestigiados y a menudos ajenos a la norma académica (como las hablas populares, el sociolecto de los grupos sociales desfavorecidos, los dialectos que son objeto de menosprecio cultural, los estilos o sociolectos femeninos o el argot de adolescentes y jóvenes) y evitar cualquier prejuicio lingüístico sobre esos usos y sobre sus hablantes, en nombre de un criterio de corrección lingüística que establece el

sociolecto de los grupos sociales acomodados como el único legítimo, constituye otro objetivo esencial de una educación lingüística democrática. Otra cosa distinta es la conciencia sociolingüística de que, en determinados contextos comunicativos, el uso competente de la variedad estándar y del registro formal de las lenguas tiene un innegable valor de cambio en el mercado de los intercambios lingüísticos y de que por ello la educación ha de velar por fomentar el acceso de la inmensa mayoría a esa variedad y a ese registro. Sin embargo, esta tarea no ha de hacerse en nombre de una obsesión normativa que condene a los infiernos a otros usos lingüísticos, absolutamente legítimos y apropiados en los contextos informales y espontáneos de la comunicación humana, que constituyen a la postre un indicio significativo y significante de la identidad subjetiva y cultural de las personas y de los grupos sociales.

El habla de adolescentes y jóvenes

A menudo en las conversaciones entre el profesorado y en los cursos de formación se oyen expresiones como "los alumnos no saben hablar" (cuando en realidad lo que se quiere decir es que "hablan mal"). Veamos cuánto hay de cierto en esa opinión y qué conviene hacer en las aulas al respecto.

Cuando adolescentes y jóvenes hablan como hablan no hacen otra cosa que, por una parte, reflejar en el uso lingüístico su identidad sexual, geográfica, generacional y social y, por otra, utilizar el argot juvenil para identificarse como miembros de una subcultura específica y distinguirse así de otras personas que pertenecen a otros grupos culturales y a otras edades. O sea, al hablar y al intercambiar significados a través de las palabras adolescentes y jóvenes dibujan lingüísticamente el territorio de su identidad generacional y cultural. Si el habla de los alumnos y de las alumnas contribuye a la construcción de su identidad sociocultural como adolescentes y jóvenes, y si las variedades lingüísticas que enseña la escuela son las variedades lingüísticas asociadas, como acabamos de ver, a los grupos sociales que ostentan el poder en nuestras sociedades, ¿cuál es el papel de la educación lingüística en este contexto? ¿Criticar y prohibir el uso del argot juvenil o de las jergas marginales por no ajustarse a la norma lingüística y a la variedad estándar o culta de la lengua?

¿Considerar el uso del sociolecto juvenil como un derecho inalienable de la adolescencia y de la juventud y por tanto evitar en las aulas el aprendizaje de la variedad estándar y del uso formal de la lengua por ser formas de expresión asociadas a las clases acomodadas y a sus estrategias de dominación simbólica y de control social a través del lenguaje?

No es nada fácil la respuesta. Por una parte, conviene evitar cualquier prejuicio peyorativo en torno a las formas de hablar de la juventud y de los grupos marginales de la sociedad. Por otra, si evitamos en las aulas la enseñanza de la variedad estándar y de los registros formales de la lengua estaremos contribuyendo a dificultar el acceso de adolescentes y jóvenes a los ámbitos culturales donde esos usos constituyen una práctica comunicativa obligada y habitual a la vez que a favorecer su exclusión social. La educación lingüística debería intentar conjugar el aprecio de las variedades lingüísticas de origen de cada alumno y alumna con la conciencia de que conviene contribuir desde las aulas al aprendizaje escolar de aquellas variedades lingüísticas cuyos usos tienen una innegable utilidad y un innegable valor de cambio en el ámbito académico y también en el ámbito social. No se trata por tanto de erradicar en clase las formas de hablar de quienes por su condición social y por su edad utilizan una variedad lingüística socialmente desvalorizada, sino de partir de los usos habituales y cotidianos del lenguaje para ir avanzando hacia el aprendizaje escolar de otros usos más complejos y adecuados a las diversas situaciones y contextos de la comunicación humana (Lomas, 1999).

La igualdad de las lenguas

En la actualidad se hablan en el mundo en torno a cinco mil lenguas. Algunas (como el chino, el inglés, el español, el francés o el árabe) tienen centenares de millones de hablantes. Otras (como el nahalí del sureste de la India, el ainú en Japón, el mapudungun, el aimara, el quechua y el rapanui en Chile o el tarasco en México) apenas son habladas por unos miles de personas. Unas se utilizan a escala internacional en el turismo, en los negocios, en la política... Otras se usan tan solo en ámbitos locales como lenguas familiares en comunidades de habla con un escaso número de hablantes. Unas tienen

tras de sí una notable reflexión gramatical y una dilatada tradición literaria. Otras son lenguas sin escritura. Unas extienden su ámbito de influencia a distintos países y continentes. Otras tan solo son usadas en una pequeña comunidad geográfica.

Sin embargo, y sea cual sea el número de hablantes, el ámbito geográfico de influencia y el estatus sociopolítico de cada una de las lenguas del mundo, todas las lenguas son iguales ya que todas las lenguas constituyen un valiosísimo instrumento de comunicación y de convivencia entre las personas que las hablan a la vez que una herramienta eficacísima de representación del mundo. Todas las lenguas son iguales y tienen por tanto idéntico valor en la medida en que todas las lenguas contribuyen a la construcción de la identidad individual y sociocultural de las personas y de los pueblos y en esta tarea no hay una lengua mejor que otra. De ahí la conveniencia de contribuir desde la educación lingüística a la eliminación de ese mito sociopolítico desde el que se establece una jerarquía entre lenguas de cultura y lenguas incultas, entre lenguas de progreso y lenguas arcaicas, entre lenguas suaves y lenguas ásperas, entre lenguas claras y lenguas oscuras, entre lenguas útiles e inútiles, etc.

Esta jerarquía entre las lenguas, construida a base de (pre)juicios de valor y de supersticiones lingüísticas que casi siempre utilizan como criterio de (s)elección la excelencia cultural de la lengua propia o el poder de las lenguas mayoritarias, carece de cualquier fundamento lingüístico (véase, por ejemplo, Tuson, 1988) y así conviene desvelarlo en unas aulas que no son ajenas a esos prejuicios, a esas supersticiones y a esas jerarquías. En este contexto, por ejemplo, no cabe imaginar, por ejemplo, el estudio de la distribución geográfica de las lenguas en el mundo sin aludir a los factores que influyen en el prestigio y en la extensión de unas lenguas y en el menosprecio e incluso en la extinción de otras. Un atlas lingüístico no es solo una geografía de las lenguas del mundo: es un reflejo perfecto de la biodiversidad lingüística y cultural que constituye ese patrimonio natural (Tuson, 2004) por cuyo derecho a la vida debe velar la educación lingüística (aunque no solo la educación).

En otras palabras, una educación lingüística ética y democrática ha de estar al servicio de una ecología de las lenguas que defienda la biodiversidad lingüística y cultural en nuestras sociedades, casi nunca monolingües, frente a quienes predican (incluso en contextos

académicos) la supremacía de unas lenguas y el escaso valor de otras. Como señala David Crystal, "el multilingüismo es la manera natural de vida para cientos de millones de personas" en un mundo en el que "unas cinco mil lenguas coexisten en menos de doscientos países" (Crystal, 1993, pp. 360). En este sentido, las lenguas que se incorporan a los centros escolares de la boca del alumnado inmigrante en esta época de migraciones y de mestizajes constituyen un capital lingüístico inestimable que nos permite explorar en las aulas diferencias y semejanzas y evitar así la invisibilidad y el menosprecio de las que en ocasiones son objeto. Cuando eso es así, el aula se convierte en un escenario comunicativo donde aprendemos otras maneras de convivir sustentadas en el aprecio de la diversidad lingüística y cultural y donde cooperamos en la construcción de una ética democrática de las lenguas y de la comunicación.

Nombrar el mundo en femenino y en masculino

En los últimos años se observa una mayor consciencia educativa y social en torno al papel que desempeña el lenguaje en la construcción cultural de las identidades de género, en el mantenimiento de los estereotipos sexuales y en la ocultación simbólica de las mujeres en los territorios del discurso. De ahí que hayan proliferado en este tiempo algunas iniciativas orientadas tanto a evitar el sexismo en el uso de la lengua como a aprender a utilizar las formas lingüísticas que nos permiten nombrar en masculino y en femenino a unos y otras. Por ello, la educación lingüística ha de insistir en la idea de que es conveniente ir construyendo en el uso oral y escrito otras formas de decir que incorporen a las mujeres al escenario de las palabras y fomentar así las destrezas comunicativas que hacen posible nombrar el mundo en masculino y en femenino.

No deja de sorprender en este contexto el prejuicio y la objeción a ultranza de algunas personas (entre las que se encuentran algunas que ejercen la docencia y la investigación filológica en los escenarios académicos) ante tal invitación a hablar y a escribir en masculino y en femenino. Enarbolan contra esa voluntad de nombrar en la medida de lo posible la diferencia sexual, en especial en el uso formal del lenguaje en contextos públicos (conferencias, escritos académicos...), el argumento de la economía expresiva como si el habla o la escritura

humanas tuvieran que tener en todas y cada una de las ocasiones la concisión de un eslogan publicitario, de un saludo, de un texto escrito en las redes sociales o de un mensaje por WhatsApp. Dicho de otra manera, ¿no ensalzamos en diferentes tipos de textos, como el literario, el derroche léxico, la adjetivación desmesurada, la obsesión por la precisión semántica...? ¿Por qué sin embargo cuando se sugiere la posibilidad de nombrar en femenino un mundo que también es femenino hay quien piensa que se malgasta el lenguaje en usos innecesarios? ¿Por qué tanta tacañería con las palabras cuando en otros usos se derrochan sin objeción alguna?

Frente a la obsesión de algunos por la economía del lenguaje, conviene insistir en la idea de que no se malgasta el caudal infinito de las palabras al utilizar términos genéricos, tanto masculinos como femeninos, que incluyen a ambos sexos ("el ser humano", "el profesorado", "la ciudadanía", "las personas", "la gente"...), ni se duplica el lenguaje al decir de vez en cuando "hombres y mujeres" o "padres y madres", como no se duplica al decir "azul y rosa" o "dulce y salado". La palabra hombres no designa a las mujeres de igual manera que la palabra padres no alude a las madres. Sobran los ejemplos que atestiguan que un uso exclusivo del masculino abona el malentendido y a menudo también el sinsentido.

Es cierto que algunas de las alternativas utilizadas en nombre de un uso equitativo del lenguaje no han sido afortunadas ni especialmente correctas, como la utilización de las barras (os/as) o de la arroba (@). Es obvio también que el uso políticamente correcto del lenguaje en la oratoria política y en el mundo académico se traduce a menudo en formas estereotipadas y rituales de nombrar la diferencia sexual que no van más allá del inicio del turno de palabra. Por otro lado, de un tiempo a esta parte es posible identificar en algunos contextos cierta tendencia al eufemismo y a la redundancia, como cuando se habla de "hombres varones" y de "varones y mujeres" en vez de utilizar "hombres y mujeres" en su sentido literal. Finalmente, es innegable cierta dificultad a la hora de utilizar el lenguaje de una manera equitativa en el uso oral espontáneo, como también lo es que esa dificultad desaparece en el uso escrito, y especialmente en escrituras como la académica, si hay voluntad de incorporar la designación de la diferencia sexual cuando escribimos (y no solo de escoger uno u otro tipo de letra y de revisar la ortografía del texto). Por ello, y pese

a algunas soluciones inadecuadas y a innegables dificultades en el uso coloquial y espontáneo del lenguaje, nada impide nombrar el mundo en masculino y en femenino, salvo el prejuicio ideológico y algún que otro corsé gramatical.

Es obvio, en efecto, que las inercias expresivas, los prejuicios androcéntricos y algunas hipotecas morfológicas dificultan esa voluntad de nombrar indistintamente a unos y a otras. Pero, como cualquier otra habilidad lingüística y comunicativa, nombrar el mundo con corrección, coherencia y adecuación es algo posible si se tiene la voluntad de aprender a hacerlo. En las tareas de corrección de lo dicho y de lo escrito, por ejemplo, convendría tener en cuenta los aspectos ortográficos, así como los léxico-semánticos, entre los cuales se incluye la designación de la diferencia sexual. Y no solo por razones de equidad entre los sexos, también porque de esta manera enseñamos y aprendemos a nombrar a las personas y al mundo con una mayor corrección expresiva y con una mayor adecuación léxica.

El lenguaje no es inmutable ni es tampoco un patrimonio exclusivo de gramáticos, filólogos y académicos. Como dijo hace ya casi un siglo el padre de la lingüística contemporánea, Ferdinand de Saussure, "la lengua es algo demasiado importante como para dejársela a los lingüistas". La lengua es y debe seguir siendo de la gente que la usa. Y por ello está sujeta a cambios y a la voluntad de quienes la utilizan cada día para entenderse, convivir y nombrar el mundo. De igual manera que se incorporan al diccionario y al uso lingüístico tantas y tantas palabras procedentes de otras lenguas y de léxicos específicos, como el léxico de la economía y de la informática, es posible también incorporar los usos del lenguaje que reflejan el derecho de las mujeres a ser nombradas en pie de igualdad con los hombres. No deja de ser significativo que quienes se ofenden en defensa de la pureza del lenguaje cuando se nombra en femenino algún oficio de tradición masculina (jueza, médica…) utilicen en cambio sin ningún pudor ni mesura algunas palabras como "resetear", "chatear" o "email". ¿Por la boca muere el pez?

Ya lo dijo con claridad Humpty Dumpty en Alicia a través del espejo (Carroll, 1871/2007):

> —Cuando yo empleo una palabra —insistió Humpty Dumpty en tono desdeñoso— significa lo que yo quiero que signifique. Ni más, ni menos.

> —La cuestión está en saber —repuso Alicia— si usted puede conseguir que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.
>
> —La cuestión está en saber —replicó Humpty Dumpty— quién manda aquí. Eso es todo.

Y es que una vez más lo que está en juego es del poder.

A la inmensa mayoría: educación literaria y educación ética

La educación literaria debería contribuir a fomentar el diálogo entre el lector escolar y el texto literario desde la idea de que la literatura no es algo inasequible ni ajeno a quienes acuden a las aulas, sino una forma específica de comunicación con el mundo, con los demás y con uno mismo a la que tienen derecho todas las alumnas y todos los alumnos (un derecho, por cierto, que a veces solo asegura la escuela). Los textos literarios constituyen una forma de expresión capaz de abrir el horizonte de experiencias y de expectativas de quienes leen a través de la indagación sobre otra gente, otros lugares, otros tiempos, otras sociedades, otras culturas, otros conflictos… En las páginas de las obras literarias no solo se utiliza de una manera creativa el lenguaje, sino que también se refleja el diálogo del ser humano consigo mismo, con los otros y con el tiempo pasado y presente. En otras palabras, en la lectura literaria el lector o la lectora se asoman al laberinto de la condición humana y a los anhelos y conflictos de las personas y de los pueblos a lo largo del tiempo.

