

EN LAS FRONTERAS DE LA LINGÜÍSTICA, LA LITERATURA Y LA EDUCACIÓN

Maria Ofelia Ros
Alejandro Correa
Juan David Murillo
EDITORES

CUADERNOS • SEMINARIO ANDRÉS BELLO

INSTITUTO CARO Y CUERVO

**EN LAS FRONTERAS DE LA LINGÜÍSTICA,
LA LITERATURA Y LA EDUCACIÓN**



EN LAS
FRONTERAS DE
LA LINGÜÍSTICA,
LA LITERATURA
Y LA EDUCACIÓN

Maria Ofelia Ros
Alejandro Correa
Juan David Murillo
EDITORES

EN LAS FRONTERAS DE LA LINGÜÍSTICA,
LA LITERATURA Y LA EDUCACIÓN

© Instituto Caro y Cuervo
Cl. 10 # 4-69, Bogotá, Colombia.

ISBN: 978-958-611-445-5 (PDF)
978-958-611-446-2 (epub)

Primera edición: noviembre de 2023

Edición a cargo de:
María Ofelia Ros Maturro,
José Alejandro Correa Duarte,
Juan David Murillo Sandoval.

Coordinación editorial:
Johana Haydee Forero Rodríguez.

Diseño gráfico:
Nefalí Vanegas Menguán

Corrección de estilo:
Sofía Parra
Yuri Alexandra Alfonso Castiblanco

Diagramación:
María Angélica Rodríguez Vega

En las fronteras de la lingüística, la literatura y la educación [recurso electrónico]
-1ª ed.- Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. 2023.

288 páginas. (Cuadernos del Seminario Andrés Bello; 2)

Disponibile en el fondo digital del Instituto Caro y Cuervo, <http://www.caroycuervo.gov.co> –
Requerimientos del sistema: Adobe Acrobat.

Contenido: Primera parte: literatura. -- Velocidades de las narrativas latinoamericanas contemporáneas (volviendo al tiempo fugitivo). -- Variaciones semánticas del concepto de violencia en la novela *Los ejércitos*, de Evelio Rosero. -- El modernismo de Rafael Gutiérrez Girardot: una perspectiva sociocrítica de la literatura hispanoamericana. -- La representación de la lepra y el dolor femenino en la novela *Dolores*, de Soledad Acosta de Samper, y en el cuento «Nada, ni siquiera Obdulia Martina», de Roberto Burgos Cantor. -- Una vía otra para los estudios de la mujer en la narrativa colombiana. -- ¿Cómo se realiza una investigación en literatura colombiana? Reflexiones alrededor de *Cartografía de lo femenino en la obra de Marvel Moreno*. -- *Tierra y mar*, de Carl Schmitt: una invitación a jugar con los comienzos universales de la historia, al mejor estilo del Libro de arena. -- La protohistoria de la facultad del lenguaje: el rol de la recursividad y la jerarquización en el componente semiótico de la mente. -- Segunda parte: lingüística. -- Investigación sociolingüística desde la perspectiva glotopolítica: recorridos y proyecciones. -- Estado de la coexistencia/conflicto de lenguas en América del Sur y los derechos lingüísticos. -- Historicidad etnolingüística sobre lenguas desaparecidas en los Andes de Ecuador. -- Comunidad sorda, textualidad diferida en lengua de señas y cultura letrada. -- Tercera parte: educación. -- El interaccionismo y el funcionalismo en la formación en competencias de lectura y escritura Plagio y géneros académicos: las voces de otros sin reconocimiento. -- Microestructura y superestructuras profunda y superficial. Propuesta conceptual para la didáctica del texto. -- Arqueología y genealogía de enunciados de «calidad» y «excelencia» de la educación, para una pedagogía de la inquietud de sí mismo desde el lenguaje. -- Apoyo a la inclusión: una experiencia en el Centro de Estudios en Lectura y Escritura de la Universidad Eafit.

ISBN: 978-958-611-445-5 (PDF)
978-958-611-446-2 (epub)

1. Burgos Cantor, Roberto, 1948-2018 – Crítica e interpretación. – 2. Acosta de Samper, Soledad, 1833-1913 – Crítica e interpretación. – 3. Rosero Diago, Evelio José, 1958- -- Crítica e interpretación. -- 4. Literatura –América Latina – Historia y crítica. 5. Literatura colombiana – Historia y crítica. 6. Lingüística. 7. Sociolingüística. 8. Aprendientes sordos – Uruguay. I. Voionmaa, Daniel Noemi. II. Garzón Almonacid, Juan Pablo. III. Forero Dueñas, Camilo Andrés. IV. Camargo Castellanos, Alejandra. V. Gutiérrez Mavesoy, Aleyda. VI. Ortega González-Rubio, Mercedes. VII. Bolívar Rangel, Deivis Duván. VIII. Ayala Sáenz, Rafael. IX. Molina Ríos, Juliana Angélica. – X. Behares, Luis Ernesto. XI. Reino Garcés, Pedro Arturo. XII. Peluso Crespi, Leonardo. XIII. López Franco, Sonia. XIV. Murillo Fernández, Mary Edith. XV. Burbano Pedraza, María del Cielo. XVI. Batanelo García, Luz Elena. XVII. Pulgarín Duque, Vilma Patricia. XVIII. Ros Maturro, María Ofelia, editora. XIX. Correa, Alejandro, editor. XX. Murillo, Juan David, editor.

SCDD 860.8 22º ed.
410.8 22º ed.

CO-BoICC

Contenido

Prólogo **X**

PRIMERA PARTE: LITERATURA

Velocidades de las narrativas latinoamericanas contemporáneas (volviendo al tiempo fugitivo)

DANIEL NOEMI VOIONMAA | **18**

Variaciones semánticas del concepto de violencia en la novela *Los ejércitos*, de Evelio Rosero

JUAN PABLO GARZÓN ALMONACID | **44**

El modernismo de Rafael Gutiérrez Girardot: una perspectiva sociocrítica de la literatura hispanoamericana

CAMILO ANDRÉS FORERO DUEÑAS | **58**

Una vía otra para los estudios de la mujer en la narrativa colombiana

ALEYDA GUTIÉRREZ MAVESY | **80**

¿Cómo se realiza una investigación en literatura colombiana? Reflexiones alrededor de *Cartografía de lo femenino en la obra de Marvel Moreno*

MERCEDES ORTEGA GONZÁLEZ-RUBIO | **94**

Tierra y mar, de Carl Schmitt: una invitación a jugar con los comienzos universales de la historia, al mejor estilo del *Libro de arena*

DEIVIS DUVÁN BOLÍVAR RANGEL | **106**

SEGUNDA PARTE: LINGÜÍSTICA

La protohistoria de la facultad del lenguaje: el rol de la recursividad y la jerarquización en el componente semiótico de la mente

RAFAEL AYALA SÁENZ | **120**

Investigación sociolingüística desde la perspectiva
glotopolítica: recorridos y proyecciones

JULIANA ANGÉLICA MOLINA RÍOS | **130**

Estado de la coexistencia/conflicto de lenguas en
América del Sur y los derechos lingüísticos

LUIS ERNESTO BEHARES | **148**

Comunidad sorda, textualidad diferida en lengua de
señas y cultura letrada

LEONARDO PELUSO CRESPI | **182**

TERCERA PARTE: EDUCACIÓN

El interaccionismo y el funcionalismo en la formación
en competencias de lectura y escritura

SONIA LÓPEZ FRANCO | **202**

Plagio y géneros académicos: las voces de otros
sin reconocimiento

MARY EDITH MURILLO FERNÁNDEZ | **214**

Microestructura y superestructuras profunda
y superficial. Propuesta conceptual para la didáctica
del texto

MARÍA DEL CIELO BURBANO PEDRAZA | **228**

Arqueología y genealogía de enunciados de «calidad»
y «excelencia» de la educación, para una pedagogía
de la inquietud de sí mismo desde el lenguaje

LUZ ELENA BATANELO GARCÍA | **252**

Apoyo a la inclusión: una experiencia en el Centro de
Estudios en Lectura y Escritura de la Universidad Eafit

VILMA PATRICIA PULGARÍN DUQUE | **272**



Prólogo

Esta publicación recoge artículos académicos en el campo de la lingüística y la literatura, autoría de egresados de los programas de maestría del Instituto Caro y Cuervo, convocados al Primer Encuentro de Egresados del Instituto, y de tres conferencistas internacionales invitados a participar del evento: Daniel Noemi Voionmaa, profesor adjunto de Northeastern University; Luis Ernesto Behares, profesor titular retirado de la Universidad de la República en Uruguay, y Leonardo Peluso, profesor adjunto, de la misma universidad. La intención de mantener el vínculo entre nuestros egresados y su *alma mater* trae a nuestro breve foco de atención consciente el hecho de que «vivimos un tiempo que ni se detiene ni tropieza ni vuelve» (Noemi Voionmaa); pero paradójicamente nuestras subjetividades se encuentran sujetas a «las detenciones, los tropiezos y las revueltas del tiempo» (Noemi Voionmaa). Atendiendo al trabajo de nuestros egresados, reconstruimos la memoria académica de esta casa de altos estudios, y proyectamos nuevos desafíos de articulación de saberes para nuestros programas de maestría en: Lingüística, Literatura y Cultura, Estudios Editoriales, Escritura Creativa y Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua.

Como lo aborda Daniel Noemi Voionmaa en su texto «Velocidades de las narrativas latinoamericanas contemporáneas (volviendo al tiempo fugitivo)» la inexorabilidad del tiempo, su fugacidad que «no se detiene ni titubea» se hace cada vez más actual. La tesis central de este artículo pone en tensión la fugacidad del tiempo contemporáneo con su supuesta linealidad, cuando aquello que pareció haberse desvanecido en el aire, intempestivamente, regresa sin que lo esperemos, persistiendo con asombrosa memoria. Noemi Voionmaa recorre hitos

históricos y teóricos que nos permiten desplazarnos por el campo literario reciente a través de fragmentos narrativos.

Con el texto de Juan Pablo Garzón Almonacid, «Variaciones semánticas del concepto de violencia en la novela *Los ejércitos*, de Evelio Rosero», enfrentamos nuevamente la paradójica tensión del tiempo fugitivo ante la persistencia del ignominioso fenómeno de la violencia acaecido históricamente en Colombia. El autor hace patente la enorme tradición de estetización de la violencia como elemento sustancial de la narrativa colombiana. No obstante, se detiene en el carácter vertiginoso de la misma, heterogéneamente fragmentario y plural. Hace un énfasis en la multiplicidad de significados que adquiere el acto violento a partir del análisis de las visiones particulares de sus personajes: las reacciones ocasionadas por sus brutales vivencias, amalgamadas en un espacio común de orfandad gubernamental, caldo de cultivo propicio para la eclosión del más cruento desenlace.

En el texto «El modernismo de Rafael Gutiérrez Girardot: una perspectiva sociocrítica de la literatura hispanoamericana», Camilo Andrés Forero Dueñas explora la crítica del modernismo de Rafael Gutiérrez Girardot, tornándola relevante en nuestro tiempo, en oposición al modelo social predominante, sea este la sociedad burguesa de la época o la sociedad de consumo de hoy en día. Enfatiza en cómo Gutiérrez Girardot no se limita al examen del modernismo como un fenómeno expresamente literario e hispanoamericano, sino como un entramado cultural que se inserta en un pensamiento filosófico y sociológico. Las reflexiones sobre la modernidad devienen determinantes en la construcción de una propuesta de emancipación y, en ella, el papel de la literatura y de los intelectuales persiste con asombrosa memoria.

Por último, cerrando este apartado, se ubican dos reseñas-ensayos. La primera es sobre el libro *Cartografía de lo femenino en la obra de Marvel Moreno*, realizada por Mercedes Ortega González-Rubio. La segunda es sobre el libro *Tierra y mar*, de Carl Schmitt, escrita por Deivis Duván Bolívar Rangel.

La segunda sección de este libro comienza con una reseña sobre el artículo de Noam Chomsky «Biolingüística y capacidad humana», titulada: «La protohistoria de la facultad del lenguaje: el rol de la recursividad y la jerarquización en el componente semiótico de la mente», autoría de Rafael Ayala Sáenz.

Continúa con un texto articulante entre el campo de la lingüística y el de las ciencias sociales y humanas: «Investigación sociolingüística desde la perspectiva glotopolítica: recorridos y proyecciones». Su autora, Juliana Angélica Molina Ríos, delimita el campo de la glotopolítica: las prácticas lingüísticas que legitiman, reproducen, interpelan y transforman las relaciones sociales y las estructuras de poder. Reflexiona sobre las representaciones del lenguaje, la función política de la lengua en diccionarios, gramáticas y manuales de texto, y las políticas lingüísticas: normatividad y regulación lingüísticas. Articula el lenguaje y la lengua a la política, pero también a las ideologías lingüísticas e ideologemas y a la performatividad del lenguaje.