En esa mirada a otras gentes, a otros tiempos, a otras culturas, los textos de la literatura nos hablan de amores, aventuras, utopías y placeres, pero también de desigualdades, violencias e injusticias. Hacer visible la tupida red de ideologías, formas de relación y estilos de vida que reflejan y transmiten los textos literarios constituye un objetivo esencial de una educación literaria que no eluda su voluntad de contribuir no solo a la educación estética del alumnado, sino también a su educación ética. En este sentido, analizar la misoginia, la homofobia, el fundamentalismo religioso o el racismo en los textos literarios, evaluar los efectos indeseables del amor romántico, aludir al sesgo social y sexual de conceptos como los de la honra y el honor o subrayar el valor moral de obras que han denunciado las injusticias sociales y se han comprometido con quienes parecen haber nacido para perder son algunos de los ejes —entre otros posibles— en torno a los cuales es posible organizar la selección de los contenidos literarios.

En la medida en que en la literatura encontramos —además de versos y prosas, argumentos y desenlaces, paisajes y personajes, agudezas del ingenio, artes del relato y purgas del corazón— conflictos sociales y dilemas morales, la educación literaria no debería restringirse al análisis formal de la textura lingüística de los textos ni eludir la indagación crítica en torno a las ideologías subyacentes en las obras literarias y en los mundos de ficción que en ellas se crean y recrean.

Mario Vargas Llosa, en su discurso de aceptación del premio Nobel de Literatura de 2010, escribió:

> Seríamos peores de lo que somos sin los buenos libros que leímos, más conformistas, menos inquietos e insumisos y el espíritu crítico, motor del progreso, ni siquiera existiría. […] Sin las ficciones seríamos menos conscientes de la importancia de la libertad para que la vida sea vivible y del infierno en que se convierte cuando es conculcada por un tirano, una ideología o una religión. (Vargas Llosa, 2010).

Ojalá las cosas fueran siempre así. Lamentablemente, la literatura no es en ocasiones un antídoto contra el fanatismo ni la inyección de la imaginación literaria vacuna contra las mil y una formas de la opresión y de la tiranía. Como escribiera Amos Oz (2003, pp. 30 y 31):

> Quisiera poder recetar sencillamente: leed literatura y os curaréis de vuestro fanatismo. Desgraciadamente, no es tan sencillo. Desgraciadamente, muchos poemas, muchas historias y dramas a lo largo de la historia se han utilizado para inflar el odio y la superioridad moral nacionalista.

De igual opinión es George Steiner: "Sabemos que un hombre puede leer a Goethe o a Rilke por la noche, que puede tocar a Bach o Schubert, e ir por la mañana a su trabajo en Auschwitz" (Steiner, 2003, p. 13).

Sin embargo, y sin caer en la inocencia de pensar en la bondad ideológica de la literatura y en sus benéficos efectos en la ética del lector o de la lectora, la educación literaria constituye una oportunidad inestimable a la hora de mostrar otros mundos, otras gentes, otras ideas, otros sentimientos, otras pasiones, otros anhelos y a la hora de fomentar tanto actitudes de alteridad (en otras palabras, actitudes

de empatía emocional) como lecturas críticas de mundos manifiestamente mejorables. En esta voluntad la tarea del profesorado, como señala Cécile Ladjali, profesora de literatura en un liceo ubicado en los suburbios de París, "consiste en ir a la contra, en enfrentar al alumno con la alteridad, con aquello que no es él, para que llegue a comprenderse mejor a sí mismo" (Ladjali y Steiner, 2005, pp. 31 y 72).

ÉTICA DEL LENGUAJE Y APRENDIZAJE DE LA DEMOCRACIA

Concluyo ya. De lo enunciado hasta ahora cabe inferir que estamos ante una manera de entender la educación (y la educación lingüística) que no elude su compromiso ético. Porque en educación nada es inocente y no es igual que hagamos unas cosas u otras, que orientemos las tareas escolares hacia unos u otros objetivos, que seleccionemos los contenidos de una u otra manera y que establezcamos unos u otros vínculos con el alumnado. En mi opinión, la educación lingüística debiera entenderse como la enseñanza de una serie de técnicas y de estrategias que favorecen la adquisición escolar de competencias comunicativas así como una oportunidad para identificar y evaluar los efectos subjetivos y culturales del hacer lingüístico y comunicativo de las palabras y de otros modos del discurso (visuales, hipertextuales...) en las personas, fomentando así una conciencia crítica contra los usos (y abusos) de los que es objeto el lenguaje cuando se pone al servicio de la discriminación, del menosprecio, de la ocultación y, en última instancia, de la mentira. En otras palabras, una educación lingüística implicada con el aprendizaje escolar de una ética democrática del lenguaje que favorezca la equidad y la convivencia armoniosa entre las personas, entre las lenguas y entre las culturas (Súper Profe, 2017).

REFERENCIAS

Bourdieu, P. (1982). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos.* Akal.

Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Ariel.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards y R. Schmidt (eds.), Language and Communication. Longman, London [traducción al castellano en: "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Llobera Cánaves (coord.). (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Edelsa, pp. 63-83. Madrid). Disponible también en la web del Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm].

Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. En *Applied Linguistics 1,* 1-47 [traducción al castellano en "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos", *Signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91). Centro de Profesores de Gijón. 1996). Disponible también en la Hemeroteca de la web de *Quaderns Digitals*: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaRevistaIU.visualiza&revista_id=3].

Carroll, L. (1871/2007). *Alicia a través del espejo.* Alianza Editorial.

Crystal, D. (1993). *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Taurus.

Chomsky, N. (1965/1971). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.

Hanisch, C. (1969). The Personal Is Political. Te Women's Liberation Movement classic with a new explanatory introduction. En S. Firestone y A. Koedt (eds.), *Notes from the Second Year: Women's Liberation*. Rubenstein Library [traducción al español en http://www.diariofemenino.com.ar/documentos/lo-personal-es-politico_final.pdf].

Jover, G., y Lomas, C. (2015). Enseñanza del lenguaje, competencias comunicativas y aprendizaje de la democracia: avances, resistencias y dificultades. En C. Lomas (coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Graó.

Hymes, D. (1971/2011). *Acerca de la competencia comunicativa*. Universidad Nacional de Colombia. Colección Cuadernos del Seminario en Educación.

Ladjali, C., y Steiner, G. (2005). *Elogio de la transmisión*. Siruela.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós.

Lomas, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós.

Lomas, C. (ed.). (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (edición mexicana en Flacso, 2015). Octaedro.

Lomas, C. (2016a, marzo). Lo lingüístico es político. *Cuadernos de Pedagogía*, 465.

Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. Santillana.

Monterroso, A. (1998). *La letra e.* Alfaguara.

Oz, A. (2003). *Contra el fanatismo*. Siruela.

Paz, O. (1956/2006). *El arco y la lira.* Fondo de Cultura Económica.

Saussure de, F. (1916/1971). *Curso de lingüística general* (9.ª ed.). Losada.

Simone, R. (1992). *Diario lingüístico de una niña. ¿Qué quiere decir Maistock?* Gedisa.

Súper Profe. (2017). Máscaras, luchas y educación. En F. Jurado, C. Lomas y A. Tusón, *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. Aula de Humanidades.

Steiner, G. (2003). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano.* Gedisa.

Tannen, D. (1999). *La cultura de la polémica. Del enfrentamiento al diálogo*. Paidós.

Tusón, A. (1991). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. *Signos, 2.* Gijón (reedición en Lomas, Carlos, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas.* Paidós. Barcelona, 2002).

Tusón, A. (1996). El estudio del uso lingüístico. En C. Lomas (coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje.* Graó.

Tuson, J. (1988). *Mal de llengües. A l'entorn dels prejudicis lingüístics.* Empuries (traducción al castellano en *Los prejuicios lingüísticos.* Octaedro. Barcelona, 1996).

Tuson, J. (2004). *Patrimoni natural. Elogi i defensa de la diversitat lingüística*. Empuries.

Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica.* Graó.

Vargas Llosa, M. (2010, diciembre 8). Elogio de la lectura y la ficción. *El País.* http://elpais.com/diario/2010/12/08/cultura/1291762802_850215.html

Voloshinov, V. (1926/1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje.* Alianza Universidad.

Lenguaje y formación: la sedimentación de la vivencia

Germán Vargas Guillén
Universidad Pedagógica Nacional

> Non : il y a là une théorie de la parole qui dépasse de beaucoup ce que l'on pourrait admettre; c'est accorder toute valeur à la parole. Il y a une théorie de la nature, dans ce que j'ai essayé de présenter, qui ne saurait admettre une pareille théorie de la signification comme contenue dans la parole. Il n'y a pas la Parole, mais il y a les paroles, il y a une multitude de types de paroles : il y a la Signification, oui, mais non pas la Parole.
>
> No: hay aquí una teoría del habla que va mucho más allá de lo que se podría admitir; es darle todo el valor a la palabra. Hay una teoría de la naturaleza, en lo que he intentado presentar, que no puede admitir tal teoría de la significación contenida en el habla. No hay la Palabra, sino las palabras, hay multitud de tipos de palabras: está el Significado, sí, pero no la Palabra.
>
> Simondon, Gilbert. Forme, information et potentiels, p. 760.

> Por desgracia, es imposible para el sujeto humano asistir a su propia génesis, pues es preciso que el sujeto exista para que pueda pensar. Las génesis de las condiciones de validez del pensamiento en el sujeto no pueden ser tomadas por una génesis del sujeto individuado.
>
> Simondon, Gilbert. ilfi, p. 423.

El lenguaje es, según la tesis fenomenológica, *estructura del mundo de la vida*. En esta se dan las interacciones. Su fuente de sentido son las vivencias. Y más allá de ellas, como en una suerte de excedencia, pervive el sentido: una suerte de trascendencia del ego, de estructura trascendental de la experiencia subjetiva de mundo.

En la misma medida en que también el lenguaje, su uso en juegos, está articulado sobre la base de *sobreentendidos*, *supuestos* y *prejuicios* —que son el *suelo natal de la pasividad*— se articula, entonces, como *efecto de la naturalización*. Son ejemplos las expresiones violentas, las que acuñan sexismo, racismo, clasismo, etc., que se articulan en pasividad como manifestaciones de la antipatía.

Pero son igualmente dadas en *pasividad* las formas empáticas de relación como la cortesía, la estima, el perdón, etc.; expresiones que denotan simpatía. En este mismo orden de ideas, también en *pasividad* podemos, por prejuicios, fijar o establecer relaciones apáticas: nada nos interesa o nos compromete —sin más— de los otros, con ellos.

El suelo de la pasividad se enfrenta, a primera vista, a una carga negativa; pero también en pasividad se tienen coincidencias que permiten relaciones positivas con el otro: la presunción de que nos hablan y respondemos tanto conversacional como dialógicamente; en últimas, el *prejuicio* según el cual con los otros no solo se puede tener entendimiento, también se puede llegar a comprensión y, con ella, acción conjunta, coordinación de intereses.

El suelo de la pasividad es, pues, a su vez el de lo *sobreentendido* que ha llegado a naturalizarse, a darse como algo cierto, en fin, afirmarse o asentarse como algo indubitable. Son las situaciones donde unos reclaman *conversación* mientras otros tienen la expectativa del *diálogo;* unos califican, naturalizadamente a los otros de "vándalos" mientras éstos se reclaman en ejercicio de la protesta social. Si algo exige la posibilidad del entendimiento es, justamente, operar una desnaturalización del lenguaje, del haz de sobreentendidos con los cuales cada quien se reclama en la perspectiva válida, y desde esa "orilla" descalifica a su interlocutor.

La desnaturalización del lenguaje, de la serie de sus *prejuicios* es la condición de posibilidad no solo del diálogo, sino también de un nuevo comienzo reflexivo que abre la posibilidad del entendimiento y, más allá de este, la comprensión; al cabo, el poder actuar y vivir juntos. La *cosa misma* de la que se trata aquí es el acceso a la *remoción de la pasividad* y el *asentamiento de una nueva serie de habitualidades* de índole subjetiva e intersubjetiva —que se instalan, de nuevo, en pasividad— como horizonte común y perspectiva de cada uno de los participantes; se trata de una *metanoia* que parte de lo naturalizado irreflexivamente y se reenruta hasta instalar nuevas estructuras operatorias de despliegue del sentido, que vale para uno y vale para todos, como efecto de la constitución reflexiva.

En este estudio, en el primer paso, se retrotraen las cuestiones de la filosofía del lenguaje, en las trazas o hitos significativos de su devenir, a efectos de caracterizar la tesis que se sostiene; en el segundo paso se enfatiza cómo el lenguaje es una estructura del mundo de la vida cuya función es formar al sujeto y, al mismo tiempo, devenir en estructura formada por los sujetos. El tercer y último paso detiene la atención sobre cómo la pasividad y el lenguaje articulan la sedimentación de la vivencia; y, al cabo, cómo esta sedimentación es el suelo pragmático de la acción, del hacer, en el cual se plantea la posibilidad de vivir juntos, en proyectos que emergen de la comprensión, bajo el entendido de que esta es solo un acuerdo parcial, temporal, que permanentemente exige reestructuración —vía la negociación, por los medios más racionales y razonables, posibles—. Así, del comienzo al final, lo que se argumenta es que la pasividad es el suelo que da raigambre al sentido y, al mismo tiempo, es el campo de tensiones donde este, una y otra vez, cobra valor, significado, proyecto de ser. El lenguaje es, en resultas, *casa del ser* y *esfera de despliegue del yo puedo*: pasividad y actividad que en un ciclo incesante se renueva y autosostiene.

LOS PROBLEMAS O CUESTIONES FILOSÓFICAS RELATIVAS AL LENGUAJE

La filosofía ha trazado relaciones tales con el lenguaje que, de hecho, ha configurado el campo que se ha dado en llamar *filosofía del lenguaje*. El origen mismo de la filosofía parecería impensable sin obras emblemáticas sobre el lenguaje como el *Crátilo* (trad. José Luis Calvo, ed. Gredos, 1997) de Platón el *Organon* (trad. Miguel Candel Sanmartín, ed. Gredos, 1982) de Aristóteles, solo por mencionar lo más granado y conspicuo de la tradición griega. Desde luego, obras como el *De Magistro* de san Agustín nos ponen ante la evidencia no solo de la reflexión filosófica sobre el lenguaje, sino ante la exigencia de una teoría del signo, de la significación. De modo que, si se puede hablar, como lo es, de una concepción lingüística del conocimiento en Occam, es claro, porque en su obra hay estos desarrollos, pero también porque hay antecedentes como los señalados.

En la filosofía del siglo xx no solo se encuentra la tradición que abre el horizonte del llamado giro lingüístico, sino que este es impensable sin sentencias como "Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi

mundo" (Wittgenstein, 2009, pp. 5-6) o "El mundo se nos da lingüísticamente sedimentado" (Husserl, 1973, p. 39). De hecho, también la filosofía del siglo xx se puede ver como una suerte de profilaxis, de terapia o de análisis lógico del lenguaje. Cierto, frente a la gigantomaquia verbal de la filosofía, con buenas razones se llegó a afirmar que "los problemas filosóficos aparecen cuando el lenguaje hace fiestas" o que "toda una nube de filosofía se condensa en una gotita de gramática" (Wittgenstein, 1988, pp. 38 y 507). Entonces, queda en evidencia, parte de la tarea de la filosofía consiste en "eliminar los chichones que se producen en el entendimiento por el mal uso del lenguaje" (Wittgenstein, 1988, p. 510); esto es, en dilucidar los *juegos de lenguaje* con los cuales creamos sentido de mundo y nos atenemos a él.

A la par, filosofar es posible porque en estos *juegos de lenguaje* se despliegan *juegos de intenciones:* ¿qué queremos decir con lo que se dice? Es, entonces, necesario el paso de lo dicho a lo *intendido,* de lo *referido* al referente. Todo este esclarecimiento es el campo de una fenomenología del lenguaje, en unos casos; y, en otros, de una fenomenología lingüística. Estas denominaciones, expresamente, se hallan en autores tales como Wittgenstein (2009), Husserl (1973), Austin (2014), Searle (1994). Y no es asunto solo de "palabras", antes bien, es la *cosa misma* de procurar un arraigo o un enlace entre los signos y las cosas, entre las expresiones sobre el mundo y el mundo mismo.

Alrededor de esas relaciones, poco a poco, ha pasado a un segundo plano preguntas sobre el origen del lenguaje, de las palabras, de los sentidos, de los significados. Estas preguntas tuvieron su fuerza e incluso sus desarrollos en obras como las de von Humbolt (1972, 1990, 1991). Desde luego, son preguntas que se entrelazaron con la lingüística, pero que provenían de una añeja tradición metafísica —ya se hizo mención tanto de *Crátilo* como del *Organon*— y lógica. Hay un problema que nos ha legado el estructuralismo: ¿de dónde viene el sentido (a las palabras), cómo se configura el sentido (de las palabras, de las proposiciones con las cuales podemos hablar del sentido de las palabras)? No sabemos si la instancia última de sentido es el mundo y la lengua permite capturarlo; o si al asignar sentidos, mediante las palabras en proposiciones, al mundo: este cobra un sentido destinal que se va ejecutando o validando e, incluso, verificando con la experiencia. Estos son los desafíos con los cuales tiene que verse el estructuralismo: una puesta en juego del operar del sentido y su estructura, precisamente,

dejando en suspenso todo contenido metafísico. Es, de esta manera, como se renueva el horizonte de comprensión de la lengua.[1] Es este desplazamiento el que nos lega.

El estructuralismo pone en evidencia la relación entre *estructura* y *función*, la manera como se transmutan una y otra mediante la *operación*. Así, no tiene mucho sentido preguntarse por el *origen*, también este obedece o puede obedecer a las *leyes de estructura;* hay que reubicar los sentidos por el origen en su transformación por la génesis en sus ingredientes y componentes *operativos*. Como en la descripción de la estructura, y sobre todo en su operar, siempre hay despliegue: este, bajo ciertas circunstancias, puede fungir como origen, emergencia o eclosión. El asunto es si, concretamente, el sentido tiene su fundación en las cosas, en la estructura de lo real; o si, por el contrario, su despliegue es una mera constitución subjetiva; si, por ejemplo, las *señales* son componentes e intercambios de información que están en *las cosas mismas*; o si la idea de que una *señal* funge como tal si y solo si hay un quien para quien cobra sentido, valor, significado.

El problema, en sí, del lenguaje es el de si "hay aquí una teoría del habla que va mucho más allá de lo que se podría admitir" ("*il y a là une théorie de la parole qui dépasse de beaucoup ce que l'on pourrait admettre*", indica Simondon, (1960, p. 763); el de si "hay una teoría de la naturaleza […] que no puede admitir tal teoría de la significación contenida en el habla" (*"Il y a une théorie de la nature […] qui ne saurait admettre une pareille théorie de la signification comme contenue dans la parole"*); esto es, el sentido no puede venir y sostenerse solo con base en palabras, en proposiciones; el sentido solo puede llegar a validez cuando se puede establecer la *correlación* entre lo dicho y el decir, entre el referente y los predicados a los cuales da lugar; al cabo, entre *sentido* (*Sinn*) y *significado* (*Bedeutung*). En su discusión con Paul Ricoeur, G. Simondon (1960) muestra, pues, cómo el *sentido* no es un ingrediente de la naturaleza; empero, es algún aspecto, manifestación o fenómeno de o en la naturaleza el que da posibilidades de validez a las palabras y a las proposiciones. Y, sin embargo, las palabras, las proposiciones, en fin, el lenguaje —que en sí puede verse como *región de lo espiritual*—, son excedencia de la naturaleza, enclava en ella.

1 Precisamente, es lo que Simondon recoge y suspende del estructuralismo, en aras de una comprensión del lenguaje como referido al mundo, pero irreductible a un ingrediente más de la naturaleza.

Si se atiende a una *fenomenología realista del lenguaje* entonces se tiene que decir que todo *sentido* nace de *lo que hay* (cosas, naturaleza, realidad), pero lo elabora como *abstracciones* (intelectivas, reflexivas, espirituales) que se despliega, en su individuación-transindividuación, como y en la *región de lo espiritual*. Las *señales* no son solo *objetivas*, tampoco son meramente *subjetivas*. Al menos, según Simondon, son *transobjetivas-transubjetivas*; y, al cabo, en las *cosas mismas* las señales, en una suerte de *interobjetividad:* se acoplan, se rechazan, se complementan, etc. Así, pues, porque hay *cosas mismas* podemos *reducirlas* a *esfera de propiedad*, operar con ellas en cuanto símbolos, con significado; en fin, es en *su darse* que el devenir aparece como *individuación-transindividuación* que *transduce*. Este es, se puede decir, el orden de la teoría, su potencia *explicativa —explicans* que aluden y elaboran, en conceptos, el *explicandum*—; y, sin embargo, en todo caso, esta teoría lo que busca es *describir lo que hay*. Así, la ciencia es una vocación descriptiva de *lo que hay* que aspira a ofrecer *modelos* en los que *lo dado* (*explicandum*) establece relaciones: *si* a *entonces* b; todos los valores de b ($b^1…b^n$) configuran y eventualmente confirman el *explicans* (por definición: a *es* a, *principio de identidad*; y, cuando es el caso, bajo condiciones de transformación, en su devenir o individuación, a *es* b).

EL LENGUAJE: UNA ESTRUCTURA DEL MUNDO DE LA VIDA QUE FORMA AL SUJETO Y ES FORMADA POR LOS SUJETOS

No sabremos nunca del todo si el sujeto es constituido por el lenguaje; o, en otra dirección, si hay alguna posibilidad de localizar al sujeto más allá de la experiencia lingüística. En fin, nunca podremos establecer si hay sentido más allá del lenguaje o si, por el contrario, hay una dimensión extralingüística del sentido. Si se sigue el canon fenomenológico: el mundo se nos da lingüísticamente sedimentado; de este modo *no* hay un "afuera" del lenguaje; y, sin embargo, la experiencia — las vivencias mismas— no solo son pre o antepredicativas, *prerreflexivas*, sino que todo el darse del sentido se funda *en pasividad*, en *síntesis pasiva*.

Si se advierte la posibilidad de una *microfenomenología* del sentido se advierte cómo en muchas experiencias, por no decir en todas, los maestros evidencian cómo los niños tienen una suerte de *epifanía* cuando logran enlazar palabras y comprender que ahí dice, digamos, "casa", "día", "mesa", "jamón", etc. Es como si el mundo vivido se trasladara,

lo pudieran trasladar, a *signos*. Al enlazar y cuasileer fonemas los niños hacen, como lo llama C. Freinet (1979), un "tanteo experimental"; pero cuando logran captar el sentido de una palabra, mucho más una frase, se abre el horizonte de lo que él mismo llamara "experiencia lograda".

Para el niño, "casa", "día", "mesa", "jamón", etc., son *vivencias:* la casa en la que vive, el día que transcurre —o ayer, o mañana—, la mesa es la familiar —de la cena, del estudio—, el jamón es el de sándwich. A fuerza de repetición, por padres y maestros, las palabras cobran, han cobrado, un sentido, algún sentido. Este se ha sedimentado en pasividad, en *síntesis pasiva*: enlaza, sin saberlo, el transcurrir, las horas y el sol, con el nombre "día". Si, como dijo Platón (*Menón,* 85d), "conocer es reconocer", lo que el niño logra al enlazar la palabra (ὄνομα) con lo escrito, con la significación, con los símbolos, es que las cosas pasen de su simple darse en la facticidad a sus estructuras formales, abstractas. No por cotidiana y recurrente deja de ser un fenómeno enigmático y sorprendente. Los niños se sorprenden, también sus padres y sus maestros. Los niños juegan una y otra vez a *trasponer* el mundo —las cosas, las vivencias de las cosas— en palabras; los padres los acompañan en esos juegos; los maestros vuelven a evidenciar, digamos, la magia del aprendizaje.

No importa si la enseñanza de la lectura y de la escritura se prevale de un determinado método (silábico, fonosilábico, palabras normales, etc.): los niños aprenden a enlazar sílabas, fonemas, palabras. Lo hacen sin aparente correlato con el mundo. En ese momento aprenden a enlazar, codificar y decodificar signos; pero todavía no hallan el sentido, el significado. La eclosión de este es una vivencia subjetiva, que tiene cada quien en primera persona. Es como si se abriera una ventana: ahora se puede ver que no solo hay palabras; estas se refieren al mundo, lo contienen, permiten su *apropiación*, "manipularlo", "manejarlo".

El niño está en el mundo o, como lo dice Arendt, en un juego que ya está en desenvolvimiento. Cuando llega al juego de la lectura, de la escritura, ya tiene en pasividad —en *síntesis pasiva*— un "mundo", con su estructura, legaliformidad y consecuencialidad en su devenir, en su ocurrencia. El arribo a la lectura es una posibilidad de captación de *lo que hay* en *símbolos*, una suerte de *mentanoia* o de *conversión* de *lo que hay* al *sentido*, al *significado*, al *símbolo*. Esta *metanoia*, también una *metábasis*, consiste en una *transformación —transducción, transindividuación—*: lo mismo ahora se vive en y como lenguaje. Al cabo, nos hacemos lectores: el *mundo*

simbólico —por ejemplo, de la novela, de la historia, de la filosofía, de las matemáticas, etc.— reenvía a mundos posibles. La verosimilitud —de la novela, de la historia, de la teoría — no estriba en que se dé una coherencia en lo dicho (*condición necesaria*); radica en que reenvíe a un *mundo posible* (*condición suficiente*), así sea *irreal* o *presuntamente real* o *real bajo ciertas condiciones*. El *mundo simbólico* en algún momento nació del anclaje a la *síntesis pasiva* y, en todo caso, *reenvía* pasivamente a un *mundo*, a *algún mundo* en el cual, en principio, se pueda vivir, llevar a cabo operaciones —transformaciones, transducciones— vitales.

El mundo de las palabras —de las proposiciones: sean descripciones, relatos, explicaciones, teorías, justificaciones, interpretaciones, etc.— es el de la *síntesis activa*. Con ellas se reflexiona, se dice algo sobre algo; se anticipa el futuro; se recaba el pasado, el haber llegado a ser. Y, sin embargo, podemos usar las palabras, y a menudo las usamos, sin pensar en ellas, sobre ellas; son instancias de reflexión y, sin embargo, también se pueden naturalizar, se pueden engastar en repetición; pueden incluso perder el sentido. La paradoja radica, entonces, en que el mundo se nos da lingüísticamente sedimentado, pero el lenguaje mismo es un sedimento mundano que se puede naturalizar.

Ahora podemos volver la atención a la constitución del sujeto en un mundo de la vida lingüísticamente sedimentado: el sujeto llega a ser tal por su nombre, o como lo indica J. Derrida (1998), por su firma; también se nombra (así sea: "Sin Título") y se firma: la obra de arte, la calle, la ciudad, el barco, etc. La posibilidad de ser sujeto en el mundo y de apropiar el mundo radica en el lenguaje: se nombra, se formaliza, se reduce —con él— lo dado a la *esfera de propiedad*. Según la narración de Primo Levi (*Si esto es un hombre*, 2022): lo que hace perder la dignidad es la pérdida misma del nombre, cada quien se queda como una larva; después llegan otras formas de destitución del sujeto: la ropa, los hábitos (de aseo, de dieta, de consumo, etc.), el pelo, el vello. Este es un proceso en el cual la persona, dice Levi, se hace *insignificante*, la vida se torna en un *sinsentido*. Para algunos, los que están a su alrededor a veces carecen de sentido, los tratamos apáticamente; otros, en cambio, manifiestamente son molestos para nosotros, los tratamos antipáticamente; con otros más nuestras relaciones son cordiales, relaciones de simpatía. Su *sentido* y su *significado* es indiferente, negativo

o positivo. Esto lo vivimos sin una teoría, nos pasa. Se acendra en nosotros cualquiera de estas perspectivas sin que lo sepamos, sin que lo podamos anticipar, en *pasividad*.

Desde luego, podemos *nombrar* las emociones y los sentimientos. Al nombrarlos empezamos a tener un primer nivel, si se quiere primario, de racionalización, e incluso de control de ellos. Y, sin embargo, todo lo que podemos predicar de nuestros estados emocionales, de nuestros estados de ánimo dejan tras sí una estela prepredicativa, prerreflexiva. La pasividad es como un suelo o fundamento que hace las veces de *residuo irreductible;* volvemos a ellos y se nos presentan bajo nuevas perspectivas. También son fenómenos que se exponen o manifiestan en distintas vías: *lo mismo* visto en *diferentes perspectivas*. La pasividad es la condición de posibilidad que al mismo tiempo permite la configuración de la *identidad* tanto como de la *diferencia,* del *diferendo*.

Así las cosas, el sujeto es, una y otra vez, en pasividad, configurado por el lenguaje; pero, a su vez, el lenguaje existe en los juegos que juegan los sujetos, en el querer decir, en el hacer decir, en el nombrar, dando sentido y significado, simbolizando. En fin, la paradoja radica en que la estructura que configura al sujeto es, al mismo tiempo, la estructurada por quien es configurado; es el juego de lenguaje que se transforma en juego de intenciones y es el juego de intenciones que se transforma en lenguaje. Las intenciones, el juego de intenciones, son ámbito de la *pasividad absoluta* —expresiones corporales, gestos, señales, sentido, significados—, vivencias prerreflexivas, experiencias prepredicativas. Los juegos de lenguaje son actividad, predicados, estructuras reflexivas, capacidad de orientación y planeación de sentidos, significados, órdenes de explicación: teoría.

La articulación de *síntesis pasiva* y *síntesis activa* implica la remisión al sujeto: lo dado y la dación: el mundo que se ofrece o entrega en o a la experiencia; y, los efectos de significación constituidos por los sujetos en su relación con los otros, con las cosas, en fin, con y en el mundo. Es cierto, es la relación entre lo que *se devela* y lo que se *opera* como sentidos sobre *lo que hay*. Son los dos sentidos de αλήθεια: develamientos, descubrimientos, por un lado; y, por otro, *memorabilidad*. Ambos sentidos parten de y retornan al universo de la *pasividad:* el mundo dado previamente se revela, se torna sentido, *esfera de propiedad que apropiamos*

con el lenguaje; y, por el otro, acción que pretende ser recordada, reinserta en el flujo transductivo de la experiencia intersubjetiva como efecto del *ser-para- otro(s).*

LA PASIVIDAD Y EL LENGUAJE: LA SEDIMENTACIÓN DE LA VIVENCIA

Si se trata de una aproximación al lenguaje desde un punto de vista fenomenológico, en todo caso, se refiere a lo que decimos: lo intencionado o el polo correlativo de decir, *lo dicho*; ahora bien, el *decir* es la apertura de mundo: su sentido destinal, el proyecto en el cual la significación tiende hacia… u ofrece un *proyecto.* La *pasividad* es el suelo del decir: aprendemos tantas y tantas significaciones, o sentidos, de los cuales hacemos usos operatorios que, en cierto modo, se instalan como un *sobreentendido* en nuestras maneras de expresar, de comunicarnos, en fin, de interactuar. Si situamos fenómenos como la *conversación* y el *diálogo:* en una y otro estamos más atentos de los *propósitos* (informar, aseverar, describir, explicar, convencer, persuadir, negociar, etc.) o *lo dicho* que, en el *decir*, sus alcances, los fenómenos del expresar y las variantes de sus posibilidades.