En diálogo con la glotopolítica, en «Estado de la coexistencia/ conflicto de lenguas en América del Sur y los derechos lingüísticos», Luis Ernesto Behares sostiene que el área geográfica circunscripta por el denominador *América del Sur* presenta una identidad histórica y política suficiente que la diferencian de América del Norte, América Central, del Caribe o de las Antillas. Cuestiona las opciones que consagran otras circunscripciones, terminologías o rótulos habituales muy difundidos, como *Iberoamérica*, *Latinoamérica* o *Hispanoamérica*, dado que el uso de caracterizadores como *ibérica*, *hispana* o *latina* conlleva imaginarios discursivos propios de las naciones-estados europeos, generalmente asociados a los territorios de ultramar perdidos o, de alguna manera, conservados. Argumenta que la antropología sociocultural, la etnohistoria y la sociolingüística nos han demostrado ampliamente que no todo en el territorio de América del Sur es ibérico, latino o hispano.

Otra minoría lingüística es abordada por Leonardo Peluso Crespi en «Comunidad sorda, textualidad diferida en lengua

de señas y cultura letrada», en el que discute las relaciones que existen entre la comunidad sorda uruguaya y la cultura letrada. Si bien históricamente se ha planeado que la comunidad sorda era ágrafa, en la medida en que su lengua natural y primera no tiene escritura, Peluso Crespi argumenta que la comunidad sorda es, en verdad, una comunidad plurilingüe y pluriletrada. Este autor parte de la deconstrucción del concepto de escritura y propone un concepto más general: el de textualidad diferida. Demuestra, por un lado, las relaciones que establece la comunidad sorda con la textualidad diferida en su lengua: la lengua de señas uruguaya viso-grabada; y, por otro lado, las relaciones que establece dicha comunidad con la textualidad diferida en segunda lengua: el español escrito.

El campo de lo educativo cobra relevancia en los textos que cierran esta compilación. En «El interaccionismo y el funcionalismo en la formación en competencias de lectura y escritura», Sonia López Franco plantea que el modelo interaccional de Adriana Bolívar y la gramática sistémico funcional de Michael A. Halliday propenden por la adquisición de consciencia lingüística y el desarrollo de las habilidades comunicativas, configurándose como una herramienta clave para la formación de competencias en lectura y escritura. Por su parte, Mary Edith Murillo Fernández, en «Plagio y géneros académicos: las voces de otros sin reconocimiento», presenta al plagio como un fenómeno de escritura en los géneros académicos. Parte del concepto de plagio enfatizando en las diferencias entre plagio e intertextualidad; se centra en las causas y las repercusiones del plagio en la escritura como hecho retórico, social y cultural situado. Asimismo, María del Cielo Burbano Pedraza, en «Microestructura y superestructuras profunda y superficial. Propuesta conceptual para la didáctica del texto», presenta un enfoque del texto para guiar de manera didáctica a los estudiantes y resolver los principales problemas de la redacción en el aula; sostiene que este enfoque ha contribuido a la disminución del plagio y a su desplazamiento en virtud de la imitación o de lo que la autora denomina *pastiche*.

«Arqueología y genealogía de enunciados de “calidad” y “excelencia” de la educación, para una pedagogía de la inquietud

de sí mismo desde el lenguaje», de Luz Elena Batanelo García, analiza arqueológica y genealógicamente los dispositivos de saber/poder en los enunciados de calidad y excelencia de la educación, y cómo estos constituyen sujetos econoglobales para una sociedad de mercado y de finanzas, configurada por el neoliberalismo y la globalización. Aventura una «pedagogía de la inquietud de sí mismo» como un instrumento para resistir a partir de la lectura comprensiva, analítica y crítica. Finalmente, en «Apoyo a la inclusión: una experiencia en el Centro de Estudios en Lectura y Escritura de la Universidad Eafit», Vilma Patricia Pulgarín Duque resalta el paso dado por el Estado colombiano al definir la discapacidad en términos de derechos, lo cual ha llevado a adaptar la normativa local a la internacional y, también, a asignar tareas a las instituciones educativas que apelan por la democratización de la vida en el camino hacia garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas discapacitadas.

Primera parte

LITERATURA



Velocidades de las narrativas latinoamericanas contemporáneas (volviendo al tiempo fugitivo)

Daniel Noemi Voionmaa

NORTHEASTERN UNIVERSITY

danovaotr@gmail.com

Inexorable, el tiempo no se detiene ni titubea. Su fugacidad se hace cada vez más actual: reviso estas páginas que tuve el honor de leer en Bogotá, en el Instituto Caro y Cuervo, en octubre del 2019¹ (cuando la pandemia no cabía en nuestras imaginaciones) y lo que en aquel tiempo aún tenía la pretensión de lo contemporáneo, hoy, tres años más tarde, bien pudiera pensarse ha perdido, al menos en parte, esa posibilidad. En todo caso, a pesar o gracias a la fugacidad misma del tiempo, sabemos que las linealidades no son tales y que aquello que pareció haberse desvanecido en el aire, intempestivamente sin que lo esperemos, regresa en ocasiones. Lo contemporáneo —esa cita a la que llegamos siempre tarde, como nos recuerda Agamben— posee una persistencia, una memoria, que nunca deja de asombrarnos.

Lo que sigue son las palabras que pronuncié en aquel entonces. He realizado mínimas modificaciones para evitar contradicciones

1| Comencé en ese entonces mis palabras así: Gracias a todos y todas por venir hoy. En particular a la decana, doctora Ofelia Ros Maturro por invitarme a compartir con ustedes, en esta ocasión tan significativa, algunas de mis ideas sobre aquello que llamamos aún y a pesar de todo: literatura. Es un honor regresar a estas tierras, donde hace más de diez años di una charla en la que estaban incipientes y probablemente insipientes también, ciertas elucubraciones que persisten hoy —sí, lo de hoy es parte de esas distancias y tiempos—. Escribir, como sabemos, es siempre reescritura. Y, como dijera Oscar Wilde, la crítica literaria es la forma más civilizada de autobiografía. Por esta posibilidad, gracias. Gracias totales.

y he agregado algunas notas, revisado citas y añadido una bibliografía. He mantenido el tono coloquial o la oralidad de la presentación, con la esperanza de que los riesgos que por ello corro, valgan la pena. La desocupada lectora y el desocupado lector tienen la palabra.

Hace seis años publiqué un librito sobre el tema que nos convoca: *En tiempo fugitivo*. Fue un libro que surgió a regañadientes a lo largo de veinticinco años de lecturas, clases, viajes y, sobre todo, conversaciones con lectoras y lectores sin duda más divertidos, divergentes, desocupados y atentos que yo. Fue un libro que quería hacer algo imposible, apresar lo contemporáneo, fijar lo nuevo como si fuese una fotografía en sepia. Ingenuo yo. Hoy, sin embargo, para luchar contra esa imposibilidad y persistiendo en mi ingenuidad —pues tenemos que persistir en querer ser realistas—, he dividido mi presentación en dos partes desiguales, que buscan esbozar nuestro inasible presente. En la primera, me refiero a ciertos puntos históricos y teóricos que nos permiten desplazarnos por el campo literario reciente, junto con lecturas de algunas narrativas que dan parcial ejemplo de lo que quisiera mostrar. En la segunda parte, más bien una breve coda, especulo sobre una apertura o posibles trayectorias literarias posteriores a *En tiempo fugitivo* que, quizá, nos permitan imaginar nuevas bifurcaciones de estos senderos.

Primera parte. Atención pido al silencio y silencio a la atención

Vivimos un tiempo que ni se detiene ni tropieza ni vuelve, escribió alguna vez Quevedo. Hoy quisiera, a pesar del gran poeta madrileño, hablar de las detenciones, los tropiezos y las revueltas del tiempo; pues, si bien, sigue don Francisco, lo que es, como no era poco antes, dejará de ser poco después, nuestro presente es una suma de temporalidades, de tiempos de Planck y de eones. Quisiera, entonces, desde nuestro tiempo del ahora, desde este pos-posmomento en el que se ha intensificado el modo de producción y consumo, delinear algunas reflexiones sobre el hoy de la narrativa latinoamericana contemporánea.

Tarea, como ya he dicho, necesariamente imposible. Pero, por esta vez, seamos realistas.

Mi punto de partida es muy simple: la narrativa contemporánea latinoamericana comienza a fines de los años ochenta, en 1989. Y vuelve a comenzar con el siglo XXI, en el 2001. Doble inicio —con intensificaciones y rupturas—, afectado por quiebres y transformaciones paradigmáticas en los ámbitos económico, político y cultural. Todos lo sabemos.

Transformación económica: marcada por la consolidación del sistema neoliberal o catalaxia, reino del libre mercado como el sistema prevalente en el que todo pasa a ser mercancía. Esto es, el establecimiento del consenso de Washington y la aplicación de sus ideales que incluye la privatización de gran parte del aparato estatal. En 1989 comienza el Gobierno de Carlos Menem, con la promesa de todas las maravillas del dólar al mismo valor del peso, incluido hacer de Argentina un miembro de la Organización del Tratado del Atlántico Norte, OTAN. Pero en el 2001, de pronto, las cosas no resultaron como se esperaba y la gente, tanta gente que no se veía desde fines de la dictadura, sale a la calle y canta: «Que se vayan todos, que no quede ni uno solo». Acorralados en el corralito —en el que se les impide a miles de argentinos retirar sus ahorros de los bancos—, se dan cuenta que las maravillas del modelo eran solo simulacro, un maquillaje que ocultaba una realidad muy diferente. Surge una literatura poscorralito en la que la militancia política y los espacios urbanos extremos —la villa miseria y el *country*— comparten páginas y títulos. Intensificación: ahora ya no solo se trata de la mercantilización de cada aspecto de la vida, sino de la financierización de la vida, esto es, la incorporación de la vida diaria a la temporalidad inmensurable y acronológica de la acumulación del capital financiero. Una temporalidad arrasada y un espacio que no es más: el neoliberalismo altera radicalmente el tiempo y el espacio. Intensifica el modo de las relaciones capitalistas, convirtiéndolas, en el más intenso ejemplo de deconstrucción y viceversa (Cooper, 2008, pp. 8-9). Se nos venía el corralito global.

Transformación de lo político: las dictaduras que habían asolado el continente empiezan a caer en los años ochenta. En 1983, después del desastre de las Malvinas, Raúl Alfonsín asume la presidencia en Argentina. En 1989 en Chile, la oposición gana las primeras elecciones presidenciales en veinte años; en Paraguay, se acaba el otoño patriarcal de la dictadura de Stroessner, quien parte al exilio en Brasil. Además, como sabemos, los socialismos reales comienzan a caer como piezas de dominó. Del muro de Berlín solo queda un pedazo que luego, empresas constructoras se pelearán a muerte para construir hermosos *lofts* y condominios para los desencantados. El 2001 es el primer año desde 1929 que no comienza bajo la dictadura perfecta del PRI y, en Venezuela, Chávez comienza su segundo Gobierno, el primero de seis años. Con todo, lo que desaparece no es la violencia. Intensificación: violencia que no se va; al contrario, esta aumenta y adquiere otros colores, más verde que roja. Lo que ahora se administra, advierte Virilio, es el miedo: vivimos en una era de pánico general, lo que se regula es el miedo en nombre del progreso (Virilio, 2004).

Cultura que se transforma: aunque nadie lo creyera, en 1989, además de declararse la *fatwa* contra Salman Rushdie (en agosto del 2022, el escritor fue víctima de un ataque, consecuencia de la *fatwa*), Francia Fukuyama (1989) nos enseñaba que la historia se había acabado; que ya no había más que discutir y que las reglas del juego estaban dadas de una vez por todas (¡qué ingenuos que hemos llegado a ser!). Pues bien, esta suma de acabamientos vino acompañada de una visión del mundo que combinaba un escepticismo posmoderno instalado (no más grandes relatos; un predominio del individuo por sobre lo social —era de narciso, la denominó Lipovetsky—; relatividad de todas las posibles verdades, anticipando la discusión de posverdad) y el uso cotidiano del término globalización. Vivimos en un mundo, se nos dijo, globalizado, de ciudades globales y locales que ya no son ciudades sino redes, de hiperconexiones, de virtualidades, de Facebook y iPad; *Globus Spectralis* que volvió a estallar en 2001 cuando un par de aviones cambiaron las reglas del juego al incrustarse en las Torres Gemelas de Nueva York. No más, fin de la historia: bienvenidos al desierto de lo real, citó uno por ahí, *Welcome to the Matrix* (Žižek, 2002).

Aceleración e intensificación de la cultura capitalista: de ser tardíos o avanzados a estar *Just-in-Time*. De la posmodernidad a lo que Nealon (2012) denomina, con poca originalidad y mucha cacofonía, pos-posmodernidad.

La producción de aquello que aún llamamos literatura será una red que dará cuenta de estos devenires, de los quiebres, roturas y continuidades. No de un modo mimético decimonónico (sus realismos recibirán variados adjetivos), sino como textos, mapas, constelaciones, pertenencias, bordes, márgenes y más allá. Estas contemporáneas narrativas se harán nuevas permaneciendo viejas: escritores y escritoras se distanciarán definitivamente de los modelos de los años sesenta del *boom* y volverán a ellos, buscarán alamedas más bien angostas y entonces deberán optar, como dijera famosamente unos, por infantes-terribles, no más entre la máquina de escribir y el fusil, sino entre un Mac y un PC (Fuguet y Gómez, 1996).

Los viajes de estas literaturas serán más internos que externos; intimistas, pues los límites de la nación, de la historia misma y el sueño de la construcción de la modernidad se han desvanecido, recordando las palabras de Marx que todo aquello que creíamos sólido se desvanece en el aire.