A pesar de que el lenguaje es intrínsecamente activo, tiene por suelo la *pasividad:* lo sobreentendido, los sentidos y significados sedimentados. La fenomenología vive de la exploración de las capas sedimentadas, a sabiendas de que, tras despejar un estrato, se hace necesario reemprender la tarea de nuevas exploraciones, y así *ad infinitum*. Solo exploramos las capas sedimentadas cuando necesitamos hacer más preciso lo que queremos decir; nos situamos frente a *lo dicho* para volver a explorar qué es lo que nos permite *decir, hic et nunc*, qué *sentidos* nuevos o, al menos, *posibles*.

En sí, la *formación* es la aplicación de la atención a los sentidos sedimentados. Es sobre ellos que opera tanto la *metanoia* como la *metábasis:* permite la conversión de *lo dicho* al *decir,* por un lado; y, por otro, digamos, la *translación de sentido,* como si fuera el suelo mismo de la *metáfora*, en fin, como si el sentido mismo transdujera en los juegos de lenguaje, como si se tratara de una propagación que permite que se permee *lo dicho* por el *decir*; como si el *decir* resignificara *lo dicho.*

La *fenomenología del lenguaje* se interna en la *pasividad:* lo sobreentendido, lo presupuesto, lo prejuzgado. Entonces se puede dar con la pasividad como el *hecho:* lo que está ahí, lo que, sin más, se revela como *mundo*. Este comporta, desde luego las *retenciones* de las significaciones que se han superpuesto como capas de sentido; e, igualmente, como *anticipaciones* que prefiguran las posibilidades de ser, el futuro. En últimas, la *dación* radical de la *pasividad,* lo que se ofrece en ella, es el *mundo:* una estructura de sentido en la que encajan las señas, las señales, los códigos; al cabo, donde encajan tanto los *sentidos* como los *significados*. El *mundo,* pues, es una suma estructurada de *hechos*, solo que estos son *precomprendidos;* se pueden tematizar, transitar de lo dado a las múltiples posibilidades que se abren con esa tematización. Auscultar la *pasividad* es la condición de posibilidad de nuevas perspectivas de sentido, sobre la base de un horizonte común.

Y, sin embargo, lo tematizado del *mundo dado en pasividad,* en dirección de comprenderlo racional, reflexiva, activamente —hasta hallar la *síntesis activa*— tiene como objetivo último volver a crear un *mundo comprendido* que se transmuta (transduce, transindividúa: *metanoia*, *metábasis*, *metáfora*) en *conocimiento tácito* (Polanyi, 1958, 1966) que, una vez más, vuelve y se nos da en *pasividad*. La *pasividad* es *mundo* que se *naturaliza*, que se encubre y se recubre como *sobreentendido*. En efecto, remover esa naturalización es condición necesaria para que emerjan *nuevas perspectivas* sobre *un mismo horizonte*; pero no es posible sostener indefinidamente la tematización, la novedad, la emergencia, en últimas, los sentidos inestables.

El *mundo natural,* el que se nos da en pasividad, el que opera en la precomprensión de nuestra experiencia corporal de mundo (*Sprachleib*), en fin, el del conocimiento tácito o implícito, es el de nuestra cotidianidad, una suerte de suelo firme y seguro. Son daciones —tal como lo hemos visto en nuestro ejemplo de microfenomenología— como "casa", "día", "mesa", "jamón": las que configuran el *sistema de los lugares*, aquello a lo cual podemos atenernos.

Desde luego, al *mundo natural* se opone el *mundo de la actitud reflexiva*. Este es *antinatural*. No podemos habitarlo; solo podemos pensarlo. Es posible, pero no está dado; no puede ser dado, en su facticidad, por definición. En su pura reflexividad: el *mundo* se nos da como un haz de posibilidades, potencialidad pura; entonces, igualmente, es la incertidumbre, la impredictibilidad. El *mundo de la actitud reflexiva* se tiene que transformar en *información*: *reducción de incertidumbre*. Si esta se

logra, entonces el *mundo* se da como una *estructura* dentro de la cual se puede *operar,* con la cual se puede contar. Solo entonces se torna en *sobreentendido*, en *posición*, en *tesis*.

Si la fenomenología apunta, metodológicamente, a una *mathesis universalis:* una disciplina general del *darse* que puede ser vivenciado desde la *posición de sujeto,* en *primera persona,* entonces por la *dación de mundo* se preserva la actitud natural, la que nos ofrece "lo real", en fin, la que nos da el *mundo* en *pasividad;* entre tanto, por la *primera persona*, en *síntesis activa,* todo conocimiento es *subjetivo-relativo.* El *lenguaje,* su *fenomenología*, al mismo tiempo nos sitúa frente a la mera dación mundana, nos permite atenernos a *lo que hay*; y, por otra parte, se descubre como un haz incierto de posibilidades, de perspectivas.

El *lenguaje* es una suerte de *puente* que enlaza la dación en pasividad —la *síntesis pasiva*—, su certidumbre, *con* el decir o la *síntesis activa*, el resignificar, la incertidumbre. Ambas, sin duda, son *vivencias*; concretamente, *vivencias de o con sentido.* Al parecer, solo hay un lugar en el cual se sedimentan las vivencias: en el *lenguaje* —palabras, proposiciones, discursos, descripciones, narraciones, explicaciones, etc.—.

El lenguaje tiene la situación paradójica —y, así mismo, compleja— de que *fija la vivencia* en el terreno de la experiencia *sui*; a su manera, la *ex-pone*, como si se saliera de ella, como si se pudiera significar en una *operación* del *ego empírico,* con constitución única, *propioceptiva*, y la validez exclusiva para *uno:* se hace inestable, incierta; se relativiza al punto de que puede, en su inestabilidad, fugase su valor, su sentido, su significado. La vivencia, relativizada por su empiricidad, se puede ver desde la *operación* del *ego trascendental*; como si fuera para *uno,* e indefinidamente, para *otros* e, incluso, para *todos.* Desde luego, en ese tránsito: hablamos, hacemos discursos, describimos, explicamos, etc.; incluso podemos proferir expresiones en la *vida solitaria del alma* (*soliloquio*), desplegamos el *cuidado del alma*. Son juegos de lenguaje que van desde la exposición de la experiencia *sui*, en *autognosis*, hasta las expresiones de la literatura (la novela, el cuento, el poema, el drama, etc.), las *fórmulas bien formadas* (*fbf*) en los distintos campos de las ciencias.

La sedimentación de la experiencia, en y con el lenguaje, es la condición de apertura a la historicidad que se descubre desde el tiempo biográfico; es la apertura del suelo seguro, pasivo, de *lo siempre mismo,* al *afuera del lar,* abandono a lo incierto, a lo imponderable; es, en sí, el tránsito de la *causalidad* a la *probabilidad* y, más allá de ella, a la *motivación,*

a la *libertad*. El lenguaje es *universo de sentido* que se cierne sobre sí mismo para dar una *morada* segura —el lenguaje como *casa del ser*, allí donde habita el ser humano, donde si, como dice Heidegger (2000, 1987), "nos dejamos caer, caemos hacia lo alto" (*Carta sobre el humanismo*; *De camino al habla*)—; y, al mismo tiempo, *esfera del analogon* (Hua I, § 44): el "como si…", el *yo puedo*, el *poder-ser*, el *poder-llegar-a-ser*. La sedimentación pasiva de la experiencia, con el lenguaje, nos lega un suelo firme sobre el cual podemos vivir, como si se tratara de una fuente estable de sentido; y es, al mismo tiempo, el suelo inestable, incierto, de lo que puede abrirse como perspectiva frente al horizonte de *lo-siempre-mismo*, de lo otro, de los otros, del *sí-mismo-como-un-otro*; es, en fin, *ser* y *potenciales-de-ser*. En su despliegue, la sedimentación es *metanoia*, *metábasis* y *metáfora* que se ofrece como perspectiva frente a todo determinismo y, entonces, descubre el suelo inestable e inseguro de la vida, del mundo de la vida; es anclaje a la *repetición* y desanclaje que ofrece la diferencia, el diferendo, lo siempre otro; en fin, es tránsito del *ser* al *poder-ser*, encarnación del sentido que se vive como proyecto destinal de ser.

COLOFÓN

La herencia de la Escuela Activa, en algunos sentidos, ha acentuado una suerte de prejuicio contra la *pasividad*, como si esta fuera un desentendimiento de sí mismo, de los actos de la voluntad. La pasividad progresivamente se ha abandonado como si solo tuviera una carga negativa. Entre tanto, la fenomenología vuelve a la pasividad como uno de los estratos genéticos de la constitución del sentido, de la experiencia, del horizonte, de la perspectiva, de la subjetividad, de la intersubjetividad. La pasividad hace referencia a lo que sabemos de manera implícita o tácita; es el campo de la precomprensión y de lo sobreentendido, incluso de los prejuicios con los cuales actuamos cotidianamente. A esta luz, el asunto que interesa desde el punto de vista de la *formación* no es solo atender la pasividad como fuente que debe ser explicitada activamente por y con actos de la reflexión; es, también, a su vez, el suelo que se debe dejar asentado como efecto de la *constitución activa*.

Las sociedades en guerra tienen efectos, en pasividad, en la construcción de actitudes hostiles, intolerantes, al cabo, con "resolución" bélica de los conflictos. En estas sociedades, igualmente, se

sedimenta un lenguaje guerrerista, sea con expresiones que directamente califican al otro de enemigo o adversario; sea que se utilicen eufemismo que, al cabo, remiten a un horizonte invivible para todos. En la pasividad se asientan nuestros prejuicios y nuestros juicios sobre lo que es, ha sido o debe ser. En este campo de pasividad buscan los diversos sectores instalar sus maneras de ver el mundo: sea como fe dogmática, ideología o partido político.

En medio de estas sociedades es preciso no solo introducir, activamente, la reflexión para comprender los prejuicios y sus consecuencias en la acción; es, igualmente, necesario *formar* otros hábitos, otras rutinas, otras alternativas de resolución de conflictos. También la aspiración a la convivencia, a la resolución de los conflictos por los medios más racionales y razonables: se tienen que instalar en la estructura de lo sobreentendido, de los prejuicios, propios de la pasividad.

Si la *formación* es una aplicación de la atención a los sentidos sedimentados en pasividad, entonces se comprende que su tarea consiste la *metanoia* como *metábasis:* conversión de *lo dicho* al *decir,* por un lado; y, por otro, la *translación de sentido,* suelo mismo de la *metáfora*. En fin, la *formación* opera la transducción del sentido mediante los juegos de lenguaje, una propagación que permite que se permee *lo dicho* por el *decir;* un resignificar *lo dicho* mediante el *decir*.

La *formación* tiene en la pasividad su punto de partida y de llegada: lo siempre mismo, la repetición, *lo dicho* se abre en la *ex-posición*, se sale de allí en dirección de *poder-decir-de-nuevo,* de desplegar los potenciales, las posibilidades; es el camino de la *repetición* al *diferendo:* de la imposibilidad de oír al otro a la cortesía o la apertura a lo inédito; a lo que, con diferencias, podemos hacer juntos, resignificar en la interacción. Es, para nosotros, el paso de la confrontación bélica —en expresiones y sentidos— al *pólemos* que es capaz de transformar lo fáctico de la confrontación a la creación de mundos posibles, creaciones verbales que muestran lo que podemos juntos, en fin, de lo que ganamos con el tránsito del otro, de los *otros,* al *nosotros*. Aquí es donde se sedimenta la perspectiva de futuro, el *poder-llegar-a-ser,* como una creación que, nacida de alguien en particular, se despliega como transducción de sentidos: perspectiva que vale para uno, que tiene la potencia de valer para otros, incluso para todos. Es el mundo como fábula, es la capacidad de fabular que nos ofrece un proyecto, que nos permite desplazarnos en dirección de una socialidad común.

REFERENCIAS

Aristóteles. (1997). *Organon.* Trad. Miguel Candel Sanmartín. Gredos.

Austin, J. (2014). *¿Cómo hacer cosas con palabras?* Paidós.

Derrida, J. (1998). *Márgenes de la filosofía.* Cátedra.

Freinet, C. (1979). *Los métodos naturales.* Editorial Fontanella.

Heidegger, M. (1987). *De camino al habla.* Odós.

Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo.* Alianza.

Husserl, E. (1950). *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge. Husserliana I.* Den Haag: Martinus Nijhoff.

Husserl, E. (1973). *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität I.* Den Haag: M. Nijhoff.

Levi, P. (2022). *Si esto es un hombre*. Ariel.

Platón. (1982). *Crátilo.* Trad. José Luis Calvo. Gredos.

Platón. (1987). *Menón*. Trad. José Luis Calvo. Gredos.

Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a Post Critical Philosophy*. University of Chicago Press.

Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Doubleday & Co.

Searle, J. (1994). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Cátedra.

Simondon, G. (1960). Forme, information, potentiels. *Société Française de Philosophie, Bulletin, 54*(4), 723-765.

Simondon, G. (2009). *La individuación a la luz de las nociones de forma e información*. Editorial Cactus.

von Humbolt, A. (1972). *Sobre el origen de las formas gramaticales y sobre su influencia en el desarrollo de las ideas.* Anagrama.

von Humbolt, A. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Anthropos.

von Humbolt, A. (1991). *Escritos sobre el lenguaje.* Península.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Gredos.

Wittgenstein, L. (2009). *Tractatus logico-philosophicus*. Gredos.

Teoría del signo en San Agustín: relaciones entre el alma, la música y las palabras

Maximiliano Prada Dussán
Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCIÓN

Aproximarse a la teoría del signo en el pensador africano Agustín de Hipona (356-430 d. C.) es adentrarse en un autor cuyos aportes no solo recogen la tradición anterior a él, sino que sienta las bases para desarrollos posteriores. A este respecto, autores como Tzvetan Todorov, Christopher Kirwan, Darrel Jackson o Umberto Eco ven en Agustín un paso decisivo en el estudio de los signos. Rastreando los inicios de la semiología, Todorov anota que en Agustín se reúnen las consideraciones semánticas, lógicas, retóricas y hermenéuticas construidas desde Aristóteles y que, transitando por los desarrollos romanos a este respecto, se habían consolidado en la tradición grecorromana (Todorov, 1991, p. 68). Kirwan (2001, p. 199), por su parte, resalta que, aunque Agustín emplea el vocabulario técnico y las corrientes teóricas de su tiempo, la interpretación que hace de ello es particular, propia: adapta la tradición y, con ello, da

inicio a lo que se conoce hoy como hermenéutica cristiana (Jackson, 1972, p. 136). Con todo, siguiendo a Umberto Eco (2012, p. 103), sería Agustín el primer autor en desarrollar una teoría consistente del signo.