Pero hay, por cierto, una necesaria multiplicidad: no podemos hablar de una literatura, de una tendencia, de un imaginario; no. Prefiero hablar de velocidades divergentes, fugas diversas, apuestas y estéticas paradójicas. Multiplicidades de fronteras, multiplicidades que nos permiten pensar la realidad de una cartografía de ficción y la ficción de esa realidad. Como escriben Beatriz García Huidobro y Andrea Jeftanovic: es «una cartografía de las relaciones de poder y dependencia, de los paisajes extremos, de la memoria de la violencia política, de las movilizaciones sociales, de reivindicaciones que esperan» (2012, p. 11), y, podemos añadir, de las velocidades narrativas, de las realidades/ficción, de las discursividades, de los nuevos realismos y las neovanguardias, que nos apremian, nos aprietan y circulan.

Así, se hace preciso hablar de esas velocidades; velocidades que, como planteaba Adorno, se articulan como mediación (entre

realidad-ficción) que acontece en los extremos. Entonces, ¿cómo pensar y visualizar las múltiples fugas de la narrativa latinoamericana contemporánea? Se trata de mapear la realidad de la ficción en América Latina, que no es muy diferente a imaginar su ficción de la realidad, reflexionar sobre lo que Josefina Ludmer (2013) denominara *realidades-ficción*. Para, desde ahí, reflexionar sobre el sentido, o su ausencia, de la literatura en estos tiempos de capitalismo avanzado y de su intensificación; de los tiempos pos y tiempos pos-posmodernos. Tiempos cuando el ahora y espacios en los que el aquí ven transformadas sus significaciones previas.

Antes de pasar a dichas velocidades, empero, quizá sea conveniente divertir un tanto nuestra atención. Es decir, alejarnos brevemente de ellas y advertir un par de puntos que bien vale la pena no callar a los discretos.

La narrativa latinoamericana contemporánea, apuntaba recién, comienza en 1989 y en el 2001. (Recordando a Ortega y Gasset o a Cedomil Goic, se podrían ubicar esos dos momentos en términos generacionales: los nacidos en los sesenta y aquellos nacidos a partir de la medianía de la década posterior; me parece, en todo caso, que la utilidad de una clasificación por generaciones es relativa; es preferible pensar en intensidades, odios y amores, fugas, velocidades que no coinciden necesariamente con los años que indica la cédula de identidad). Así, 1989 y 2001 como inicios de lo contemporáneo. Pero, claro está, ello no es así, pues todo origen es siempre espurio, todo comienzo busca otro: la narrativa contemporánea en América Latina comienza con los cuentos del ecuatoriano Pablo Palacio, en 1927; con las novelas de Roberto Arlt por esos mismos años, y también, con el *crash* de la bolsa de 1929 y el Gobierno de la República Socialista de 1932 en Chile («¡con Marmaduke, todos al buque!»); con los cuentos de Borges en los años cuarenta y la Segunda Guerra Mundial; con la Revolución Boliviana del 52; con *La región más transparente* en 1958; con *La ciudad y los perros* en 1962; con *Cien años* y la teología de la liberación y la Conferencia Episcopal de Medellín en 1968; con *Rayuela*; con *Un mundo para Julius* en 1970 y las dictaduras que le siguen, con la Carta de Jamaica en 1815 y las dependientes

independencias; con la genial *De perfil* de José Agustín en 1966 y toda la onda y Tlatelolco —¡2 de octubre no se olvida!—, y el Bogotazo y Jorge Eliécer Gaitán en abril de 1948; con *Lumpérica* en 1983, y también con *Sobredosis* de Fuguet en 1989, y con la Generación Mutante colombiana, y los chicos chidos del Crack mexicano... O sea, a fin de cuentas, es imprescindible historizar toda caracterización de cualesquiera inicios. Eso sí, no se trata de simplemente buscar antecedentes —quede ello para los roedores de biblioteca—, sino de reflexionar respecto a lo que podríamos llamar las *fuerzas estéticas y políticas*, la desuturación de la realidad (lo que, para Badiou, es filosofía), que atraviesan y recorren los textos.

Segunda advertencia. Como cantaban Los Redonditos de Ricota: «Todo preso es político». Esto es, si hay un elemento en el que la multiplicidad de textos converge es en su carácter político. Política entendida como creación de disenso en y desde su particular relación con la realidad, la sociedad o aquello que Heráclito llamara el mundo sensible. Política como una aceptación de la realidad paradójica y de las paradojas de la realidad, como un recurso al lenguaje y no al dinero. Por cierto, este carácter político de la literatura puede, fácilmente, malentenderse. ¿Hay una función que se le adscribe, así, a ella? Nos volvemos a preguntar, como lo hiciera Horacio, si la literatura debe enseñar o deleitar, *aut prodesse... aut delectare*, ¿Invitarnos a la profunda reflexión o permitirnos un escape de las penurias del mundo? ¿Servirnos para transformar el mundo o para seducir a alguien? ¿Debe hacernos reír o ser eficaz herramienta onanista? No hay una respuesta única a estas interrogantes. El sentido político de la literatura no se opone a ninguna de esas posibilidades; es más, lo constituye. Como sea, la literatura (todavía) sirve.

Aviso final, por ahora: ¿qué es lo contemporáneo de la narrativa contemporánea?, ¿es lo contemporáneo lo nuevo? Nada más viejo que el afán de lo nuevo, recordamos leyendo esa pequeña joya que es la teoría de la vanguardia de Peter Bürger (1987 [1974]). Digamos solo que al hablar de narrativa contemporánea —y establecer arbitrarios comienzos a dicha contemporaneidad— estamos otorgando un papel fundamental al tiempo, mejor

dicho, a los tiempos que coexisten, que confluyen en un (im)posible presente que, como nos recuerda Benjamin, es una transición en la cual el mismo tiempo se ha detenido. Con-tempore: plano de actualidad en el que se «constituye una constelación policrónica de heterocronismos en la que cualquier presente se vuelve intempestivo» (Thayer, 2011); contemporáneo como aquello que «acaeciendo comparte un mismo tiempo con el sujeto que lo experimenta» (Thayer, 2011). Contemporáneo: tener la mirada fija en su tiempo —Agamben, por supuesto— para percibir no la luz sino la oscuridad. Esto es, ser contemporáneo es ante todo una «cuestión de coraje: porque significa ser capaces no solo de mantener la mirada fija en la sombra de la época, sino también percibir en esa sombra una luz que, dirigida hacia nosotros, se aleja infinitamente de nosotros» (Agamben, 2008). Así, intentar leer la narrativa latinoamericana contemporánea, repito, es llegar puntuales a una cita a la cual solo se puede llegar tarde, ver las luces que se escapan en medio de las penumbras del inasible presente.

Procedamos, entonces, con nuestra cartografía de estas narrativas. Un mapa necesariamente caótico, incompleto, contradictorio, imposible, como la literatura o la realidad. Nota: utilizo la noción de velocidad partiendo de las ideas de Paul Virilio (2004), quien vincula velocidad con poder y riqueza, señalando que ella —la velocidad— es siempre una relación entre fenómenos, esto es, necesariamente relativa, un *milieu* provocado por un vehículo. La velocidad nos permite ver; crea un tipo particular de visión: nos ayuda a detectar ausencias y presencias. Podemos hablar de usos de la velocidad y de distintas modalidades de la velocidad (pensarla, por ejemplo, en relación con la memoria, la historia, la violencia, el mercado). En literatura estos usos pueden apreciarse tanto en la presencia temática relacionada con el avance tecnológico, como con el proceso de creación y circulación de un texto. Pero también podemos ver un uso en los textos mismos, donde las relaciones de tiempo y espacio, a través de diversos mecanismos y recursos narrativos —y en esto hay por cierto una conexión con la idea de cronotopo de Bajtín—, producen interrupciones, giros, alteraciones, innovaciones, a grandes rasgos, problematizan la

visión del mundo. Es un concepto en constante elaboración, cuya carga política se incrementa exponencialmente.

Fue en mi primer libro, *Leer la pobreza*, donde comencé a pensar en la velocidad como una herramienta de análisis literario. En ese entonces hablaba de una *velocidad de la pobreza*, que se oponía, de múltiples formas, a la instantaneidad y ubicuidad que la promesa de la globalización conllevaba. Desde ese entonces, he continuado empleando el concepto. Ahora, en estas páginas que reviso, noto que muchas otras categorías podrían, por supuesto, añadirse. Propuse, inicialmente, las siguientes velocidades: velocidades pos y velocidades fugitivas; velocidades globalizadas; velocidades de la memoria y de la historia; velocidades de la violencia y la búsqueda de la justicia; velocidades de resistencia; velocidades de la frontera. Por razones que Quevedo bien entendería no podré hablar de todas, mas ellas se yuxtaponen e infunden incesantes y acezantes.

Insisto: estas fueron las velocidades que intuí al escribir el libro. Sin dudas, si tuviese que reescribir esas páginas, aparecerían otras y las denominaciones intentarían adaptarse al paso del tiempo. Resistencia, tal vez, sería de los movimientos sociales; frontera sería también la migración; la globalización se disolvería en las demás; y lo pos quedaría tambaleando en su propia incertidumbre.

Velocidades de lo pos y fugitivas

Una de las trayectorias más notables de las últimas décadas ha sido la que va desde el surgimiento de una estructura de sentimiento caracterizada por un exacerbado individualismo, en un contexto predominantemente urbano e imaginado como global, a la intensificación de este sentimiento para dar lugar a lo que podríamos llamar una estética del fracaso y de la derrota. Si en el mundo de la ubicuidad e instantaneidad de lo pos, todo referente pierde sentido, el único relato que se permite es el del yo; el paso siguiente es la realización de las consecuencias de ello: el yo está condenado a la derrota. Si en la «Presentación

del país McOndo», de 1996, la famosa antología, homenaje y ataque al arcángel San Gabriel García Márquez, que incluía a nacidos después de la revolución cubana, nos podíamos sonreír con la ingenuidad de las aseveraciones de Alberto Fuguet y Sergio Gómez: McOndo es MTV Latina, Latinoamérica es lo híbrido, Julio Iglesias y Mercedes Sosa, estos autores son escritores que «no se sienten representantes de alguna ideología y ni siquiera de sus propios países» (1996, pp. 16-17); doce años después, aquel humor e ironía habrán desaparecido para dar pie a una sensación de vacío y pérdida, de la cual no pareciera haber escape. Así, la antología del 2008, editada por Diego Trelles Paz ofrecerá una respuesta a *McOndo*. En ella, escritores y escritoras (una notoria ausencia en la anterior) tendrán que haber nacido después del fracaso de Mayo del 68 y de la matanza de Tlatelolco. De hijos de la revolución cubana a hijos de las dictaduras. Trelles Paz llama a su antología *El futuro no es nuestro* y explica que esta constituye una

respuesta a una serie de malentendidos asociados con la idea demagógica, pregonada y repetida cual eslogan hasta el hartazgo, de que el futuro les pertenece a los más jóvenes. Aquella cantata mal disfrazada de sincera esperanza suele encubrir y aspira a justificar un presente desolador: catastrófico en términos de equidad y justicia social, siniestro en materia de respeto a los derechos humanos, apocalíptico para la salud ecológica del planeta, cínico con los menos favorecidos por el fundamentalismo neoliberal del mercado. (2008, p. xx)

Similarmente, en *Grandes hits*, una antología de literatura nueva mexicana, Tryno Maldonado señala que los que aparecen aquí pertenecen a

una generación llena de desencanto, que se pertrecha en el cinismo y en la indiferencia para evitar volver a ser defraudada, que ya no cree en nada porque toda su vida ha transcurrido en el engaño. Una generación a quien su país ha criado a base de grandes dosis de promesas incumplidas, una mayor que la otra, como una broma que no tiene fin. (2008, p. 12)

Si en los noventa «ser pos» era posible, el después de ese pos, el pos-pos, pareciera, en una de sus alternativas, vaciarse aún más de toda posibilidad: no hay futuro posible. El quiebre pretenderá ser absoluto, como argumenta Gabriel Ruiz-Ortega (2007), en su selección de textos de nuevos narradores peruanos, a quienes denomina *disidentes*. La velocidad pos-pos es una posición de la escritura ante la realidad. Desencanto y quiebre: pensar después de la catástrofe que se vive, la sempiterna crisis. Y hallar, paradójicamente, una salida posible en la escritura misma. Es cierto, se buscan otros temas, temas que buscan poner al día la literatura con lo que sucede en la esquiada realidad a su alrededor; para ello se buscan e intentan nuevos géneros y lenguajes (que, como sabemos, nunca serán tan nuevos). Se escribirá más rápido y breve, pues se pensará más rápido, aunque no necesariamente mejor y viceversa. La necesidad hermenéutica propia de la modernidad literaria —pensemos en *April is the cruelest month*, del que se cumplen cien años exactamente cuando escribo— se verá en entredicho: ahora, aprendemos, no es necesario descifrar un texto, buscar sus claves, intentar descubrir *lo que quiere decir*, pues ello parece ya estar en la superficie.