Teniendo esto como trasfondo, el propósito de este texto es aproximarnos a la teoría del signo en Agustín y, a partir de allí, comprender algunos fenómenos de la comunicación, especialmente referidos al campo educativo y otros que nos ayudan a ahondar en aspectos de la teoría misma, como el ejemplo que presentaremos sobre la música. No es nuestra intención abordar en extenso la teoría del signo,[1] sino solamente resaltar algunos rasgos esenciales que permiten aproximarnos a fenómenos relativos a los asuntos sobre los que gravita esta cátedra doctoral.

Inicialmente señalaremos algunos rasgos de la teoría agustiniana del signo. En concreto, atenderemos a su definición y estructura. Posteriormente, analizaremos cuatro fenómenos bajo esta comprensión: (1) la imposibilidad de expresar lo que se piensa, (2) el fenómeno de mentir, (3) la imposibilidad de aprender a través de signos y, por último, a propósito del canto del aleluya, veremos (4) las fronteras o límites del lenguaje verbal. Tanto los rasgos que aquí incluiremos como los fenómenos estudiados nos llevan a la consideración de una cierta metafísica del signo, que consiste en señalar que este es un objeto material en el que se presenta un fenómeno oculto para el entendimiento humano. Este fenómeno es la unión entre dos naturalezas: la material y la inmaterial. De allí que un hilo conductor de nuestra exposición sea, precisamente, el de la presencia de esas dos realidades en los signos, sus vínculos y desconexiones. Con ello, además de proporcionar elementos para la comprensión de la teoría del signo en nuestro autor y de fenómenos asociados, queremos resaltar la base filosófica escéptica desde la cual se erige su comprensión.

Como suele ser el estilo de escritura de Agustín, son pocos los textos en los que este autor aborda un asunto de modo sistemático. Pierre Hadot (2006) ha llamado la atención sobre este asunto: los textos construidos por la tradición antigua y parte de la tradición medieval usualmente no tienen el interés de exponer sistemáticamente una teoría. Así, la aproximación a la teoría del signo debe hacerse a modo de reconstrucción conceptual, auscultando varias obras y

1 Para ello, remitimos a la obra de nuestra autoría *Números y signos: filosofía de la música en Agustín de Hipona* (2015).

enlazando apartados en los que el asunto se hace presente. Las obras de Agustín en las que puede rastrearse la teoría del signo son, pues, fundamentalmente, *De magistro, De doctrina christiana, De Trinitate y Principia dialecticae,* entre otros textos donde también se encuentran desarrollos o referencias importantes para nuestra reconstrucción.

ONTOLOGÍA DEL SIGNO Y SU ESTRUCTURA

El referente directo empleado por Agustín como fundamento para aproximarse al estudio de los signos es la teoría que el estoicismo construyó sobre este asunto. Aproximémonos brevemente a ello resaltando dos ideas que conectan y distancian las dos aproximaciones, la de los estoicos y la del africano. La primera cuestión se refiere al ámbito de estudio de los signos. Sexto Empírico, en el texto denominado *Contra los lógicos*, define el signo como "una proposición de condición sonora que es antecedente y revela una conclusión" (2012, II, 245).[2] Dentro de esta comprensión, el signo es un puente, un enlace que permite inferir algo que está oculto, a partir de algo que aparece. En este sentido, un signo funciona como un antecedente, de un consecuente, que sería aquello significado por el signo. La proposición "donde hay humo, hay fuego" expresa bien la teoría: el humo, como signo, es un antecedente que permite inferir un consecuente: que hay fuego. El estudio sobre los signos sería, pues, un estudio de las relaciones de validez entre estas dos partes dentro de una cadena lógica.

La dirección de Agustín se aparta de la línea de consideración estoica. Si bien ausculta en las relaciones entre el signo y el significado, su aproximación introduce al signo no dentro de una teoría de la lógica, sino dentro del fenómeno del lenguaje y la comunicación. Dentro de estas consideraciones, el asunto de Agustín es la relación del signo con la verdad y no la validez entre los elementos involucrados; su asunto es cómo estos se vinculan a la verdad, lo que ellos significan

2 En la traducción española este texto se encuentra en el denominado *Contra los dogmáticos* (2012, II, 245).

—función semántica del lenguaje— y, fundamentalmente, la relación de los seres humanos con los signos (Rist, 1994, p. 27) —función pragmática del lenguaje[3]—.

A partir de este distanciamiento introducimos una de las ideas centrales de la teoría agustiniana del signo: aquella referida a la pregunta por el tipo de relación que se da entre el signo y aquello que significa. En *De doctrina christiana,* Agustín aporta la siguiente definición: el signo "es toda cosa que, además de la fisonomía que en sí tiene y presenta a nuestros sentidos, hace que nos venga al pensamiento otra cosa distinta" (II. I. 1). Tras esta definición reparemos en los siguientes elementos. Iniciemos por definir el estatus ontológico de los signos. Todo signo es una cosa (*res*). Sin embargo, no todas las cosas que existen son signo. Solo algunas de las cosas son signos. Así, los signos se distinguen de las demás cosas que existen, porque tienen la particularidad de que con ellos aparece otra realidad en el pensamiento de los agentes que entran en relación con los signos. Tomemos un ejemplo: una superficie azul es una cosa (*res*) que no necesariamente cumple una función significativa (*De dctr. chr.,* I. II., 2); al verla, afecta los sentidos, pero no requiere significar para ser tal; sin embargo, si la expongo, por ejemplo, en un evento deportivo en el que un equipo usa emblemas rojos y el otro usa emblemas azules, rápidamente adquiere significación. Así, una cosa o un conjunto de cosas que afectan los sentidos, tal como dice la definición, en algún momento pueden convertirse en signos.

Veamos el caso de las palabras. Las palabras son solo un tipo de signos, pero no son los únicos tipos que existen. Son, desde luego, un tipo mayoritario y es sobre ellas —sobre las palabras— que fundamentalmente desarrollamos el lenguaje y la comunicación; sin embargo, la teoría del signo, tras la definición, aplica a cualquier cosa (*res*) que porte algo que se transfiera al pensamiento, por ejemplo, las artes, banderas, objetos, insignias militares, etc. Pero las palabras tienen una particularidad: su función principal es la de significar

3 Estudios contemporáneos sobre la teoría del signo en Agustín han distinguido la preocupación agustiniana por lo que se denomina funciones sintáctica, semántica y pragmática del lenguaje. La primera, entendida como "la relación formal de los signos entre sí"; la segunda, como "la relación de los signos con los objetos a los que son aplicables" y la tercera, como "la relación de los signos con los intérpretes (Morris, 1985, p. 31). Esta interpretación ha sido de utilidad para que otros estudiosos se aproximen a la teoría agustiniana, como Alfonso Rincón González (1992), Atilano Domínguez (2003) y Maximiliano Prada Dussán (2015).

(*De dctr. chr.,* II. III., 4). Una palabra es palabra, porque significa; mientras que una superficie azul, como mencionamos en el ejemplo, no deja de ser esa misma superficie si pierde la significación indicada. Con todo, resulta interesante que Agustín desarrolla una cierta ontología a partir de los signos. Distingue entre cosas (que no significan) y cosas que significan, y dentro de estas últimas habría una segunda distinción: cosas que se usan para significar y cosas para las cuales la significación les es necesaria (las palabras). Sin significado, las palabras son solo letras unidas, que desde luego pueden afectar los sentidos (S. Agustín, *De magistro,* X., 33) y cumplir otra función en cuanto sonido o en cuanto están escritas, distinta a la de significar —pero en ese caso no serían palabras—.

En medio de todo esto se advierte una primera estructura en el signo: aquella que, utilizando un lenguaje reciente, distinguiría entre significante y significado, la cosa que significa y el significado al que apunta. En la comprensión de Agustín, el significante es una cosa, material, mientras que el significado es inmaterial: es algo que está en el alma. Este último no es el objeto del mundo al que apunta el significante, sino el conocimiento o, en términos más generales, la imagen que se tiene de él en el alma.[4] Las palabras, los signos en general, estarían enlazadas o apuntarían directamente a un contenido del alma y no al mundo. El alma fungiría como mediadora entre el signo y el mundo.

Así, cuando se pregunta por el tipo de relación entre significante y significado, Agustín comprende que está tratando con la relación entre el mundo material y el inmaterial: dos mundos o naturalezas ontológicamente distintas, que están separadas (carácter disyuntivo del signo), pero que en los signos encuentran un punto de enlace (carácter conjuntivo). El signo, pues, a través de esta estructura revela que es un punto de unión entre dos naturalezas. Para acercarnos un poco a la dimensión que Agustín da a este asunto, señalemos que se trata de establecer en qué modo el mundo material es capaz de albergar lo inmaterial, que en su punto más alto consistiría en la verdad; el signo, pues, es una suerte de encarnación de lo inmaterial en lo material; la teoría del signo intentaría explicar ese fenómeno. De allí que esta teoría sirva a Agustín, entre otros aspectos, para comprender el fenómeno de la encarnación de Cristo (*De Trinitate*).

4 Este equivale al *Lekton* dentro de la tradición estoica.

Frente al tipo de relación que el signo establece entre estos dos mundos, Agustín adopta explícitamente una posición convencionalista (*De dctr. chr.*, II. xxiv., 37). A diferencia de una posición que afirme que un significante determinado se une a un significado específico con cierto carácter de necesidad, usualmente señalando que la forma del significante debe guardar cierta similitud con lo significado, tal como se describe en el diálogo *Cratilo* de Platón (trad. José Luis Calvo, ed. Gredos, 2011), en el convencionalismo, la unión es contingente, histórica, acorde a tiempos, lugares e idiomas. Dice Agustín:

> Así, por ejemplo, la figura de la letra X que se escribe en forma de aspa tiene un valor entre los griegos y otro distinto entre los latinos, no por su naturaleza, sino por el querer y el consentimiento de los que le asignaron un significado […] no convinieron los hombres en sus significados porque ya eran aptas para significar, sino que lo fueron por convenio. (*De dctr. chr.*, II. XXIV., 37)

Con todo, significante y significado se unen por razones no necesarias, sino por conveniencia en la comunicación.

Veamos, solamente a modo de ejemplo, una consecuencia del convencionalismo. Dado que la relación del significante y el significado no es necesaria, no existe un idioma que sea privilegiado para el conocimiento o para expresar la verdad. Agustín, a este respecto, insiste en que en su lengua materna (el latín) es posible alcanzar la verdad y que para ello no es estrictamente necesario expresarla en griego (que era la lengua dominante en su momento en los círculos académicos). Esto no lo exime de aprender griego, pero le aclara que lo aprende no porque sea un idioma privilegiado, sino con fines de comunicación y lectura. Así mismo, Agustín critica a aquellos que centran y restringen las discusiones a si se usa tal o cual palabra para significar y advierte constantemente que los asuntos a discutir no pueden quedarse en los términos, sino que deben centrarse en lo significado. La palabra, o el signo que se use, es convencional. Cualquier comunidad en que exista intercambio significativo decide qué palabras usar para referirse a lo significado, esto es, tiene la capacidad de asignar nombres a las realidades inmateriales; sobre ello puede discutir o puede plegarse al uso. Lo importante es que se atienda al significado y no al significante.

La segunda cuestión que permite entender la distancia con los estoicos y caracterizar la teoría del signo en Agustín emerge o se hace presente en la teoría convencionalista. Se trata del asunto de lo que Darrel Jackson llama la *ocurrencia* (1972, pp. 96-98), esto es, la cuestión acerca de en virtud de qué aparecen los signos.

Agustín distingue dos tipos de signos: los naturales (*signa naturalia*) y los dados (*signa data*). El humo, que aparece a consecuencia del fuego o las huellas que se deja al pasar por el barro serían signos naturales, mientras que los signos que se emiten para comunicar son signos dados. El rasgo que permite diferenciar entre unos y otros es que los primeros ocurren sin intención de dar a conocer algo, mientras que los otros, sí tienen esta intención. En la producción del humo o en la huella que queda al pasar no hay mediación de la voluntad, desde luego a no ser que se produzca fuego para revelar una posición o que se transite por el barro para ser seguido por otro; en esos casos sí habría voluntad, pero entonces, no son signos naturales: son dados por alguien porque ocurrirían con una intención de comunicar.

Con ello, Agustín alcanza una de las ideas que caracteriza su comprensión de los signos: dentro de una teoría del lenguaje y la comunicación los signos ocurren en virtud de la voluntad. Agustín es radical en ello: es la voluntad la que hace que aparezca el signo, es la voluntad la que hace que se establezca un signo, esto es, se unen significado y significado en virtud de una voluntad. El convencionalismo, pues, revela que los dos elementos implicados se unen a voluntad de los agentes.

Las distintas definiciones de signo que Agustín ofrece en sus textos revelan el papel de la voluntad; revela que los signos ocurren, se establecen, en virtud de que se quiere comunicar; ocurren porque hay una intención: "Nadie usa de las palabras si no es para significar algo con ellas. De aquí se comprende a qué llamo signos, es decir, a todo lo que se emplea para dar a conocer una cosa" (*De dctr. chr.,* I. II., 2). Así mismo: "No tenemos otra razón para señalar, es decir, dar un signo, sino el sacar y trasladar al ánimo de otro lo que tenía en el suyo aquel que dio tal señal" (*De dctr. chr.,* II. II., 3) y

> cuando dirigimos la palabra a otros, añadimos a nuestro verbo interior el ministerio de la voz o algún otro signo sensible, a fin de producir en el

> alma del que escucha, mediante un recuerdo material, algo muy semejante a lo que en el alma del locutor permanece. (*De Trin.*, IX. VII., 12)[5]

Así mismo, en *De magistro* señala: quien emite un signo "muestra exteriormente, mediante un sonido articulado, el signo de su voluntad" (*De mag.*, I., 1).

Con todo, los signos responden a lo que en *De magistro* Agustín refiere con la palabra latina *docere* para mostrar su valor y sentido: los signos ocurren porque el alma (emisor) quiere mostrarse al exterior de modo que quien recibe el signo (receptor) capte lo que hay en el alma del primero. El alma no tiene otro mecanismo para mostrarse que no sea a través de los signos. No se revela directamente, se "encarna en signos" para salir al exterior y poder ser captada por otros.[6] Agustín suele expresar este movimiento señalando que el signo funge como una palabra exterior que muestra lo que hay en el interior (lo denominado palabra interior). Llegamos, así, a otra idea acerca de los signos: son una forma en que el alma se da a los demás.

A partir de lo dicho hasta aquí, estamos en condiciones de aproximarnos a la comprensión que Agustín tiene de los signos a partir de la explicitación de dos estructuras que, entiende Markus (1972, p. 74), configuran la estructura básica del signo agustiniano. La primera responde a la función semántica, es una estructura dual: aquella que se compone de significante y significado; que implican dos mundos distintos, pero que entran en relación o se unen en un signo. La segunda estructura responde a la función pragmática; tiene tres elementos: significante, significado y agentes que entran en relación con ello por voluntad.