Así, la novela será a ratos más un artefacto parriano, como la notable *Temporada de caza para el león negro*, del mismo Maldonado, del 2009; texto de 99 breves, a ratos brevísimos, capítulos, en los que se narra la relación de celos y amor entre el narrador y Golo, un artista, *pos-enfant terrible*, pintor de la generación Atari; aquellos que no aprendieron nada porque el Atari les quemó el cerebro. Maldonado emplea un lenguaje frío, ascético, en el que abunda la repetición que crea una distancia afectiva distintiva. Más que parodia, más que pastiche: *Temporada de caza* reflexiona sobre la imposibilidad de lo nuevo en lo nuevo, sobre el fracaso inevitable, fracaso de lo pos y sobre la búsqueda de un lenguaje para el arte en estos tiempos, en el que no se cree en Dios, aunque se quiera. El texto quiere creer en algo, atrapar *anything*, sabiendo que en ello radica la paradoja y la imposibilidad del texto mismo. Golo se convierte para el narrador en el objeto a explicar: él es lo nuevo, el quiebre, lo diferente, pero inasible. Cito el capítulo final completo (que se repite con variaciones en el texto): «quise a Golo. Pero no me pregunten por qué» (Maldonado, 2009, p. 124).

La novela juega así con el sentido profundo, la alegoría, la reiteración de la historia de un cazador que termina cazándose a sí mismo en la cama con su hija. Pero la única profundidad posible es la borradura, el palimpsesto, la imposibilidad última de sentido. Una búsqueda que se reitera una y otra vez, de múltiples modos; en textos que se apropian de una estética pop como los cuentos de *Sobredosis pop* del uruguayo Ignacio Alcuri; o de una cultura globalizada como *Hablas demasiado*, de Juan Fernando Andrade, en la que entre canciones de Jarvis Cocker, Bod Dylan y los White Stripes emerge, de nuevo, el sentimiento de frustración e impotencia que permea el aparente bienestar de la pequeña burguesía y anticipa las crisis de las democracias neoliberales. Aquí es sugestivo notar que, si bien el texto de Andrade contrasta perceptiblemente en cuanto lo que, usando un término un tanto desprestigiado, podríamos llamar estilo, con la novela clásica ecuatoriana *Ciudad de invierno*, de Abdón Ubidia —un texto magnífico que despliega críticamente el proceso de modernización ecuatoriano— no se aleja tanto del sentido de fracaso y falla originaria que advertimos en la narrativa de Ubidia.

Velocidades de la memoria y la historia

Andreas Huyssen habla de una moda pos donde se mira hacia el pasado con nostalgia, en contraposición a una modernidad que miraba hacia el futuro. Ana Ros (2012), en su excelente libro sobre memoria colectiva y producción cultural de las posdictaduras en el Cono Sur, habla de un *boom* de la memoria. No es aquí el tiempo o el espacio para entrar en esos debates. Simplemente, señalemos que los variopintos discursos sobre la memoria dan cuenta de velocidades que cuestionan, de nuevo, la consistencia e insistencia de las temporalidades: el pasado que no pasa, el futuro que es anterior; aquí y hoy los textos recorren una trayectoria de des-cubrimiento, de establecimiento de una verdad posible; pues, todo discurso de memoria apunta a la posibilidad de la verdad y, así, de la justicia (más aún, de lo que el eximio crítico cultural y literario Luis Martín-Cabrera [2011] llama justicia radical). Ahora bien, la presencia de la memoria hoy difiere de manera radical, aunque paradójica, de aquella que, para algunos, se estableciera como el género

propiamente latinoamericano. Aún hoy, para muchos académicos, los textos fundamentales de la memoria latinoamericana son aquellos que solemos llamar testimonios: *La noche de Tlatelolco*, de Poniatowska; *Si me permiten hablar*, de Domitila Chungara y, por supuesto, *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, de Elizabeth Burgos.

Hoy, me atrevo a afirmar, ya no puede haber testimonio, o quizás debamos decir que nunca hubo testimonio. La velocidad de la memoria contemporánea rompe y quiebra con la creencia en una verdad posible del pasado, ya sea colectiva o individual, ya sea hegemónica o antihegemónica. Eso no implica que no se siga queriendo una nueva política de la memoria. Al contrario, la verdad es más necesaria hoy que nunca, el cambio más urgente. La construcción de la memoria histórica se lleva a cabo desde perspectivas disímiles y contradictorias, múltiples y complejas, que dan, precisamente, cuenta de la imposibilidad y la necesidad a la vez de una verdad única.

Unos ejemplos elegidos casi al azar: la radical articulación de la memoria que efectúa Horacio Castellanos Moya en *Insensatez* (2005). Aquí memoria es también paranoia que deviene realidad, desdibujando los límites de sujeto y objeto, tiempos y espacios. Como recuerdan, el narrador de *Insensatez* ha sido contratado para editar el «Informe» sobre las atrocidades cometidas por los militares durante la guerra civil en Guatemala. La oración con la que comienza *Insensatez*, una frase de un indígena cachiquel testigo del asesinato de sus cuatro hijos y su esposa con machetes, es estremecedora: «Yo no estoy completo de la mente». El narrador agrega que todos en ese país, víctimas y victimarios, «no estaban completos de la mente». Nadie tiene su mente completa, nadie puede estar completo de la mente, nadie se escapa de esa carencia, trauma inicial que necesita ser sanado en un proceso doloroso e incesante. El narrador entrará en una espiral paranoica que será verdad y buscará un escape intentando hacer literatura del horror, que encuentra en las páginas que lee. El informe busca ser memoria y permitir llegar a la justicia, darle a la sociedad la posibilidad de *completar* su mente y, así, perseguir un futuro. Esta ausencia/presencia, este no estar completo de

la mente: carencia y necesidad, es lo que yace en la raíz (en la radicalidad) del acto de memoria. El acto de memoria es también un acto de imaginación y, en cuanto tal, «se perfila como un camino posible para colocarse en el lugar de las víctimas y lograr así una identificación con las mismas» (Grinberg Pla, 2007).

Sí, en el posttestimonio de Castellanos Moya se despliega toda la complejidad y paradoja de la velocidad de la memoria en la literatura hoy. El texto no testimonia sino deconstruye la posibilidad de un acuerdo pacífico con los muertos. Nos fuerza a hacer del pasado traumático un presente urgente. El medio ejemplo: la notable novela *Nocturama* de Ana Teresa Torres (2018), que se sitúa en un futuro de una ciudad cualquiera, ciudad apocalíptica, una ciudad que puede ser Caracas. Claro, la novela puede ser leída como alegoría de la situación por esas vecinas tierras; pero más relevante, señala la necesidad de construir y pensar una historia que problematice el presente y, así, su pasado. La pregunta que *Nocturama* trata de responder es ¿cómo escribir nuestra historia? La respuesta, pareciera sugerirse, está en la gente, en la colectividad que debe hacerse cargo de su propia historia.

Valga un breve desvío: la escritura de la historia reciente desde la literatura ha adquirido en los últimos lustros una urgencia cada vez mayor. Pareciera ser, y tal vez sería una buena hipótesis para indagar más en detalle, que mientras más difícil, sino imposible, se hace el acceso a la verdad del pasado, más necesario se nos hace pensarlo y volver a imaginarlo. *Space Invaders* de la chilena Nona Fernández (2013) es un buen ejemplo: un grupo de estudiantes intenta recordar a una compañera de la escuela durante la dictadura. Las voces buscan en sus sueños una verdad que se enfrenta al horror de la realidad de esos años, sin poder llegar a descifrar la verdadera identidad de Estrella González.

Velocidades de la violencia

Memoria y violencia, evidentemente, están estrechamente vinculados y podríamos hablar extensamente sobre ello.

Seré breve en este punto y omitiré, para no aburrirles en demasía, las referencias a la narrativa mutante de Franco, Mendoza, Gamboa y compañía, y la posterior a la narconarrativa mexicana; al realismo sucio del rey de La Habana y sus amigos; a la peruana de abriles rojos, orejas de perros y horas azules; a las duras y bellísimas novelas, como *Dios tenía miedo*, de Vanessa Núñez Handal, que hablan de la guerra civil en el Salvador. Tampoco profundizaré en el neopolicial ya clásico, que tiene como exponente imperecedero y de pronta aparición en Netflix al inigualable Héctor Belascoarán Shayne².

Cabe mencionar que, más allá de las críticas por *vender violencia* y hacer de ella —en la línea de *La vorágine* de Rivera— una mercancía típicamente latinoamericana, la violencia funciona a nivel subjetivo, simbólico, lingüístico y sistémico. Lo que estas novelas revelan desde la espectacularización que hacen de la violencia es cómo esta permea toda instancia social, económica y cultural, incluyendo el lenguaje y la literatura. Mediante un lenguaje muy visual y explícito —que podemos imaginar como esos films de Tarantino en los que la sangre salpica la pantalla; no es casual que muchas de estas novelas terminen viajando por Netflix— se busca la sorpresa y conmoción de la lectora, para así descolocar su posicionamiento crítico.

La violencia, que es central al sistema al ser representada en su exceso, provoca un paradójico descentramiento: es interna y externa a la vez. El lenguaje alcanza y no alcanza a representarla porque, por cierto, lo que aquí está en juego es la inefabilidad de la relación entre ficción y realidad. La frase hecha «la realidad supera la ficción» debe entenderse en su plena acepción y en un sentido dialéctico: la realidad es capaz de ser más que la ficción solo si es capaz de subsumir a la misma ficción y, de ese modo, devenir algo diferente a sí misma que la incluye en una nueva ficción, realidad-ficción. Aquí, lo único que se puede oponer a la violencia sistémica es la violencia de la literatura. Esta violencia de la literatura adquiere una de sus expresiones más

2| Serie escrita por Paco Taibo II que se inicia en 1976 con *Días de combate*. Entre sus secuelas hay una escrita a cuatro manos con el subcomandante Marcos: *Muertos incómodos*. La serie de Netflix se estrenó en octubre del 2022.

logradas en la narrativa de Mariana Enríquez. Sus cuentos —pienso en *Los peligros de fumar en la cama*— cumplen a cabalidad con lo que Roberto Arlt buscaba con su obra: un *uppercut* al mentón del lector.

Así, en un mundo en el que la lógica dominante nos dice que o estamos con ellos o estamos contra ellos, o te callas o eres terrorista, en el que la realidad se crea a través de Twitter, ¿cómo salir?, ¿cómo buscar lo que Holloway llama las grietas del sistema?, ¿cómo volver a ese lugar en el que habita el olvido, en los vastos jardines sin aurora? En breve: ¿cómo contribuir a cambiar el mundo? Tesis XI, compañeras y compañeros de ruta, *Poputchiki*. Ah, ¿por qué cantáis a la rosa? Hacedla florecer: la literatura es la mejor herramienta contra la violencia de nuestro tiempo.

Velocidades de resistencia

Textos que nos permiten pensar la escritura como resistencia, como máquina de alternativas. Aclaro, no se trata de una literatura de resistencia como la que leíamos en los años sesenta. Ahora no existe un afán de transparencia —ya sea lingüística o crítica—; el cuestionamiento de la realidad se ejerce a través de un cuestionamiento del lenguaje, de la misma escritura, de toda condición de posibilidad de la escritura; escritura que se articula como una función y, en palabras de Barthes (2000), como «un acto de solidaridad histórica». Se trata de una escritura que no busca su expansión, sino su implosión —en una compleja analogía con el capitalismo pos-pos, no se trata de expansión, sino de intensificación (y desde ahí agrietar)—. Intensificación del lenguaje y de su realidad para, de ese modo, hacerlo estallar y posibilitar, contribuir a una nueva literatura, o sea una nueva realidad política. La a ratos agotadora autorreferencialidad de muchos de los textos, su saberse escritura-literatura, su pensarse como tal y reflexionar sobre su condición —lo que Carlos Labbé llama «la alusión recursiva y elusiva a ese primer trauma» (en García-Huidobro, 2012, p. 13)— es uno de los rasgos más perceptibles, y lo vemos en textos en apariencia tan disímiles como *Los vigilantes*, de Diamela Eltit; *Mala onda*, de Alberto Fuguet; *Técnicas de masturbación entre*

Batman y Robin o *Érase una vez el amor pero tuve que matarlo: música de Sex Pistols y Nirvana*, de Efraim Medina Reyes; las crónicas de Pedro Lemebel; *El museo de la revolución*, de Martín Kohan, o *Bonsái y Formas de volver a casa*, de Alejandro Zambra. Desde su autocuestionamiento emergen líneas de fuerzas que se oponen a otras, que resisten, proponiendo divergencias en estos tiempos ya posneoliberales.

De este modo, en la escritura de Lina Meruane (Chile, 1970) hallamos una de las propuestas-respuestas más sugerentes y provocadoras de los últimos años en América Latina. La de Meruane, es una escritura que literalmente interrumpe la velocidad normalizada del lenguaje, en un sentido formalista, lo defamiliariza. Me interesa analizar esa provocación en una novela que despierta inesperadas reminiscencias palacianas y que nos permite imaginar una articulación realista que, siguiendo a Luz Horne (2011), podemos llamar despiadada. *Sangre en el ojo*, publicada en el 2012, es la quinta novela de Meruane. El argumento: la protagonista y narradora vive con su novio en Nueva York. En una fiesta sufre un nuevo derrame en sus ojos, el cual la deja momentáneamente ciega. Dado que debe esperar a ver cómo reaccionan sus ojos antes de someterse a una posible operación, viaja a Chile donde se reencuentra con sus familiares, quienes quieren que ella se trate ahí, con un médico chileno. Pero ella se niega, fundamentalmente por las memorias que vienen con la posibilidad de un regreso más prolongado. Podemos decir que rechaza la vuelta al pasado en las marcas de su cuerpo ciego: un pasado marcado por el abandono. Así, la novela construye un paralelo entre el abandono al que se someten los personajes y la escritura. Abandonar. Irse: la novela es también una reflexión sobre el sentido de pertenencia o no a una tierra y también a una persona y a un cuerpo, (asunto que Meruane retomará en el bellissimo relato *Volverse Palestina* y después en *Sistema nervioso*, y que inevitablemente vendrá a ella desde el estallido chileno del 2018 y los cientos de ojos heridos a los que ella vuelve a las páginas de *Zona Ciega*). La familia es desplazada de su lugar tradicional —en una maniobra que es parte de resistir a una normativa social— y su lugar, el lugar sacrificial, es ocupado por Ignacio, el novio. En ese sentido, hay un desplazamiento desde la familia como centro a una relación

diferente, no socializada ni legalizada (técnicamente fuera de la ley). La protagonista regresa a Nueva York y, dado que no hay mejora visible, el doctor decide operarla. La operación le devuelve solo un tenue color amarillo como visión. Solo queda, entonces, una alternativa: un trasplante de ojos; opción que el doctor descarta ya que no hay bancos de ojos, pues nadie dona ojos muertos.

El final irrumpe brutal: no se preocupe doctor, le susurra la narradora, yo le voy a traer un ojo fresco. Ahí termina el texto: el corte último que nos abre a nuevos cortes: el ojo fresco que ofrece Lucina, Lina, Luz, Luzbel, alternativas del nombre de la narradora, es el de Ignacio, a quien, en la culminación de su rol de sacrificio, el día anterior le ha dicho «solo te pido uno de tus ojos», «si no puedes comprometerte a darme lo que te pido, mañana no regreses» (2012, p. 160), pero Ignacio ha regresado, está en la sala de espera. *Sangre en el ojo* nos obliga a buscar sentidos a esta trama que van más allá de la posible metáfora o alegoría de la ceguera; pensar la ceguera como la metaforización de un uso erróneo, de algo aún innombrable: el proceso de ceguera es una interrupción en un mecanismo y una lógica en la que habita la narradora. Esa interrupción se da como corte, herida, quiebre, adquiriendo un sentido político y biopolítico, en tanto es el cuerpo-escritura el que está siendo sesgado de su capacidad de ver. No ver es devolverse a la escritura —volverse escritura, hacerla de nuevo visible—. Este quiebre se expresa no solo en lo que le sucede a Lucina: la interrupción a la vista de la protagonista se traslada metonímicamente a la reiterada interrupción e incorrectos finales de las oraciones en el texto; oraciones que terminan en preposiciones, ilativos, conjunciones adversativas...

De este modo, es la misma capacidad de narrar la que se pone en entredicho, mas, de esa manera surge la posibilidad de una velocidad de la escritura diferente, una en la que las temporalidades que circulan son fundamentales. Emerge, de este modo, una razón divergente en y de la escritura, una suerte de razón anárquica desde la cual la escritura (se) nos fuerza a ver un des-orden, una alter-idad. Y desde ahí, la escritura es también una reflexión sobre los cortes de la historia, sobre la memoria de

esa historia que sucede: el des-orden de la escritura se opone a la fuerza de una acción impuesta por la exterioridad que el mismo texto incorpora. Exterioridad que podemos apreciar en varios niveles: aquella que es el lenguaje mismo, el desorden que funciona dentro de un sistema y de una lógica que a fin de cuentas lo permite; y la exterioridad, el afuera de la realidad y de la realidad de la historia y su memoria que ingresa subrepticamente: el golpe de Estado en Chile, el derrumbe de las Torres Gemelas en Nueva York, la desaparición de un antiguo cine en Santiago. No es gratuito que las referencias históricas nos recuerden destrucción: se crea una relación especular con la construcción de la memoria de la narradora: la historia, su historia, la historia «de afuera» deviene una literal acumulación de ruinas; avanzar es mirar, como dijera Walter Benjamin, dicha acumulación.

En este sentido, como construcción de una memoria de la historia personal y colectiva, Meruane se acerca a un particular uso de lo que Žižek denomina realismo documental, pero en este caso no se trata de la imposibilidad de tolerar la ficción, sino de que una de las principales estrategias de resistencia de la escritura empleada por Meruane radica en desplazar y borrar los límites entre la escritura de ficción y el documento de realidad. Ficción que se confunde con la realidad, que se convierte en realidad-ficción, marca de la literatura en nuestros tiempos posautónomos. Esto se hace patente en el juego con el nombre de la narradora: del Lucina a el Lina de la autora real, y, aún más, en el hecho de que la narradora y protagonista es una escritora que ha suspendido la escritura por su ceguera, pues «Lina Meruane resucitaría en cuanto la sangre quedara en el pasado y yo recuperara la vista» (2012, p. 151). Los fantasmas de Borges y Melquíades aparecen entonces y con ellos, como en Palacio, el espectro de la literatura y de la ficción: «Mi impulso siempre ha sido la ficción. No eran los hechos reales los que me movilizaban sino las palabras, y era mi mano la que empujaba las palabras, la que construía y luego rompía las frases para volver a componerlas» (p. 150), reflexiona, sabiendo demasiado bien, que es solo desde hechos reales que la ficción emerge. Así, la escritura de Meruane busca efectuar una intervención política; y es también una reflexión teórica

sobre qué hacer y cómo enfrentarse desde la literatura a la implacable realidad.

Segunda parte, brevísima

Implacable es también el tiempo que no tropieza ni titubea.

Hacerse cargo de la realidad, asumir explícitamente la política de los tiempos que corren. ¿Pero cómo llevar a cabo tan ingente tarea? Menciono dos alternativas: una, la corrección total, la de una velocidad políticamente correcta; dos, la marcha incesante, una nueva velocidad en fuga, fugitiva.

Mañana tendremos otros nombres, de Patricio Pron (2019), trata de uno de esos quiebres amorosos que todas y todos hemos experimentado. Lo que se veía como eterno de pronto se desvanece y quedamos cantando a media voz «tu cariño se me va como el agua entre los dedos». Aquí el quiebre se da entre «Él», un escritor, y «Ella», una arquitecta. Las causas del fracaso después de varios años juntos intentan ser entendidas por los protagonistas, al mismo tiempo que tratan de seguir adelante con sus vidas. Con esto como fondo y con una escritura impecable y a ratos bellísima, la novela, ganadora del Premio Alfaguara en el 2019, recrea el mundo de, como dice la contratapa, «la generación Tinder, la de las personas que eliminan a otras con un dedo; una en la que todos están expuestos y a la postre desencantados». Efectivamente, *Mañana* ofrece un fresco de la realidad contemporánea, pos *Me Too*, asaz inteligente y crítico con el cual resulta difícil no estar de acuerdo. Y quizá es por ahí por donde comienzan los problemas. La corrección política de ambos personajes y sus amigos y, peor, de la novela, es tal que uno llega a preguntarse si no estamos ante un intento de concientización y no ante una novela escrita impecablemente que nos hace repensar lo que somos y lo que queremos ser. Un poco más de una década atrás, Pron escribió una breve novela con el título poco correcto de *Una puta mierda*, parodia sarcasmo pasada desenfreno escritural sobre la guerra de la Malvinas. En *Mañana tendremos otros nombres* el desenfreno ha dado paso a la reflexión sensata

y cuidadosa, a la corrección sentida y meticulosa. Algo se ha perdido en el camino.

En octubre del 2018, durante las primeras semanas del estallido social en Chile, el Gobierno de Sebastián Piñera, en un desesperado afán de frenar las protestas, ordenó a los militares salir a la calle. La última vez había sido en 1987, otros aires y otras búsquedas hubiésemos querido pensar, pero quizá no; quizá la esperanza perdida sigue tan presente entonces como hoy. El proceso que siguió, y que en el momento de esta escritura aún continúa, ha sido complejo, difícil y ha dejado más tristezas que alegrías (el proyecto de constitución fue rechazado por una aplastante mayoría). Como sea, el intento de convertir esa esperanza en realidad ha de seguir. Mientras tanto, la literatura nos muestra —resplandeciente y opaca a la vez— esa esperanza perdida y sus velocidades. Una literatura que se sitúa lejos de los fatuos fuegos de la corrección y nos obliga a pensar en la radicalidad de nuestros deseos. Eso es lo que sucede, circula y atraviesa *Sumar* (2018), la última novela de Diamela Eltit. Vendedores ambulantes —excedentes del sistema— que se organizan para marchar más de 12 000 kilómetros, porque «la moneda se empecinó en promover la indiferencia y yo estoy amargada, cansada» (p. 18). La moneda que es también, por supuesto, la casa de Gobierno, el centro de la injusticia, desde donde —ahora se hace vigente— se alza el precio de los pasajes del transporte público, y se ordena reprimir a los movimientos sociales. *Sumar* «interroga las formas y las categorías que integran los cuerpos en una suma política» (Ramos, 2020); conecta la memoria de la pérdida —*Sumar* fue una de las fábricas expropiadas durante el Gobierno de la Unidad Popular— con nuestra pérdida del presente, «colgados del wifi de la esquina, cautivos en nuestros celus» (p. 151). Pero no se detiene ahí: la marcha-escritura continúa y devela-revela la historia oculta del poder político. La literatura en Eltit deviene posibilidad en medio de la pérdida, de los cuerpos desaparecidos que siguen deambulando junto a nosotras. Algún día habremos de llegar, después sabremos a dónde.

Tengo mi libro *En tiempo fugitivo* en mis manos: releo el final, un final que también empleé en Bogotá. Pero pienso que ya ha

pasado demasiado tiempo; que esas tres páginas no expresan hoy lo que querían expresar entonces. Nada nuevo ahí: *En tiempo fugitivo* busca, buscaba, hallar ese tiempo que se nos escapa siempre, una y otra vez. La literatura latinoamericana es como el tiempo: fugitiva, inapresable y, en definitiva, inefable. Sin embargo, es desde esa incesante imposibilidad (desde nuestro sabernos condenados al fracaso) que, una y otra vez, volvemos a tener la esperanza de que, gracias a ella, un mejor futuro es posible.

El avión ha comenzado a descender. Abajo, las luces de la ciudad.

Santiago, Boston, Bogotá, Ciudad de México, 2012-2022.

Referencias

- Agamben, G. (2008). ¿Qué es lo contemporáneo? 19 Bienal de Arte Paiz. <https://bit.ly/2HyBimW>
- Barthes, R. (2000). *El grado cero de la escritura: seguido de Nuevos ensayos críticos*. Siglo XXI Editores.
- Bürger, P. (1987). *Teoría de la vanguardia*. Ediciones Península. Primera edición 1974, Suhrkamp Verlag.
- Castellanos Moya, H. (2005). *Insensatez*. Tusquets Editores.
- Cooper, M. (2008). *Life as Surplus: Biotechnology and Capitalism in the Neoliberal Era*. University of Washington Press.
- Eltit, D. (2018). *Sumar*. Planeta.
- Enríquez, M. (2011). *Los peligros de fumar en la cama*. Emecé.
- Fernández, N. (2013). *Space Invaders*. Alquimia.
- Fuguet, A. y Gómez, S. (1996). *McOndo*. Mondadori.
- Fukuyama, F. (1989). The End of History? *The National Interest* 16, 3-18. <https://bit.ly/3k5rF5I>

- García-Huidobro, B. y Jeftanovic, A. (eds.). (2012). *Textos de frontera*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Grinberg Pla, V. (2007). Memoria, trauma y escritura en la posguerra centroamericana: Una lectura de Insensatez, de Horacio Castellanos Moya. *Revista Istmo* 15. <https://bit.ly/3YNxFyG>
- Holloway, J. (2010). *Crack Capitalism*. Pluto Press.
- Horne, L. (2011). *Literaturas reales*. Beatriz Viterbo Editora.
- Ludmer, J. (2013). *Aquí América Latina: Una especulación*. Eterna Cadencia.
- Maldonado, T. (ed.). (2008). *Grandes hits vol. 1*. Almadía.
- Maldonado, T. (2009). *Temporada de caza para el león negro*. Alfaguara.
- Martín-Cabrera, L. (2011). *Radical Justice: Spain and the Southern Cone Beyond Market and State*. Bucknell UP.
- Meruane, L. (2012). *Sangre en el ojo*. Eterna Cadencia.
- Nealon, J. (2012). *Post-Postmodernism: Or, the Cultural Logic of Just-in-Time Capitalism*. Stanford University Press.
- Noemi Voionmaa, D. (2016). *En tiempo fugitivo*. Universidad Alberto Hurtado.
- Núñez Handal, V. (2016). *Dios tenía miedo*. Piedra Santa.
- Pron, P. (2007). *Una puta mierda*. El cuenco de plata.
- Pron, P. (2019). *Mañana tendremos otros nombres*. Alfaguara.
- Ramos, J. (2020). Sumar de Diamela Eltit: el excedente radical de la ficción. *Kipus: Revista Andina de Letras y Estudios Culturales*, 48, 146-152.