Como decíamos, el interés de Agustín no consiste solamente en develar la estructura de los signos, sino en profundizar en el modo en que los agentes se relacionan con ellos. Así, en el apartado que sigue a continuación, me referiré a algunos de los modos en que se da tal relación y que fueron estudiados por nuestro autor.

5 Nótese que, tras estas definiciones de los signos, los signos naturales, es decir, aquellos que no ocurren a voluntad, podrían incluso no ser calificados como tales; más bien, serían consecuencias necesarias de antecedentes naturales.

6 Por los propósitos de este escrito no nos es posible ahondar aquí en el *docere* y sus implicaciones precisas frente a los procesos de educación y de conocimiento. Para ello, remitimos al texto en el que se basa este escrito (Prada, 2015) y al artículo "Agustín de Hipona: deseo y educación" (Prada, 2017), presentado en la Cátedra Doctoral de 2016, cuyo objeto fue el estudio de la epistemología de la pedagogía.

EFICACIA O FUERZA (*VIRTUS*) DEL SIGNO

Hemos señalado que el signo expresa exteriormente lo que está en el alma, con el fin de comunicar. En este sentido, Agustín se refiere a cierta eficacia o fuerza que tendrían los signos (*virtus*). Aunque el africano se acerca a este asunto en el contexto de la eficacia de los signos sacramentales (*In Io. Ev. Tr.*, LXXX., 3.), tal propiedad se extiende hasta el ámbito general de la teoría de los signos en donde estos se emiten con intención de comunicar. Así, la eficacia se refiere a si los signos que se usan son eficaces o no en la comunicación. Para comprender este asunto se requiere definir con cierto nivel de precisión a qué se refiere dicha eficacia o fuerza en el ámbito comunicativo, lo cual, lo desarrolla Agustín al menos en dos perspectivas: en el proceso mismo de emitir un signo o en el proceso de entenderlo, por parte del receptor. Desde luego, haciendo exclusión metodológica, por ahora, de las condiciones en las cuales hay intercambio significativo y que serían decisivas para la eficacia, como la posibilidad corporal o social de emitir o recibir signos. Acerquémonos a algunos de los fenómenos del intercambio lingüístico estudiados por Agustín, en los que se revela la estructura y eficacia, a la vez que se muestra el componente que más interesa a Agustín: la relación con la voluntad. Los fenómenos escogidos son todos ellos de desconexión, esto es, donde se revela la contingencia entre lo externo y lo interno, el significante, el significado y la voluntad. Estos ejemplos de desconexión nos permitirán comprender mejor el mecanismo de significación como lo entiende Agustín. Así mismo, estos ejemplos revelan cierto carácter de escepticismo en Agustín frente a la eficacia de la comunicación.

La dificultad o (imposibilidad) de mostrar la verdad. Una perspectiva desde el emisor

La emisión de signos (*locutio*) consiste en que un contenido interior, que es inmaterial, se traslada a un objeto material, exterior. En consideración de Agustín, pues, la *locutio* opera una serte de cambio de registro ontológico, lo material intenta albergar lo inmaterial. La emisión del signo opera la unión de dos naturalezas, que él mismo no sabe explicar ¿acaso el conocimiento, que es universal, eterno, estable, puede ser expresado en su totalidad objetos materiales o el alma puede ser vertida en un cierto número de objetos? —así mismo,

no sabe explicar cómo Dios se hizo carne— (*De dctr. chr.*, I. XIII., 12). De modo pues que hay una imposibilidad ontológica en la comunicación, inherente al ejercicio mismo de la *locutio,* que consiste en que lo inmaterial no puede ser abarcado en su totalidad por lo material —y que se convierte en imposibilidad en el orden del conocimiento, al no poder comprender tampoco cómo opera el cambio de registro—. Así lo expresa en *De Cathechizandis rudibus* (II., 3):

> Lo que yo comprendo —es decir, lo que hay en el interior— inunda mi alma con la rapidez de un rayo; en cambio, la locución es lenta, larga y muy diferente, y mientras van apareciendo las palabras, lo que yo había entendido se ha ya retirado a su escondrijo.

En algún aspecto de la locución, esta consiste en expresar temporalmente la eternidad.

La desconexión ontológica, a consideración de nuestro autor, explica algunas de las sensaciones que tenemos en la emisión de signos: por ejemplo, la insatisfacción que se siente al hablar de la verdad, pues se experimenta que aunque se haya hecho el mejor esfuerzo por hablar con claridad, por usar palabras precisas, por responder pertinentemente a las preguntas o por ser exhaustivos en una exposición, se tiene la sensación de que siempre hace falta algo por decir o que se pudo haber dicho de mejor manera; o el hecho de que ante experiencias o emociones muy fuertes sintamos que es necesario contar una y más veces lo que nos ocurre, pues ninguna de las expresiones que usamos abarcan lo vivido. El mismo Agustín confiesa que a él no le suelen gustar los discursos que elabora. Señala que siempre tiene la sensación de que las cosas se pueden decir de un modo mejor a como él las dice y se entristece por no poder reflejar su pensamiento como él quisiera hacerlo (*De Cathechizandis rudibus*). Es una sensación, señala, común en oradores y maestros.

La mentira

En cuanto a la pérdida de eficacia del signo en la emisión, a Agustín interesa de manera especial el caso de la mentira, pues en ella ve un caso extremo de desconexión entre lo que está en el alma y lo que se expresa en los signos. Detengámonos por un momento en este fenómeno.

Al respecto, Agustín dedicó explícitamente dos tratados, *De mendacio* (395) y *Contra mendacium* (420), además de otros textos en los que hace alusión a ello. Inicialmente, habría que distinguir la mentira de otros fenómenos que operan una cierta desconexión. Agustín se refiere a los *lapsus linguae,* al caso de hablar sin pensar, al callar, a la equivocación, a la ficción y a la mentira. De ellos, nos interesa a Agustín la diferencia entre equivocación y mentira.

Si alguien está equivocado frente a algún asunto y expresa su equivocación, no puede decirse que esté mintiendo, aunque lo que diga no sea acorde a la verdad. No miente porque está expresando lo que tiene en su interior. La mentira no es, entonces, solamente decir algo contrario a la verdad. Esto último sería, propiamente, estar equivocado. A diferencia de la equivocación, la mentira consiste necesariamente en que, teniendo algo en mente, se expresa voluntariamente algo que no corresponde a lo que allí se tiene. Es decir, la mentira implica tener un conocimiento y expresar voluntariamente algo distinto.

El sello característico de la posición agustiniana es que en la mentira la voluntad interviene en la conexión entre palabra interior y palabra exterior generando, precisamente, la desconexión. En *Contra mendacium* la define así: "Mentira es la significación de una cosa falsa unida a la voluntad de engañar". Así mismo, para Agustín, la mentira tendría repercusiones en muchos órdenes: iniciando por la eficacia misma del signo. Al respecto, se refiere así en *Enchiridion* (VII., 22):

> Todo el que miente habla con voluntad de engañar, pues dice lo que no siente. Y, ciertamente, las palabras han sido formadas para que, por medio de ellas, nuestros pensamientos puedan llegar a conocimiento de los demás, no para engañarnos mutuamente.

Pero también la mentira repercute en asuntos sociales y políticos —toda vez que la voluntad de mentir estaría ligada a la *libido dominandi,* o afán de dominio, ambición de soberbia, que, en consideración de Agustín, es el principio de la pérdida de confianza social (Chaves, 2018, pp. 219, 222)—. A su turno, este asunto cobra una dimensión moral y justificatoria relevante, pues, en el caso de las proposiciones que se refieren a la verdad divina, la mentira frente a ello consistiría en conocer la verdad, pero voluntariamente negarla a través de una expresión falaz.

La imposibilidad de aprender por medio de signos. Perspectiva del receptor

Pasemos ahora a consideraciones sobre quien recibe el signo. En *De magistro,* Agustín enfrenta las tesis escépticas, recogidas por Sexto Empírico en su texto *Contra los profesores*, sobre la imposibilidad de aprender a través de signos. La tesis escéptica es reconstruida así por Agustín: "Porque, cuando se me da un signo, si sucede que yo no sé de qué cosa es signo, no me puede enseñar nada; y, si lo sé, ¿qué aprendo por el signo?" (*De mag.*, x., 33).

En efecto, quien recibe el signo lo reconoce o entiende porque ya conoce su significado. En este orden de ideas, el signo no le brinda un conocimiento nuevo. Pero si el receptor no conoce el significado, entonces no comprende el signo, por lo cual, en ese caso tampoco le brinda conocimiento. Entonces, ¿para qué emitimos signos si los demás no aprenden a partir de ellos? El escepticismo, entonces, apunta a la pérdida de toda eficacia comunicativa de los signos, en el sentido estricto de la imposibilidad de aprender a través de ellos; razón por la cual, algunos de ellos, como Cratilo, prefirieron callar. Así mismo, en el contexto de *Contra los profesores* (Sexto Empírico, 1997), la pérdida de eficacia conduce a que el proceso educativo tampoco tenga eficacia, teniendo como consecuencia que se ponga en cuestión la existencia misma de las instituciones educativas y la educación misma.

Hemos desarrollado este asunto en extenso en otro lugar (Prada, 2014), sin embargo, aquí traeremos las líneas generales. Agustín, que en más de una ocasión acogió las sospechas escépticas, no solo con relación al lenguaje, asume esta crítica: en efecto, nadie aprende por los signos que recibe. ¿Entonces, cuál es la función de los signos? ¿En dónde radica su eficacia?

Agustín, aunque asumió las críticas escépticas, a diferencia de ellos, en *De magistro,* llegó a otra conclusión. En efecto, a través de los signos no es posible aprender. Nadie aprende por los signos: aprendemos porque los signos mueven la voluntad a recordar lo conocido o descubrir lo desconocido (*buscar*). Con ello, defendió el habla y las instituciones de educación, pero comprendió que los signos no incrustan el significado en el alma de quien lo recibe. Quien lo recibe aprende por el movimiento de su alma, no por efecto

del intercambio significativo. Nadie instala una idea en la mente de otro. Lo que ocurre, señala, es que los signos nos invitan a buscar, despiertan el recuerdo o la curiosidad por lo desconocido y hacen que el alma o bien se dirija a la memoria o bien busque nuevos significados. El camino de conocimiento es un movimiento del alma, en el que la voluntad desempeña un papel protagónico (Prada, 2017). La idea de que aprendemos por los signos es apenas una ilusión que se genera, señala nuestro pensador, porque el proceso por medio del cual el alma busca significados en su interior ocurre tan rápidamente que pensamos que las ideas emergen en la mente como efecto de los signos externos.

Con lo anterior, se hace necesario describir con más precisión las funciones de la emisión en el contexto educativo, pues esta idea está a la base de cualquier proceso pedagógico agustiniano. En *De ordine,* Agustín se refiere a este asunto: en ocasiones, se requiere que los maestros emitan signos de carácter retórico, cuya meta es endulzar, enardecer, mover para que se despierte el deseo de conocer (II. XIII., 38); en ocasiones se requiere que sus signos sean de carácter dialéctico, esto es, signos que expresen y permitan el examen, la certeza, la seguridad del saber (*De ordine,* II. XIII., 38). Pero si el deseo de saber no se hace presente, si no hay movimiento del alma, los signos que tienen una orientación dialéctica pierden eficacia pedagógica.

Para culminar esta sección, volvamos a la idea de eficacia de los signos esta vez considerada desde la idea del convencionalismo. La eficacia se cifra en la relación del signo con el interior de quien lo emite y quien lo recibe. Dado que la relación entre significado y significante es contingente, así lo es la eficacia. Esto es, la eficacia no es una virtud intrínseca de los signos. No es posible decir que necesariamente algunos signos son eficaces por naturaleza para incitar la búsqueda, para mover la voluntad, y otros no. Por el contrario, el convencionalismo apunta a que los signos que a algunas personas resultan potentes para mover su interior, para otros puede que no lo sean.

En este sentido, la preparación de las personas que enseñan a otras no consistiría en la adopción de discursos o de signos que se puedan emitir en distintos contextos o hacia personas distintas esperando un efecto eficaz necesario. Agustín, en su lugar, considera que es prioritario el conocimiento de la verdad y que, adicionalmente, los enseñantes deben saber elegir los signos que resultan eficaces

para incitar a buscar en cada contexto de enunciación. Salvo por los sacramentos, no habría signos virtuosos por su naturaleza. La *virtus* de los signos es también convencional. Parte de la inteligencia —pedagógica— del maestro, suponiendo como base el conocimiento de la verdad, consistirá en saber moverse con los signos, saber emplearlos, elegirlos, usarlos, siempre apuntando a aquello que antes mencionamos: que lo importante es lo significado.[7]

Fronteras del lenguaje verbal. El caso de la música

Para concluir esta aproximación a fenómenos relativos al signo, aproximémonos al análisis sobre ciertas figuras musicales. En la introducción de este texto señalamos que para numerosos teóricos Agustín es quizás el primer autor que ofrece una teoría consistente del signo. Desde el punto de vista musical, debemos decir ahora que nuestro autor africano une la teoría del signo a las descripciones de la tradición alegórica patrística que concebía los instrumentos y formas musicales como portadoras de significado espiritual (McKinnon, 1965; 1968). Al hacer la unión entre estas dos tradiciones (la grecolatina, representada en las teorías sobre el signo y la judeocristiana, representada en el alegorismo), Agustín aportaría un suelo teórico firme a la tradición alegórica, pero a la vez va más allá de ella, al menos en dos direcciones. Por un lado, logra análisis más detallados de los signos musicales. Así, no se limita Agustín a señalar lo significado por los signos musicales, sino que se detiene también en la función pragmática de estos signos (asunto al que nos aproximaremos a continuación). Por otro, inaugura una nueva aproximación a la música, denominada por De Bruyne (1963, p. 318) como "estética semántica", distinta a la corriente dominante de la Antigüedad: la tradición pitagórico-platónica, la cual, también adoptada por Agustín en sus inicios (Otaola, 2005; Prada, 2015), señala que la belleza de la música se cifra en las proporciones matemáticas entre sus elementos y que tales proporciones son tomadas de los principios universales que compartiría la música con la naturaleza. La belleza musical, en esta tradición, sería un reflejo o vestigio de la armonía del mundo.

7 En *De magistro,* Agustín se refiere a la inteligencia como capacidad de trato con los signos: por ejemplo, en saber distinguir de qué son los signos, o simplemente, distinguir cuándo hay un signo y cuando no.

A diferencia de esta tradición, la estética semántica que Agustín asume logra otra comprensión del fenómeno musical: la música no se examina y juzga en virtud de su semejanza a principios universales, sino que su valor radica en su condición de signo, esto es, en que es expresión del alma. A los oídos de hoy, esta tesis es bastante clara y aceptable; sin embargo, Agustín quizás sería el primer autor en proponer y desarrollar, con fundamentos teóricos sólidos, que la música es expresión del alma del artista —recordemos, en lugar de concebirla como un vestigio de estructuras ontológicas naturales— y que en virtud de ello debe ser examinada y valorada.