Ros, A. (2012). *The Post-Dictatorship Generation in Argentina, Chile, and Uruguay: Collective Memory and Cultural Production*. Palgrave Macmillan.

Ruiz-Ortega, G. (ed.). (2007). *Disidentes. Muestras de la nueva narrativa peruana*. Revuelta.

Thayer, W. (2011). *Hacia un concepto heterocrónico de lo actual. ¿Qué es lo contemporáneo?* M. Valderrama (ed.). Universidad Finis Terrae.

Torres, A. T. (2018). *Nocturama*. Editorial Alfa.

Trelles Paz, D. (ed.). (2010). *El futuro no es nuestro*. Uqbar.

Virilio, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Ediciones Cátedra.

Virilio, P. (2004). *Art and Fear*. Continuum.

Žižek, S. (2002). *Welcome to the Desert of the Real!: Five Essays on September 11*. Verso.



Variaciones semánticas del concepto de violencia en la novela *Los ejércitos*, de Evelio Rosero

Juan Pablo Garzón Almonacid
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL
jugacid551@gmail.com

La violencia como tema literario

Cuando se estudian los elementos constitutivos o la dimensión temática de la literatura colombiana es coincidente encontrar, en un número variado de sus obras, múltiples reflexiones sobre el ignominioso fenómeno de la violencia acaecido históricamente en esta nación suramericana¹. Desde las narraciones dedicadas a mostrar el violento proceso usurpador de la conquista española y su posterior época colonial, hasta aquellas convertidas en retratos escritos de las vicisitudes políticas y sociales que originaron las guerras civiles del siglo XIX; como también, las que se establecieron en documentos testimoniales del horror producido por las cuestionables industrias del caucho y el banano en las primeras décadas del siglo XX, pasando por la siembra de muerte arrojada por los antagonismos partidistas de los años cuarenta y cincuenta, o las novelas que en épocas más recientes han ido retratando la interminable lucha entre el Estado y los carteles del narcotráfico, las guerrillas, el paramilitarismo y sus diversas e infortunadas consecuencias.

1| Aunque es muy conocido el fenómeno literario que transcurrió entre 1951 y 1970 denominado como *novela o narrativa de la violencia*, la recurrencia histórica de la violencia como tema literario se dio tanto antes como después de dicho fenómeno. Claro está que los actores y las circunstancias que motivaron este flagelo han sido distintos, su influencia en las letras colombianas a lo largo de la historia ha sido indiscutible.

Es evidente que al procurar representar la violencia acarreada por los despotismos desmedidos de los actores que han hecho parte de los numerosos conflictos armados de la historia de Colombia, muchos de los escritores desafiaron sus efectos barbáricos y dieron pie a conceptualizar tan fructífero fenómeno criminal rastreando las diversificadas y anómalas relaciones de poder legales e ilegales que se han dado sobre su extenso territorio. Dichas conceptualizaciones han estado ligadas, profundamente, tanto a las transformaciones cronológicas y geográficas de la violencia misma dentro del ámbito social, como a los efectos perturbadores de las masacres, las desapariciones, los desplazamientos forzados y demás vejaciones adscritas al grueso de la criminalidad.

De lo anterior han surgido obras literarias que, en menor o mayor medida, poseen la capacidad de expresar, a través de diferentes perspectivas y estéticas, la dimensión del horror producido por los acontecimientos violentos en las diferentes geografías nacionales. Producciones literarias cuya búsqueda no solo fue la de reflejar narrativamente lo acontecido, sino también la de construir un campo emocional que permitiera visibilizar, por otra vía, lo que se ha convertido en discurso habitual. Los actos violentos, *pan de cada día*, se identifican como representación ficcional. Sin embargo, muchos de sus matices son la esencia interpretativa de la desgarradora realidad².

Bajo esta misma lógica, el escritor Evelio Rosero en su novela *Los ejércitos*, del año 2007, nuevamente hace patente la enorme tradición de estetización de la violencia como elemento sustancial de la narrativa colombiana. No obstante, una de sus características principales es el carácter vertiginoso y al mismo tiempo heterogéneamente fragmentario y plural que le imprime

2| *Toá. Narraciones de caucherías* (1933), de César Uribe Piedrahita; *El 9 de abril* (1951), de Pedro Gómez Correa; *El gran Burundún Burundá ha muerto* (1952), de Jorge Zalamea; *Guerrilleros, buenos días* (1954), de Jorge Vásquez Santos; *El Monstruo* (1955), de Carlos H. Pareja; *La rebelión de las ratas* (1962), de Fernando Soto Aparicio; *Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón* (1975), de Alba Lucía Ángel; *El eskimal y la mariposa* (2004), de Nahum Montt, son algunas de las novelas que han seguido la tradición de ver la violencia como tema literario.

a las experiencias violentas; mecanismos referenciales de la novela que permiten pensar el concepto de violencia desde las variables de una semántica connotativa, debido a la multiplicidad de significados construidos a partir del análisis de las visiones particulares de sus personajes. Valor fundamental que admite tipificar el fenómeno a través de las reacciones decretadas por las brutales vivencias. Rosero no escatima en descripciones sobre la orfandad gubernamental en la que se encuentran sus personajes, haciendo ver el espacio común donde transcurren los acontecimientos como caldo de cultivo propicio para la eclosión del más cruento desenlace.

La violencia: pérdida de los imaginarios colectivos

Precisamente, en el devenir de la obra, bajo la reinante zozobra padecida por los habitantes de San José, población ficticia donde transcurren los acontecimientos, nadie se siente a salvo de la guerra silenciosa presente en su cotidianidad. Esta situación trastoca no solo la subjetividad de las víctimas, sino también los imaginarios colectivos, sobrepasando los límites del pensamiento y la experiencia comunitaria, síntomas iniciales del proceso patológico de la violencia, cuyo resultado más común es el de generar existencias mutiladas que coartan casi por completo la realización de la esencia humana idealmente concebida y valorativamente deseada. Es allí, en las evocaciones de las experiencias de horror e incertidumbre, donde empiezan a atribuírsele variedad de significados a la violencia, a mutar, a generar de ella otros conceptos que, en últimas, arrasan con el espacio simbólico de la población, además de los cuerpos individuales. En este sentido, cada uno de los habitantes, sin importar su posición social, su edad o su sexo, se transforman en víctimas directas de la atmosfera amenazante y los actos sanguinarios que perpetran *los ejércitos*, grupos armados cuyo

3| A pesar de que en Colombia hay varias zonas geográficas con este nombre, las características descritas por el autor hacen pensar en la población de la novela como un espacio meramente simbólico.

origen o afiliación política⁴ nunca conocemos, aunque podría ser cualquiera, a excepción de las fuerzas militares de la nación.

El significado de la violencia atribuido a cada personaje, a partir de sus experiencias individuales, lo podemos ver a través de Ismael Pasos, personaje septuagenario que, además de ser un profesor jubilado, es una figura que infunde el respeto y el cariño de toda la población de San José. Esto le da la posibilidad de conocer los pensamientos y la sensibilidad de sus coterráneos. Su narración nos proyecta tanto a sus esperanzas y sueños iniciales como a los de los demás, pero también al desasosiego generalizado a causa de la exacerbación de la muerte que se esparce sin límites por toda la circunferencia del pueblo.

El primer contacto que se tiene con un acto violento en la lectura es cuando Ismael rememora el día que conoció a Otilia, su esposa, en un desvencijado terminal de transporte. Es a partir de este momento que empezamos a dilucidar la concepción que el personaje principal de la novela tiene acerca de la violencia. El acto encierra un fuerte simbolismo, al mostrar dos personajes (víctima y victimario) revestidos, además, de un halo de muerte, de una serie de signos ambivalentes:

En la banca vecina se hallaba un hombre ya viejo, bastante gordo, vestido de blanco, también su sombrero era blanco, y el pañuelo que asomaba por la solapa; se comía un helado —igualmente blanco [...] también el sudor como una espesa gota empapaba su cuello toruno; todo él trepidaba, y eso a pesar de encontrarse debajo del ventilador; su corpacho ocupaba toda la banca, estaba repantigado, dueño absoluto del mundo; en ambas manos llevaba un anillo de plata; había a su lado una cartera de cuero, atiborrada de documentos; daba una sensación de inocencia total [...] otro hombre, reverso de la medalla, joven y delgado hasta los huesos, sin zapatos, en camisa, el corto pantalón deshilachado, se iba directo hasta él, le ponía la punta de un revólver en la frente y disparaba. (Rosero, 2019, p. 21)

4| En algunos apartes de la novela, son nombrados los paramilitares, la guerrilla y el narcotráfico. No obstante, los grupos que acometen violentamente contra los habitantes de San José, quedan en total anonimato.

El crimen surge en los lugares menos esperados y en las circunstancias más inverosímiles. Ismael, en pleno cortejo a la que será su mujer, presencia el desencadenamiento de un acto que origina sentimientos de horror, desesperanza, angustia e impotencia. El asesinato de un hombre con no pocas connotaciones angelicales y de abundancia material a manos de un aparente joven harapiento y descalzo que sin ningún miramiento dispara a la cabeza de su víctima. De manera que cabe preguntarse: ¿existe una complicidad inconfesada entre la miseria y la violencia? o ¿la violencia se aprovecha de las circunstancias propias de la miseria? Preguntas que quedan en el aire viciado de la escena; improntas de la desigualdad social que van estructurando en Ismael una idea de los orígenes del caos y la destrucción producidos por la irrefrenable violencia. Tzvetan Todorov nos dice que con la locura homicida que genera la violencia «ocurre algo parecido a lo que ocurre con el ascenso a los volcanes: uno llega cada vez hasta la cumbre y regresa de ella, pero no trae lo mismo cada vez» (1992, p. 155); analogía más que acertada para retratar el espeluznante ascenso del crimen dentro de la descripción que Ismael hace de los acontecimientos. La aterradora creatividad de los victimarios al momento de embestir al otro se acrecienta a medida que transcurre la historia, al forjarse una multiplicidad de prácticas de tortura y muerte.

La violencia: evasión de la realidad

Al ser el eje principal de la narración, Ismael experimenta uno tras otro este tipo de acontecimientos; por tanto, es testigo del desmoronamiento social y el principal comentarista de la vulnerabilidad inerme en la que se encuentran los pobladores de San José. A través de su relato, podemos interpretar el significado de los sentimientos abrumadores de desesperanza, al igual que la inmovilidad y frustración que cambian radicalmente las dinámicas de vida e interacción común, produciendo desarraigo en una posible configuración social. Sin embargo, es Ismael el que hace evidente la práctica aparentemente contraria a las circunstancias que lleva a cabo Hortensia Galindo, al conmemorar la desaparición forzada de su marido, Marcos Saldarriaga, en la que los más allegados se reúnen en su casa

para compartir en medio de la música y el baile, a pesar de la incertidumbre generalizada sobre su vida o muerte:

Allá en su casa se reúnen sus amigos, los conocidos y los desconocidos; se bebe ron. En el largo patio de cemento, donde abundan las hamacas y las sillas mecedoras, una muchedumbre de jóvenes aprovecha la ocasión, incluidos los hijos de Saldarriaga, los mellizos. En el interior de la casa los viejos rodeamos a Hortensia y la escuchamos. No llora, como antes; podría decirse que ya se resignó, o quien sabe; no parece una viuda. (Rosero, 2019, p. 27)

Para Michael Taussig (2002), las prácticas que aparentan normalidad, en medio de la incertidumbre derivada de una atmósfera de opresión, miedo y hostilidad, se dan por una especie de toma de distancia del hecho en sí, que él llama *facticidad del hecho social*. Reprimir la memoria, así sea por pocas horas, y evadir la realidad desfavorable de nuestro alrededor es dar bases a la misma violencia para que continúe su camino destructivo. Para Hortensia, la violencia es evasión, es perderse en los intrincados caminos de su subjetividad; al abandonar San José en un helicóptero del Ejército, pone en evidencia su toma de distancia con su propia realidad.

La violencia como poder

Además de las desapariciones forzadas, de las cuales es víctima Otilia, esposa de Ismael, comienzan a forjarse dentro de la narración formas primitivas de violencia con las que los victimarios no muestran ningún respeto por los cuerpos violentados, pues llevan a cabo rituales *post mortem* en los que los cadáveres se convierten en signos indiscutibles de la crudeza y el salvajismo de los que detentan la autoridad en la escena del crimen. Al estudiar los procesos que aluden a la violencia, Anton Block (2000) da a entender que la victimización de los cuerpos va más allá de la propia muerte; los personajes que son objeto de mutilaciones, violaciones y torturas también son la muestra del frenético poderío de los ejércitos que asaltan al pueblo, al igual que la muestra palpable del horror que quieren imprimir para persuadir a los que todavía quedan vivos.

El espectáculo escalofriante de sus actos margina e invisibiliza las referencias simbólicas y los procesos de resignificación cultural y político de los lugareños que, al verse sometidos por tan cruento poderío, deciden escapar o resignarse a su suerte.

Un dictamen ambiguo sobre los victimarios es que son fieles a la violencia y la depravación por el poder que estas otorgan, por el respeto que se adquiere en virtud del horror que ocasionan sus actos. Los victimarios de la novela, en medio de su accionar bélico, descreen de todo lo establecido, por eso no escatiman en la barbarie haciendo de los episodios violentos el vehículo portador de cierto reconocimiento social. Podría decirse que, de cierto modo, ellos también son víctimas de un conflicto armado sin derrotero aparente, solo el de fustigar al prójimo para ser alguien reconocible en medio del anonimato. Tal vez, por eso no es para nada inocente que Evelio Rosero los dejara sin nombre en la novela, posiblemente con el ánimo de no darles un protagonismo directo en la narración de Ismael.

La violencia como demencia

El otro ejército, el legal, el que representa y salvaguarda la nación, encarnado en la figura demencial del capitán Berrio, es incapaz de controlar la fuerza desmedida de los agresores. Su impotencia general es el reflejo de la enajenación de Berrio, el cual no responde ni a la racionalidad ni a ningún sentido ético en su actuar:

La cabra Berrio lo tildan sus hombres, a sus espaldas: apuntó al grupo y disparó una vez; alguien cayó a nuestro lado, pero nadie quiso saber quién, todos hipnotizados en la figura que seguía encañonándonos, ahora desde otro lugar, y disparaba, dos, tres veces. Dos cayeron, tres. Los soldados ya rodeaban a Berrio, a tiempo, y este enfundaba la pistola y daba la espalda, saltando al jeep y retirándose de la plaza. (Rosero, 2019, p. 86)

En el anterior aparte, Ismael relata cómo Berrio violenta a la gente del pueblo sin ningún remordimiento; es en este infortunado suceso donde la novela toma un giro inesperado. El simbolismo de la imagen es totalmente desesperanzador, es

la pérdida de la confianza en quien está asignado para proteger a la sociedad civil; en la institucionalidad que, en el imaginario de la colectividad, tiene el deber patriótico de proteger a cada connacional. Y es que alrededor de este acto parece proyectarse oscuramente el destino de San José, el punto de partida de una espiral de muerte que no tendrá freno, paradójicamente, iniciada por un funcionario de la ley.

En consecuencia, en la figura y el comportamiento desequilibrado de Berrio, Evelio Rosero muestra otro de los rostros de la violencia: la demencia que sobrepasa los límites de un conflicto armado irregular. Mabel Moraña (2010), siguiendo el pensamiento de Michael Taussig, al respecto, dice que en épocas de violencia «nuestro sistema representacional atraviesa una crisis radical, porque la conciencia se desgarrá violenta e inesperadamente cuando se enfrenta al terror, que ha llegado a ser una experiencia cotidiana que excede los límites de la comprensión y la comunicación» (p. 186). El terror, la frustración y el desequilibrio experimentados por el capitán Berrio modifican, evidentemente, tanto su misión como su accionar dentro de la comunidad, resquebrajando una vez más la voluntad de los habitantes de San José. Las constantes divagaciones morales que aparecen en la novela son un punto clave para determinar la relación de la obra con la realidad, a pesar de lo excesivo e intrincado de sus imágenes y su temática, se hace revelador el estado de crueldad que puede alcanzar una sociedad que no evalúa sus problemáticas, ni reconstruye sus bases como institución.

La violencia como profanación

Es peculiar ver la manera en que el escritor ha ubicado a los integrantes de *los ejércitos* hartándose de la legalidad, se entregan a su animalidad primigenia, se vuelcan en una ebriedad de sangre que los transfigura. Predicamento que genera la tensión entre la vida civil y la barbarie. Hemos venido valorando un panorama en el que el nivel de lo simbólico es abordado de manera subrepticia, como si no tuviese asas para ser examinado. No obstante, hemos constatado también que es en los sistemas de significación simbólica donde nos damos

cuenta cómo el hombre, constructor de progreso, se permite exponer brutalidad y locura; su heroicidad, su genialidad se desbordan hacia el mal. Lo anterior lo podemos ver claramente al analizar el personaje conocido con el seudónimo de *Oye*, vendedor ambulante de empanadas, cuya característica principal es la de pregonar incisivamente el imperativo que da lugar a su sobrenombre:

Todavía se empecina el vendedor de empanadas desde la misma lejana esquina: oímos su grito a nadie, pero grito violento, de invocación, ¡*Oyeeee!*, igual que siempre desde hace años, buscando clientes donde no los hay —donde no puede haberlos, ahora—. No es el mismo muchachón que llegó a San José con su pequeña estufa rodante, el fogón ambulante que enciende con gasolina y reparte llamas azules alrededor de la paila. Ya debe andar por los treinta. Tiene la cabeza rapada y un ojo desviado; una profunda cicatriz señala su frente estrecha; sus orejas son diminutas, irreales. Nadie sabe su nombre. Todos lo llaman *Oye*. Llegó a San José sin conocer a nadie, se petrificó detrás de la estufa, del enorme cajón sonoro donde el aceite hierva, cruzado de brazos, y allí empezó a vender y sigue vendiendo las mismas empanadas. (Rosero, 2019, p. 67)

La imagen que se nos ofrece de este personaje en apariencia no tiene nada de trascendental; su aspecto desaliñado y las mínimas referencias que Ismael da de él en su narración hacen pensar, inicialmente, en la poca participación que tendrá en los sucesos acaecidos en la población. Sin embargo, sus intervenciones toman gran relevancia al convertir su pregón en una advertencia para los demás pobladores de San José; con él, los invita a escuchar el ruido que los acecha, el rudimentario y escalofriante murmullo de la guerra no declarada que caerá sin contemplación sobre el pueblo. Sin embargo, el resultado de su proclama no es el esperado, se pierde en las grietas del desentendimiento obcecado de los que no quieren oír, ni tener memoria sobre el escenario reinante.

Su destino es desgarrador: es violentado y su cuerpo profanado. Sumergido en el ritual de horror acostumbrado por los

victimarios, se calla a aquel *avisador del fuego*⁵, cuyo simbolismo trasciende más allá de los límites del entendimiento de Ismael:

Busqué la esquina donde Oye se paraba eternamente a vender sus empanadas. Escuché el grito, volvió el escalofrío porque otra vez me pareció que brotaba de todos los sitios, de todas las cosas, incluso de adentro de mí mismo. «Entonces es posible que esté imaginando el grito», dije en voz alta, y oí mi propia voz como si fuera de otro, es tu locura Ismael, [...] Vi que la estufa rodante se cubría velozmente de una costra de arena rojiza, una miriada de hormigas que zigzagueaban aquí y allá, y, en la paila, como si antes de verla ya la presintiera, medio hundida en el aceite frío y negro, como petrificada, la cabeza de Oye: en mitad de la frente una cucaracha apareció brillante, como apareció otra vez, el grito: la locura tiene que ser eso, pensaba, huyendo, saber que en realidad el grito no se escucha, pero se escucha por dentro, real, real; hui del grito, físico, patente, y lo seguí escuchando tendido al fin en mi casa, en mi cama, boca arriba, la almohada en mi cara, cubriendo mi nariz y mis oídos como si pretendiera asfixiarme para no oír más. (Rosero, 2019, pp. 177-178)

El cuerpo individual encarnado de símbolos, mimesis, analogías, compases y ritmos es desmembrado, violentado, desaparecido del entorno familiar. Al igual que Oye, Geraldina, la sensual mujer que ahoga la fragilidad erótica de Ismael, junto a Eusebito, su pequeño hijo, se convierten en los signos trágicos de la novela. El ultraje al que son sometidos, sus muertes acometidas de manera sádica, diverge totalmente del orden social sin que haya una conciliación posible. Imágenes dantescas que han dado un salto a lo profano, como nos lo recuerda Giorgio Agamben (2006), un salto al vacío del sinsentido. Los paradigmas que modifican más profundamente el concepto de *humanidad* que llega hasta nuestros días, forjan una disputa demencial con las acciones barbáricas de aquellos intrusos que violentan sus cuerpos, que hacen tambalear

5| Expresión de Walter Benjamin (1982) con la que designaba a aquellos individuos cuya pretensión era la de advertir sobre las inminentes calamidades que podrían suceder en un determinado lugar. El mismo Benjamin se consideraba un *avisador del fuego*.

los presupuestos convivenciales establecidos por la sociedad. Dichos actos son una secuela del dominio absoluto sobre el mundo profanado.

Ismael transita en medio de una soledad desesperante por ese paisaje de muerte y narra, narra lo que ve:

[...] increíblemente pálido, yacía bocabajo el cadáver de Eusebito, y era más pálido por lo desnudo, los brazos debajo de la cabeza, la sangre como un hilo parecía todavía brotar de su oreja [...] Pensé en Geraldina, y me dirigí a la puerta de vidrio abierta de par en par. Un ruido en el interior de la casa me detuvo. Esperé unos segundos y avancé, pegado a la pared. Detrás de la ventana de la salita pude entrever los quietos perfiles de varios hombres, todos de pie, contemplando algo con desmedida atención, más que absortos: recogidos como feligreses en la iglesia a la hora de la elevación. Detrás de ellos, de su inmovilidad de piedra, sus sombras oscurecían la pared, ¿qué contemplaban? Olvidándome de todo, solo buscando a Geraldina, me sorprendí avanzando yo mismo hacia ellos. Nadie reparó en mi presencia; me detuve como ellos, otra esfinge de piedra, oscura, surgida en la puerta. Entre los brazos de una mecedora de mimbre, estaba —abierta a plenitud, desmadejada, Geraldina desnuda, la cabeza sacudiéndose a uno y otro lado, y encima uno de los hombres la abrazaba, uno de los hombres la hurgaba a Geraldina, uno de los hombres la violaba: todavía demoré en comprender que se trataba del cadáver de Geraldina. (Rosero, 2019, pp. 178-179)

¿Ha habido acaso una criatura, además del hombre, capaz de profanar a su misma especie con tan terrorífica imaginación? Los trastornos demenciales de la violencia han precipitado la destrucción de los modelos de orden social; el devenir de la némesis. La salida de cauce y el sepultamiento de los valores humanos arrojados sobre el pueblo de San José. La novela *Los ejércitos* resume el poder que ha ejercido la tanatomía en la historia de Colombia. Es aquí donde la imaginación del lector se quiebra ante una realidad que ha sido trasladada de manera magistral a la escritura. No obstante, es solo hacer un recorrido por dicha historia para darnos cuenta de que la inventiva narrativa de Rosero se queda corta en comparación con la triste e infame realidad.

Conclusión

Cuando analizamos la relación violencia-literatura es posible que aparezcan muy distintas conclusiones. En el caso de *Los ejércitos*, una de esas conclusiones nos remite a la importancia de asumir la novela como radiografía de un flagelo que la sociedad colombiana no ha podido contener del todo. El contexto hostil; las percepciones de los personajes; la búsqueda de la esperanza en la geografía más oscura y sanguinaria, y la violencia vista como poder y demencia son algunas de las variables del concepto sobre las cuales debemos posar nuestra mirada, con el ánimo de trazar un nuevo camino y así poder saldar nuestras deudas históricas como nación.

Referencias

- Agamben, G. (2006). *Profanaciones*. Adriana Hidalgo Editora.
- Benjamin, W. (1982). *Para una crítica de la violencia*. La Nave de los Locos.
- Block, A. (2000). *The Enigma of Senseless Violence*. Oxford.
- Moraña, M. (2010). *La escritura del límite*. Iberoamericana Vervuert.
- Rosero, E. (2019). *Los ejércitos*. Planeta.
- Taussig, M. (2002). *Chamanismo, colonialismo y el hombre salvaje. Un estudio sobre el terror y la curación*. Norma.
- Todorov, T. (1992). Comprender, tomar y destruir. En *La conquista de América. El problema del otro*. Siglo XXI Editores.



El modernismo de Rafael Gutiérrez Girardot: una perspectiva sociocrítica de la literatura hispanoamericana

Camilo Andrés Forero Dueñas
camiloforero@gmail.com

El tema de esta exposición pretende explorar la visión del *modernismo* de Rafael Gutiérrez Girardot como una postura sobre la modernidad. De esta manera, en este análisis, su libro *Modernismo, supuestos históricos y culturales* (1983) se concebirá como un texto que no solo se limita al examen del modernismo como un fenómeno expresamente literario e hispanoamericano, sino como un entramado cultural que se inserta en un contexto global de pensamiento de orden filosófico y sociológico, en el que las reflexiones sobre la *modernidad* se hacen determinantes como propuestas de emancipación. La exposición sustenta que el postulado sobre la modernidad desarrollado por Gutiérrez Girardot tiene como preocupación fundamental el papel que tanto la literatura como los intelectuales deben jugar para anteponerse a la sociedad burguesa; preocupación que en su caso particular se plantea en el estudio y revaloración del modernismo hispanoamericano desde una perspectiva de cuño marxista.

La era mundial de la prosa, dos problemas para el modernismo hispanoamericano

Para Hegel, América, por su cualidad natural y joven respecto al mundo europeo, era un lugar ahistórico. Para el máximo representante del idealismo alemán, América no era más que un continente que no había llegado a ser consciente de sí mismo; un lugar en el que por la carencia de esta autoconciencia no había

tenido ni la libertad ni el espíritu que otros pueblos o civilizaciones habían plasmado y manifestado en la historia del mundo. Afirmar que América no es un pueblo autoconsciente implica que carece de historia y espíritu, implica una nulidad en la participación dentro del gran libro del trasegar fenomenológico de la humanidad. A su vez, aludiendo al mismo pensador, en su visión de la historia este ha descartado al arte como factor central de libertad. Su noción del espíritu absoluto hizo inesencial el arte como expresión profunda de la existencia del hombre, ya que lo sitúa en el ámbito de la pura inmanencia, esto es, el estado en que el individuo es al mismo tiempo medio y fin de otros individuos, «sirviendo a sus limitadas metas, satisfaciendo sus propios estrechos intereses degradando a los otros igualmente a meros medios. [...] En un egoísmo general constituido en un “sistema de dependencia omnipresente” el arte ya no está en condiciones de representar los intereses del espíritu» (Hegel como se citó en Gutiérrez Girardot, 2004, p. 44).