Los análisis sobre la música como signo los realiza fundamentalmente en los comentarios a los salmos. A partir de consideraciones sobre la funciones semántica y pragmática, se detiene a analizar aspectos detallados de la organología y formas musicales vocales como los himnos, la salmodia, el canto alternativo milanés y el canto del aleluya (Prada, 2015, p. 209 y ss.). De estas formas, nos referiremos aquí solamente a la del canto del aleluya, pues este revela los límites del lenguaje verbal.

Iniciemos describiendo esta figura musical: la cosa (*res*) que denominamos canto del aleluya. El aleluya es una de las formas musicales que asumió el cristianismo a partir de la tradición judía. Fue integrado a la liturgia romana luego del edicto de Constantino en el 313 d. C. Agustín describe este canto como la entonación de la palabra "aleluya" en medio de la lectura de los salmos, como respuesta al título del salmo o a alguno de los versículos (es decir, puede hacer parte de la figura del canto alternativo). La característica musical fundamental del "aleluya" es la prolongación de la "a" —bien sea a modo de improvisación o no— con la que la palabra termina. Se prolonga la "a" en forma de melisma.[8] En ocasiones, tal prolongación coincidía con la duración del *pneuma,* esto es, con la duración de una sola exhalación pulmonar. En otras, se admitían varias exhalaciones, llegando a conocerse melismas que duraban hasta cerca de quince minutos (Lang, 1979, p. 58). La entonación melismática del aleluya se conoció como la forma *júbilo* o *iubilatio* y se transformó posteriormente, en el siglo IX, en la forma musical de las "secuencias" (Asensio, 2003, p. 453-455).

8 Por *melisma* se entiende la prolongación cantada de una vocal.

Una vez descrita la cosa (el significante) abordemos el significado. ¿De qué es signo el canto del aleluya? Para Agustín, esta forma es la expresión de la alegría del alma, que surge una vez el alma encuentra el objeto que desea: "El amor que codicia tener lo que se ama es la apetencia: en cambio, cuando lo tiene ya y disfruta de ello, tenemos la alegría" (*De civitate Dei,* XIV. VII., 2). La alegría es mayor o, diríamos con Agustín, la alegría es verdadera, cuando se alcanzan realidades divinas; no si se alcanzan objetos materiales. En tanto la alegría verdadera consiste en adherirse internamente a Dios, no se trataría meramente de un estado psicológico, sino que la alegría sería un nuevo estado existencial, una forma de vida: la de aquel que se ha convertido, que se ha convertido en hombre nuevo. El contenido significado por el aleluya sería la alegría que implica la nueva condición existencial; así, lo significado refleja un estado del hombre interior, de su voluntad adherida a Dios. Nótese, entonces, que la relación pragmática de este signo es necesaria para comprender la función semántica. Agustín no concibe que, en estos signos, tales funciones puedan desligarse, toda vez que solo quien se encuentra adherido a la verdad divina puede expresar el significado de lo que entona. Solo quien experimenta la alegría da significado al cantar el melisma del aleluya. Y solo quien ha vivido tal alegría, reconoce en el canto su significación.

Dicho sea de paso, aunque no nos es dado ampliar este asunto aquí, pero esto tiene consecuencias interesantes en la teoría estética, pues traslada el criterio de belleza desde los elementos matemáticos formales que postulaba la teoría a pitagórico-platónica, hacia la vivencia de la verdad de quienes participan en los cánticos. En este sentido, la belleza de los cantos estaría cifrada no en la corrección técnica, sino en que el canto refleje la realidad interior de quien entona y que esa realidad sea, en efecto, cercana a la verdadera felicidad. Esta es una de las características fundamentales de la estética semántica que Agustín adopta cuando describe la música como signo.

Ahora bien, para Agustín la expresión de la alegría es uno de esos significados que trasciende el continente: los significantes verbales. Examinando los cantos de los agricultores, que se maravillan al ver los productos de la tierra, Agustín comprende que la alegría no se manifiesta convenientemente en palabras con sentido coherente. En su lugar, la alegría, más aún la alegría de lo eterno, se expresa

en sonidos desordenados (función sintáctica) y aparentemente sin significado (función semántica), pues quien la experimenta no encuentra palabras que albergue tal estado existencial. Así lo señala comentando el salmo 99:

> He de decir lo que sabéis. *Qui iubilat*, el que se regocija, no pronuncia palabras, sino que lanza cierto sonido de alegría sin palabras. El regocijo es una voz del alma engolfada en la alegría, la cual, en cuanto puede, da a conocer el afecto, mas no el sentir del que percibe. Al regocijarse el hombre con este gozo, al no poder explicar ni dar a entender el afecto con palabras, emite cierto sonido sin palabras. De este modo, manifiesta por el mismo sonido que se alegra: pero como se halla repleto por el demasiado gozo, no puede explicar con palabras el regocijo. (*Enarr. in psalm. III*, 99., 4)

El canto del aleluya, entonces, nos ubica frente a los límites de la expresión verbal. La "a" prolongada como melisma sigue siendo un signo, pero es un signo del alma que, con el mayor gozo, se expresa así toda vez que percibe que las palabras no son capaces de albergar el gozo. La música, pues, en este caso, la instrumental, se postula como aquel signo al que se recurre cuando la experiencia interna es tal que escapa a cualquier intento de albergarla en cosas materiales que cuenten con límites definidos. Con este ejemplo, Agustín revela que cuando las palabras no son suficientes, queda la música como expresión de lo eterno —de allí que, en otros contextos, Agustín se aproxime a la idea de la música como sacramento (Prada, 2015, p. 173 y ss.)—. La "a" prolongada como figura musical que trasciende los límites de las palabras, se entona, entonces, como figura que tiende a escapar a la medición de tiempo.

CONCLUSIÓN: EL UNIVERSO DE LOS SIGNOS

En este texto, hemos querido aproximarnos a la teoría del signo en Agustín, señalando apenas algunas de las aristas que desarrolla. Quisimos señalar que la teoría agustiniana del signo está íntimamente ligada a una metafísica del signo, donde este se describe como la unión de dos naturalezas, a través de un vínculo convencional. La convencionalidad, aquí, nos llevó a considerar que tal vínculo es frágil

y que hay casos en los que se presentan desconexiones entre las dos naturalezas que hacen que el signo pierda eficacia. Para Agustín esa es la condición humana: vivir en la fragilidad, en la contingencia, en la inestabilidad —desde luego, a no ser que se viva en la palabra divina, única fuente de estabilidad—. Los signos revelan esa condición.

Así mismo, hicimos una breve exposición de fenómenos de la comunicación, la educación y la música que se describen a partir de la teoría del signo que construyó. Los fenómenos descritos no agotan las descripciones hechas por Agustín. Con las que aquí trajimos y las que quedan por exponer, estamos en condiciones de afirmar que la teoría del signo constituyó para el africano una base de grandes proporciones para comprender distintos fenómenos humanos, sociales, culturales y religiosos. Alzándose así, una perspectiva teórica alternativa a la teoría matemática desde la cual comprendió varios de estos fenómenos, como indicamos en el caso de la música.

Resultaría prolijo explorar el impacto o influencia que tuvo la teoría del signo de Agustín en autores y campos del saber posteriores. Como señalamos al inicio de este escrito, Agustín es estudiado como uno de los autores en los que se da inicio a la semiología y es considerado el primer autor en elaborar una teoría consistente del signo. Su impacto va más allá para ser considerado también como una pieza fundamental dentro de la historia de la hermenéutica, tras la distinción que hace el africano de varios tipos de significación (Lubac, 2000, p. 25). La teoría del signo también dio frutos relevantes para la comprensión de fenómenos educativos, como aquí lo mostramos, y que han sido estudiados incluso dentro de nuestra comunidad educativa (Noguera, 2012, p. 58 y ss.). Las reflexiones sobre la música también se vieron soportadas por sus planteamientos, a través de las ideas del alegorismo estético y estética semántica señaladas aquí (Prada, 2015). Desde luego, la filosofía del lenguaje, en autores como Wittgenstein, se ha interesado por las cuestiones tratadas por Agustín. Un lugar especial para el autor africano representa el impacto de la teoría del signo en cuestiones teológicas, especialmente, como él mismo lo desarrolla en *De Trinitate*, en la comprensión de la encarnación de Cristo, pues este es un fenómeno en el que también existe una conjunción de dos naturalezas en el ámbito de un elemento material. De hecho, gran parte de las consideraciones

sobre el signo son empleadas por el autor africano para comprender tal evento. De allí que el asunto de cómo pueden estar vinculadas esas dos realidades resulte de especial consideración.

Finalmente, con Umberto Eco, señalemos que la Edad Media fue una época en la que

> el hombre medieval vivía efectivamente en un mundo poblado de significados, remisiones, sobre sentidos, manifestaciones de Dios en las cosas, en una naturaleza que hablaba sin cesar un lenguaje heráldico, en la que un león no era solo un león, una nuez no era solo una nuez, un hipogrifo era tan real como un león porque al igual que este era signo, existencialmente prescindible, de una verdad superior. (Eco, 2012, p. 88)

El mundo, como la biblia y la historia son mundos simbólicos; el mundo no es una máquina ni fuente de recursos, sino un tipo de lenguaje en el que Dios habla con los seres humanos; la creación es un signo, encarna un mensaje que debe ser descifrado. Comprender, pues, el signo, es comprender mecanismos por medio de los cuales Dios se enlaza con los seres humanos y es aprender a orientarnos en el mundo. La teoría del signo de Agustín, con sus múltiples análisis, se inscribe en esa condición existencial.

REFERENCIAS

Obras de San Agustín de Hipona

Contra mendacium. (1954). *Obras completas de San Agustín* (tomo 12, trad. Ramiro Flórez). Biblioteca de Autores Cristianos.

De catechizandis rudibus. (1988). *Obras completas de san Agustín* (tomo 34, trad. José Oroz Reta). B. A. C.

De civitate Dei. (2009). *La ciudad de Dios, de San Agustín. Vida de San Agustín, por Posidio* (edición de Santos Santamaría del Río, Miguel Fuertes Lanero, Victorino Capánaga y Teodoro Calvo). B.A.C.

De doctrina christiana. (1969). *Obras completas de San Agustín* (tomo 15, trad. Balbino Martín). B.A.C.

De magistro. (2003). *El maestro o sobre el lenguaje* (trad. Atilano Domínguez). Trotta

De mendacio. (1954). *Obras completas de San Agustín* (tomo 12, trad. Ramiro Flórez). B.A.C.

De Ordine. (1946). *Obras completas de San Agustín* (tomo 1, trad. Victorino Capánaga). B.A.C.

De Trinitate. (2006). *Obras completas de San Agustín* (tomo 15, trad. Luis Arias). B.A.C.

Enarrationes in psalmos III. (1966). *Obras completas de San Agustín* (tomo 21, trad. Balbino Martín). B.A.C.

Enchiridion. (1956). *Obras completas de San Agustín* (tomo 4, trad. Balbino Martín. B.A.C.

In Iohannis Evangelium tractatus. (2009). *Obras completas de San Agustín* (tomo 14, trad. Teófilo Prieto. B.A.C.

Principia Dialecticae. (2003). *Principios de dialéctica* (trad. Grupo de Traducción de Latín Universidad de los Andes). Universidad de los Andes. [La paginación utilizada en esta traducción y que seguimos al citar los *Principia Dialecticae* corresponde a la establecida por J.P. Migne en la edición Bibliothecae Cleri Universae de 1887, tomo 32 de la *Patrologia Latina*. Se tendrán en cuenta también adiciones de la edición de Pinborg -Jackson (1975) Boston, Dordrecht. La edición sobre la que basamos nuestro estudio, tiene en cuenta estas dos versiones del texto agustiniano. Se añade también el capítulo que corresponde a la cita].

Obras de otros autores

Asensio, J. (2003). *El canto gregoriano: historia, liturgia, formas*. Alianza.

Bruyne de, E. (1963). *Historia de la estética II: Antigüedad romana y Edad Media* (trad. Armando Suárez. B.A.C.

Chaves, P. (2018). Contra la mentira: la veracidad como camino de paz en San Agustín. En A. Dupont, E. Egiarte y C. Villabona (eds.), *Agustín de Hipona como doctor pacis: estudios sobre paz en el mundo contemporáneo* (vol. 1, pp. 203-224). Editorial Agustiniana.

Domínguez, A. (2003). Introducción. En *El maestro o sobre el lenguaje* (pp. 9-53). Trotta.

Eco, U. (1997). *Arte y belleza en la estética medieval*. Lumen.

Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.

Jackson, D. (1972). The theory of signs in De Doctrina Christiana. En R. Markus (ed.), *St. Augustine: a collection of critical essays* (pp. 92-147). Anchor Books.

Kirwan, C. (2001). Augustin Philosophy of Language. En E. Stump y N. Kretzman (eds.), *The Cambridge Companion to Augustine* (pp. 186-204). Cambridge University Press.

Lang, P. (1979). *La música en la civilización occidental* (trad. José Clementi). Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Lubac de, H. (2000). *Medieval exegesis: the four senses of scripture* (vol. 2, trad. E. M. Macierowski). Eerdmans Publishing co. y T&T Clark Ltda.

Markus, R. (1972). St. Augustine on signs. En R. Markus (ed.), *St. Augustine: a collection of critical essays* (pp. 54-75). Anchor Books.

McKinnon, J. (1968). Musical Instruments in Medieval Psalm commentaries and Psalters. *Journal of the American Musicological Society, 21*(1), 3-20.

McKinnon, J.(1965). *The church fathers and musical instruments.* Columbia University.

Morris, Ch. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos.* Traducción de Rafael Grasa. Paidós.

Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico: del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores.

Otaola, P. (2005). *El De Musica de San Agustín y la tradición pitagórico-platónica.* Estudio Agustiniano.

Prada, M. (2014). La respuesta de San Agustín ante la duda escéptica en torno a la posibilidad de enseñanza y aprendizaje a través de signos. *Revista Cuestiones de Filosofía, 16*, 198-210.

Prada, M. (2015). *Números y signos: filosofía de la música en Agustín de Hipona.* Aula de Humanidades y Unicervantina.

Prada, M. (2017). Agustín de Hipona: deseo y educación. En A. Martínez, A. Ruíz y G. Vargas (coords.), *Epistemología de la pedagogía* (pp. 339-355). Universidad Pedagógica Nacional-DIE.

Rincón, A. (1992). *Signo y lenguaje en San Agustín.* Universidad Nacional de Colombia.

Rist, J. (1994). *Augustine: ancient thought baptized*. Cambridge University Press.

Sexto Empírico. (1997). *Contra los profesores* (trad. Jorge Bergua Cavero). Gredos.

Sexto Empírico. (2012). *Contra los dogmáticos* (trad. Juan Francisco Martos). Gredos.

Todorov, T. (1991). *Teorías del símbolo* (trad. Francisco Rivera). Monte Ávila Editores.

Sobre los autores

CARLOS LOMAS

Doctor en Filología Hispánica, catedrático de educación secundaria y asesor de formación del profesorado en el Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón. Director de la revista *Signos* (1990-1997) y codirector de *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Ha intervenido como ponente en diversos congresos, cursos, jornadas y seminarios tanto en Europa como en Latinoamérica. Ha publicado numerosos libros de naturaleza lingüística y pedagógica en revistas de España y América Latina. Entre otros libros se destacan *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* (Paidós, 1993), en colaboración con Andrés Osoro y Amparo Tusón, y *El espectáculo del deseo.*

Algunas de sus publicaciones son las siguientes: *Usos y formas de la persuasión publicitaria* (Octaedro, 1996); *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (Paidós, 1999); *Érase una vez la escuela. Los ecos de la escuela en las voces de la literatura* (Graó, 2007), y *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres* (Península, 2008). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (Paidós, 2002); *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (Graó, 2002); *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura* (Paidós, 2002); *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (Paidós Contextos, 2003); *Los chicos también lloran* (Paidós, 2004); *Enseñar lenguaje para*

aprender a comunicarse (Magisterio, 2 volúmenes, 2005 y 2006); *Había una vez una escuela… Los años del colegio en la literatura* (Paidós México, 2005), este último en colaboración con Ysabel Gracida, y *Textos literarios y contextos escolares* (Graó, 2008).

CARLOS SKLIAR

Investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina (Conicet) e investigador del Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso Argentina). Realizó estudios de posgrado en el Consejo Nacional de Investigaciones de Italia, en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil. Fue coordinador del Área Educación de Flacso en el periodo 2008-2011.

Su producción intelectual es extensa en cuanto a la publicación de libros sobre la pedagogía y el lenguaje, así como de ensayos educativos y filosóficos. Entre otros, se destacan: *¿Y si el otro no estuviera ahí?* (Miño y Dávila, Buenos Aires, 2001); *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia* (con Jorge Larrosa, Editorial Laertes, Barcelona, 2001); *La educación —que es— del otro* (Noveduc, Buenos Aires, 2007); *Entre pedagogía y literatura* (con Jorge Larrosa, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2007); *Desobedecer el lenguaje (alteridad, lectura y escritura)* (Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 2015); *Pedagogías de las diferencias* (Novedades Educativas, Buenos Aires, 2017); *Escribir, tan solos* (Mármara Editores, Madrid, 2017), y *La inútil lectura* (Mármara Editores, Madrid, 2019).

CRISTIÁN SANTIBÁÑEZ

Coordinador de investigación y director de *Cogency. Journal of Reasoning and Argumentation* (www.cogency.udp.cl) del Centro de Estudios de la Argumentación y el Razonamiento de la Facultad de Psicología. Es sociólogo (1999) y máster en Lingüística (2001) por la Universidad de Concepción, Chile. Obtuvo su Ph.D. (2005) en la Universidad de Houston, EE. UU., y realizó una pasantía posdoctoral en la Universidad de Ámsterdam (2009) gracias a la beca Fondecyt Posdoctoral.

Desarrolla investigaciones en teoría de la argumentación, psicología del razonamiento, epistemología y cognición. Ha sido profesor visitante en las universidades de Buenos Aires (Argentina), del Valle (Colombia), Lugano (Suiza), Michigan Technological (EE. UU.), Tucumán (Argentina), UNED (España).

ELVIRA NARVAJA DE ARNOUX

Profesora e investigadora de la Universidad de Buenos Aires. En la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) dirige la Maestría en Análisis del Discurso y es responsable de la sede argentina de la Cátedra Unesco en Lectura y Escritura. Dirigió, además, el Instituto de Lingüística entre 1991 y 2009. Ha dictado numerosas conferencias y seminarios en universidades argentinas y extranjeras sobre temas de glotopolítica, análisis del discurso y pedagogía de la escritura, áreas en las que se inscriben sus publicaciones. Obtuvo en 2009 el Premio Extraordinario de Doctorado de la Facultad de Filología (Universidad de Santiago de Compostela); en 2012, la mención de honor del 54.º Congreso Internacional de Americanistas; en 2015, el Georg Forster Research Award de la Fundación Alexander von Humboldt, el Doctorado *Honoris Causa* de la Universidad Nacional de Cuyo, y el Premio a la Excelencia Académica de la Universidad de Buenos Aires.

Narvaja de Arnoux cuenta con diplomados en Lingüística de la Universidad de París y de Santiago de Compostela y un doctorado en Lingüística por esta última casa de estudios. Es docente investigadora universitaria y autora de numerosos libros y decenas de artículos científicos, y es editora y evaluadora de revistas y publicaciones de alcance internacional. Recibió el premio extraordinario de la facultad de Filología del Consejo de Gobierno de la Universidad de Santiago de Compostela y la mención de honor en reconocimiento de sus méritos científicos de la Asamblea General del Congreso Internacional de Americanistas, en Viena.

Gracias a su actitud colaborativa —y las gestiones del Instituto de Lectura y Escritura de la Facultad de Educación— la UNCuyo obtuvo la subsede de la Cátedra para la Lectura y la Escritura de América Latina. Con esa facultad también colabora como profesora y jurado en la Maestría de Lectura y Escritura.

LAURA RAFAELA GARCÍA

Investigadora asistente (CIC), es profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán. Doctora en Letras, con orientación en Literatura por dicha universidad. Investigadora asistente de la Carrera de Investigador Científico del Consejo Nacional de Investigadores de Ciencia y Técnica (Conicet).

Es docente en la cátedra de Introducción a la Investigación Literaria en la Facultad de Filosofía y Letras (UNT). Por extensión de funciones, dicta la materia optativa "Literatura infantil y juvenil". Es autora de *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina. Narrativas del pasado para contar la violencia política entre 1970-1990* (Lugar Editorial, Buenos Aires, 2020).

Sus líneas de investigación se encuentran en el cruce entre literatura y memoria, lectura literaria e infancias y los modos de leer la literatura argentina para niños, niñas y jóvenes en diálogo con la edición universitaria y el mercado editorial.

GUSTAVO BOMBINI

Profesor, licenciado y doctor en Letras de la Universidad de Buenos Aires. Fue becario del Instituto de Cooperación Iberoamericana, de la UBA y del Conicet. Es profesor asociado (a cargo) e investigador en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), cargos que también desempeñó entre 1994 y 2016 en la Universidad Nacional de La Plata.

Es profesor titular y director de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, del Profesorado Universitario en Letras y del posgrado especialización en Literatura Infantil y Juvenil de la Escuela de Humanidades (Unsam). Ha dictado cursos y seminarios en universidades del país y del extranjero. Asesoró en temas curriculares y de políticas de lectura al Cerlalc y a los Ministerios de Educación de Colombia, Perú y Paraguay. En 2000, y entre 2003 y 2007, fue coordinador del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación, y entre 2010 y 2016, coordinador del Departamento de Materiales Educativos en el mismo ministerio.

Es autor de antologías, artículos y libros de su especialidad: *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura; Otras tramas; El lugar de los pactos* (con Claudia López); *El nuevo Escriturón* (con Maite Alvarado); *El gran Sarmiento; Literatura y educación* (comp.); *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)* (premio a la mejor obra teórica en Educación, Feria del Libro de Buenos Aires, 2004); *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura; Textos retocados; La literatura entre la enseñanza y la mediación y Leer y escribir en zonas de pasaje* (coord. con Paula Labeur).

Editó las revistas *La Mancha* y *Versiones* y dirigió la colección Libros Para Nada de Libros del Quirquincho. Fue director editorial de El Hacedor, donde dirige Lulú Coquette, revista *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, y la colección Investigaciones de *Didáctica de la Lengua y Literatura*.

MARÍA NANCY ORTIZ NARANJO

Profesora titular de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Doctora en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Magíster en Educación, Línea Sistemas Simbólicos y Diversidad Cultural, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Licenciada en Español y Literatura, Universidad de Antioquia. Coordinadora del grupo de investigación Somos Palabra: formación y contextos. Coordinadora de la comunidad Taller de la Palabra.

Desde hace más de una década ha enfocado su quehacer docente e investigativo en la delimitación de una línea de indagación en torno al pensamiento narrativo y sus relaciones con la formación, las relaciones de poder, saber y resistencia, desde una perspectiva transdisciplinaria en la que se entrecruzan ciencia, literatura y experiencia. Algunas de sus publicaciones más destacadas son:

"Por una ética de la existencia en la escritura del profesor universitario", en *Nómadas 47*, Iesco, Universidad Central, Bogotá, octubre de 2017, pp. 245-255. Disponible en: http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_47/47-14O-por-una-etica.pdf

"Incidencias del dispositivo tecnocientífico en la escritura de las Humanidades en Colombia", en *Nómadas 42,* Iesco, Universidad Central, Bogotá, abril de 2015, pp. 215-225. Disponible en: http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/42-12-incidencias-del-dispositivo-tecnocientifico-en-escritura-humanidades-en-colombia.pdf ISSN 0121-7550; "El latido del texto. Juegos de saber, poder y resistencia en la escritura académica en ciencias humanas", en *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica* (Clacso) (2), pp. 137-156, año II, número 2, Buenos Aires, primer semestre de 2015. Disponible en: www.clacso.org.ar/investigacioncriticag

Escritura del devenir. Balbuceos de la lengua académica en un programa de formación de maestros/as de lenguaje, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia; "La narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as", *Revista Educación y Pedagogía,* Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011, pp. 133-144. Disponible en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ revistaeyp/article/view/14027 ISSSN 0121-7593

GUILLERMO BUSTAMANTE ZAMUDIO

Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Es autor de diversos artículos pedagógicos y de libros de investigación entre los que se destacan: "Procesos evaluativos y cultura escolar" (1994), "Entre la lectura y la escritura" (1997), "Juguemos a interpretar: evaluación de competencias en lectura y escritura" (1998), "Ensayos sobre educación en Colombia" (2000), "Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional?" (2009). Publicó el libro de microficciones *Oficios de Noé* (2005). En 2003, publicó bajo su dirección y autoría tres volúmenes sobre *El concepto de competencia I, II* y *III* en los que se hace una reflexión acerca de la evolución y la evaluación crítica de uso educativo del tal concepto, tomando en consideración las diversas reformas educativas colombianas. Una de sus últimas investigaciones corresponde al libro *Sujeto, sentido y formación.*

Sus minicuentos han aparecido en múltiples revistas nacionales e internacionales. Ganó el premio Jorge Isaacs con el libro: *Convicciones y otras debilidades mentales* (2002).

Actualmente, se desempeña como docente de pregrado y posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional y es codirector de la revista de microficción *Ekuóreo*.

ALFONSO CÁRDENAS PÁEZ

Magíster en Lingüística y Literatura, doctor en Literatura e investigador emérito de Minciencias. Actualmente, se desempeña como profesor de la Universidad Pedagógica Nacional donde labora como investigador en seminarios de especialización, maestría y doctorado. Desde 2007, coordina el énfasis en Lenguaje y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), en la Universidad Pedagógica Nacional.

Ha publicado numerosos artículos sobre pedagogía del lenguaje y la literatura, en varias revistas nacionales y del exterior. Es autor del libro *Elementos para una pedagogía de la literatura* (Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2004) y coautor de más de veinte volúmenes sobre temas concernientes a la pedagogía del lenguaje y la literatura, el proceso curricular, la investigación educativa y la crítica literaria.

Es investigador emérito del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación; coordinador del grupo de investigación Enseñanza del Lenguaje Elecdis, reconocido por Colciencias. Una de sus últimas publicaciones es *Elementos para una pedagogía del lenguaje* de 2017.

LUIS ALFONSO RAMÍREZ

Investigador emérito de Minciencias y doctor en Educación y en Filosofía, con estudios de doctorado en Literatura. Ha sido profesor de pregrado y posgrado en temas relacionados con la teoría de la lengua española en University of Guyana en Georgetown. Asimismo, ha laborado como profesor de lingüística en las universidades Javeriana, Andes, Libre, Pedagógica Nacional y Distrital Francisco José de Caldas. Fue rector de la Universidad Distrital Francisco José

de Caldas. Actualmente, es profesor investigador del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás. También, coordinador del grupo de investigación Pedagogía, Ciencia y Espiritualidad, e investigador principal del proyecto de investigación "Incidencia del enfoque pedagógico en la calidad de la educación superior en Colombia". Delegado de ALED para Colombia y actual delegado de ALFAL para Colombia y Ecuador. Es par académico del Consejo Nacional de Acreditación y expresidente de Ascun.

Entre sus publicaciones se destacan: *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía* (2004); *Comunicación y discurso* (2008 y 2011), y *El diálogo. Propuesta pedagógica para el siglo XXI* (2020).

DORA INÉS CALDERÓN

Doctora en Educación en el área de Lenguaje de la Universidad del Valle (2005); magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo; licenciada en Español de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (desde 2003), adscrita al Doctorado Interinstitucional en Educación en los énfasis de Lenguaje y de Matemáticas y a la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Es fundadora del Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas (GIIPLYM), adscrito a las Universidades Distrital Francisco José de Caldas y del Valle.

Entre sus líneas de investigación están argumentación en lenguaje y matemáticas, didáctica del lenguaje y las matemáticas, lenguaje y construcción de conocimiento matemático, formación de educadores(as) matemáticos(as). Cuenta con distintas publicaciones de libros y artículos en estos temas de investigación.

Hizo parte del equipo coordinador del proyecto de Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria (Acacia). Proyecto ganador del programa Erasmus+ de Horizontes 2020 de la Unión Europea. También hizo parte del equipo coordinador de la Alianza

de Instituciones para el Desarrollo de la Educación y la Tecnología en Colombia (AIDETC), financiado por Colciencias. Actualmente es coordinadora del Módulo Cultiva del Cadep Acacia de la UDFJC.

GERMÁN VARGAS GUILLÉN

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Doctor en Inteligencia Artificial y Procesos de Razonamiento, de la Universidad Pedagógica Nacional y posdoctor en Fenomenología de la Universidad de Arlington, Texas. Es director de la sede del Doctorado en la Universidad Pedagógica Nacional.

Entre sus publicaciones se encuentran: *La experiencia del ser* (2005); *Pensar sobre nosotros mismos* (2006); *Ausencia y presencia de Dios* (2011); *Fenomenología, formación y Mundo de la Vida* (2012); *Imperio vs. Multitud: el problema de la formación* (2013); *Individuación y anarquía —Metafísica y fenomenología de la individuación—* (2014); *Los filósofos y la educación —Formación, didáctica y filosofía de la educación—* (2014); *El deseo y la formación* (2016).

Es miembro del Círculo Latinoamericano de Fenomenología (Clafen), director de la colección Filosofía Actual de la Editorial San Pablo y coordinador y líder del grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía.

MAXIMILIANO PRADA DUSSÁN

Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador del proyecto de investigación y ha ejercido el cargo de director del Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Además, es magíster en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia y Licenciado en Filosofía de la Universidad San Buenaventura, Bogotá, Colombia.

Entre sus publicaciones se destacan las siguientes: *Números y signos: Filosofía de la música en Agustín de Hipona* y *La educación musical como conocimiento de Dios: un acercamiento al* De Musica *de San Agustín.*

Entre sus artículos cabe mencionar los siguientes: "Presencia y crisis de las humanidades en la universidad: aproximación desde la filosofía como forma de vida" (2021); "Orígenes medievales del problema de la individuación: Boecio y la distancia entre individuación y formación" (2021); "Impacto de las políticas de formación de maestros y evaluativas en el campo de la enseñanza de la filosofía en Colombia: 2014-2019" (2020); "El oficio del filósofo y la técnica" (2019).

Universidad Pedagógica Nacional

Este libro se terminó de imprimir en los talleres
de Estudio 45-8 S.A.S., en el 2024.

Editado por el Grupo Interno de Trabajo Editorial.