Ante esta perspectiva teórica, los intelectuales hispanoamericanos tendrían dos problemas: uno, la incipiente autoconciencia en la consolidación de su propia historia, y dos, la fundamentación de la libertad a través del arte; elemento que ya no es capaz de hacerla realizable. En tales contradicciones se observa que en este contexto decimonónico lo angustiante no es solamente el sentir o el pensar la trágica idea de la muerte de Dios, sino, en el caso hispanoamericano, del arte y de la conciencia como formas espirituales que deberían darse en la modernidad como inventivas heredadas del proyecto de la ilustración. De esta forma, la historia y el arte se postulan como una necesidad vital para Hispanoamérica, ya que estas dos esferas de manera simbiótica revelarían su existencia como espectro cultural y social¹.

1| Con toda razón diría al respecto José Martí «que no habría literatura mientras no existiese Latinoamérica, mientras no existiese un discurso autorizado para nombrarla» (como se citó en Ramos, 2009, p. 31). De ahí que Julio Ramos vea en Martí la configuración de un discurso que alude a un «nosotros» que corresponde de cierta manera al concepto de *filiación* de Said, propuesta que se erige para tejer o crear los lazos sociales rotos que destruyen la modernidad por medio de la justificación de un espacio de unión cultural y política, más no de vínculos biológicos (Ramos, 2009, p. 198).

Conviene subrayar, entonces, que es posible afirmar que, al posicionar a América Latina carente de autoconciencia y espíritu, Hegel le genera paradójicamente una incertidumbre ontológica; por lo cual, vincular a la literatura y su crítica a la constitución de un espíritu, una conciencia y un arte hispanoamericano se convierte en una necesidad vital. —En tal configuración radica el papel en el que América, movida por el devenir y el flujo imperecedero del actuar humano, bajo la óptica de Gutiérrez Girardot, se bosqueja como un espacio para el porvenir, como un escenario utópico de un humanismo reconfigurado. Así, se debe no solo dar cuenta de los flujos históricos de Hispanoamérica para proponer alternativas a esta clase de prejuicios que Hegel compartió², sino, además, para escribir y hacer parte de manera contundente y autoconsciente de la historia universal del hombre³—.

«América es el país del futuro, en cuyos tiempos por venir se revelará su importancia histórico universal»⁴. De ahí que en tal

- 2] «Esta incapacidad produjo dictámenes zoológicos tan peregrinos como el de Friedrich Schlegel, quien ignorando que en el Nuevo Mundo no hubo leones, aseguró que los leones del Nuevo Mundo eran degenerados. Más sorprendente y jocosa es esta incapacidad en Hegel. En la introducción a sus *Lecciones de filosofía de la historia* (1822-1828), que sus editores no han vacilado en titular “La razón en la historia”, Hegel aseguró, entre muchas cosas peregrinas, que los monjes misioneros españoles tenían que tocar la campana a medianoche para recordar a los indios que era hora de cumplir con sus deberes matrimoniales. La razón europea pasó por alto dos cosas: que los célibes misioneros no tenían conocimiento de lo que puede ocurrir en el lecho matrimonial y que es inexplicable que en la población indígena que encontraron los conquistadores no hubiera esperado a la llegada de los misioneros célibes para multiplicarse» (Gutiérrez Girardot, 1998, pp. 241-242).
- 3] «Hegel decía en sus *Lecciones de filosofía de la historia universal* que los pueblos de Hispanoamérica tienen que ascender de los intereses vacíos al espíritu de la racionalidad y de la libertad» (Gutiérrez Girardot, 2011a, p. 91).
- 4] Frase hegeliana que cita Gutiérrez Girardot en su ensayo titulado “La imagen de América en Alfonso Reyes”, en 1955. Cabe resaltar, en este sentido, otros estudios relativamente recientes (con nombre similar e inspirados seguramente en emular el título que dio Gutiérrez Girardot a este ensayo, como lo son: «La imagen de América Latina en Rafael Gutiérrez Girardot», del profesor Juan Guillermo Gómez García

contradicción del pensamiento hegeliano se parta de la hipótesis de que en la lectura del *Modernismo* de Rafael Gutiérrez Girardot y su pensamiento —influenciado por una tradición de intelectuales latinoamericanos que a través de sus letras y rigor histórico consideraron a América como el lugar del porvenir, donde el ser de la historia fluye y es indispensable ser consciente de él— esté presente un carácter utópico en forma de preocupación histórica, que vale la pena observar en el planteamiento de una crítica que se interese por la literatura y la sociedad latinoamericana.

Es claro que Gutiérrez Girardot es un filósofo que piensa a Hispanoamérica como un solo conjunto y no es desacertado afirmar que en tal proyecto se ve influenciado por el ideario político de Martí y Bolívar. Como pensador de la unidad de América, si bien Gutiérrez Girardot no se pregunta abiertamente por el «Ser americano» sí se preocupa y polemiza sobre él, ya que como problemática ha sido insuficientemente abordada por propuestas filosóficas que él considera miopes, incoherentes y peligrosas. «Axiomas aparentes», «orgullos folclóricos» que, en palabras del crítico, han contribuido a sublimar la imagen de América como continente bárbaro, telúrico e irracional.

Así, un problema en principio ontológico, esto es, la pregunta por el Ser de América, para Gutiérrez Girardot no podrá contestarse desde la filosofía en tanto esta sea meramente especulativa, producto de razonamientos demasiados abstractos o excesivamente metafísicos o incluso positivistas; para este autor, la pregunta por el Ser de América solo será adecuadamente abordada si se parte desde la historia⁵

publicado en el año 2006, y *La concepción de Hispanoamérica en Rafael Gutiérrez Girardot* del profesor Damián Pachón Soto del año 2010.

5| Para la consolidación de una historia tal, Gutiérrez Girardot afirma que es necesario por ejemplo «el estudio de la sociedad colonial, de la encomienda; de la hacienda, no ya desde la perspectiva jurídica, sino como institución social que refleja una visión de mundo que subyace a la nueva sociedad jerárquica, es decir, la sociedad donde nació esa literatura; el estudio de la historia misma de España, la investigación sobre la secularización en América y la recepción que tuvo en estos países el Código Civil de Andrés Bello [...] la formación del intelectual, el

entendida como un proceso que tiene como punto nodal la mediación.

La mediación, concepto nodal del marxismo y del modernismo de Gutiérrez Girardot

Dentro de las dos vertientes marxistas más representativas para el estudio de la literatura en el siglo xx, siendo estas para Gutiérrez Girardot la marxista-leninista, con Lukács como cabeza visible, y la hegeliano-marxista, representada por Adorno, el filósofo colombiano optó por la segunda, ya que a su parecer esta no suprimía un proceso de *mediación* dialéctico que ya esbozaba Marx para el análisis de la historia (Gutiérrez Girardot, 1990, p. 8).

Respecto a la crítica literaria, en este contexto se ha considerado que la relación entre literatura y sociedad es fundamental, pues es una relación tensionante y compleja que el crítico no puede eludir para dar cuenta adecuadamente de una obra en particular. Bajo esa premisa, (el interés por articular la crítica literaria con la historia y el mundo social) tanto César Vallejo como Theodor Adorno, según Gutiérrez Girardot, describen unas «relaciones de correspondencia» en las cuales, influenciados por los planteamientos de Marx, el artista es quien es determinado por las relaciones productivas y no al contrario, es decir, ambos autores refuerzan el ya célebre enunciado de Marx: «no es la conciencia la que determina el Ser sino el Ser el que determina la conciencia de los hombres» (Gutiérrez Girardot, 1990, p. 27). De este modo, las formas de la «vida material» o «producción social de la vida», ya sean estas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas o filosóficas, (es decir, no solo económicas como se ha interpretado), independientemente de la voluntad del autor, lo condicionan; por lo cual, este les corresponde, ya sean para reafirmar o poner en tela de juicio tal estructura. «Así como no se puede juzgar a un individuo según lo que él se cree, así tampoco se puede juzgar una tal época revolucionaria a partir de su

cambio de función de la literatura, la bohemia; el estudio de la producción, difusión y consumo de la literatura [...] esto es, la investigación sobre los editores, existencia de revistas, periódicos, salones de lectura, público lector, etc. (Pachón Soto, 2015, p. 162).

conciencia, sino más bien debe explicarse esta conciencia a partir de las contradicciones de la vida material, del conflicto existente entre las fuerzas sociales y productivas y las relaciones de producción» (Marx como se citó en Gutiérrez Girardot, 1993, p. 4).

En este caso, el Ser, esto es, la forma de «producción social de la vida» se presenta como la fuente de indagación tanto del historiador como del crítico, que, en procura de dar un abordaje riguroso del mismo, no puede dar cuenta de él en nociones fracturadas y dogmáticas de la historia como lo hacen las premisas identitarias y leninistas (Gutiérrez Girardot, 1981, p. 121). Se argumenta, entonces, que una primera condición de la historia social de la literatura que promulgó Gutiérrez Girardot parte de considerar como fundamental este concepto de *mediación* (inspirado en Marx y Hegel) en la relación literatura y sociedad, con lo que podría decirse, a su vez, que su noción de *modernismo* expresa ese carácter y esa metodología de análisis.

En su libro *La concepción de Hispanoamérica en Rafael Gutiérrez Girardot*, Damián Pachón Soto observa el mismo elemento en su capítulo «La historia social de la literatura como problema epistémico y político»; allí señala que:

El problema de la concepción de Hispanoamérica y su definición se encuentra en los supuestos epistémicos mismos de Rafael Gutiérrez Girardot, esto es, en su programa de una «historia social de la literatura» que incluye, por supuesto, la crítica literaria y una determinada forma de enfrentarse a los textos. En este proyecto son de capital importancia las obras de Marx, Hegel, Schlegel, Benjamin, Adorno e incluso Husserl. Asimismo, varios teóricos latinoamericanos, principalmente Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña y José Luis Romero, sin dejar de lado los aportes de Mario Góngora o Jorge Basadre. (Pachón Soto, 2010, p. 35)

Por lo que, en dicha formulación del concepto de *mediación*, Gutiérrez Girardot reclama la necesidad de abrirlo como categoría sociológica, interpretándolo no como el concepto de *homología* de Goldmann, sino como un concepto que «concilie» de una mejor forma la lectura de la dinámica relación entre la base y la superestructura. Así, según Gutiérrez Girardot, es en

lo que Hegel llamó *Vermittlung* (mediación) como podría llevarse a cabo tal ejercicio de intermediación entre la creación literaria y el mundo social.

En un texto poco conocido del autor sogamoseño, publicado dos años antes de *Modernismo* y titulado «Problemas de una historia social del modernismo» (1981), Gutiérrez Girardot termina de anotar:

El movimiento del conocimiento, es decir, el tomar conciencia de la realidad conducía necesariamente por el camino de la historia (de la historia más reciente entonces, esto es, de los caminos que habían llevado a la gran revolución) al ser social. Hegel describió el camino de la conciencia como el de dos carriles que se juntan, el de la conciencia individual y el de la historia, y que corren paralelos hasta llegar a la «apropiación en sí», a la libertad. Y para describir ese camino concreto, Hegel empleo el concepto de «mediación». (p. 121)

Los que siguieron a Marx, termina de acotar el autor (en este ensayo poco divulgado):

[C]omo Lenin, encontraron en la formulación de la relación base-superestructura un nexo causal, y de ahí, el que, por ejemplo, Goldmann acuda a la noción de *homología*⁶, que podría salvar la simplificación y la esterilidad de la teoría leninista. (p. 121)

Y es que, influenciado no solo por Hegel, sino, además, por la crítica literaria del joven Lukács y de Marx (y de este último, por su concepto de clase social), Goldmann constituye el estructuralismo genético; modelo sociológico que a diferencia del estructuralismo formalista no deja a un lado ni la dimensión histórica ni la social; lo que quiere decir que en el interior de este sistema se plantea una relación:

[E]ntre la vida social, y la creación literaria como estructuras mentales, las cuales organizan la conciencia de cierto grupo social. Lo que hace Goldmann en este estructuralismo es una

6| Concepto que Goldmann esboza en su texto fundamental titulado *Sociología de la creación literaria* (1975).

homología: poniendo «en correlación» la totalidad de ideas y actitudes de cierto grupo, la visión del mundo colectiva, con la «casi totalidad del texto». (Zima, 2013, p. 83)

De allí se comprende que haya cierta condescendencia del crítico colombiano hacia el filósofo rumano. No obstante, es Adorno quien ha enunciado el paradigma sociocrítico con el que Gutiérrez Girardot siente una mayor comodidad o simpatía, evidenciando que hay una afinidad electiva por los teóricos de Frankfurt.

No está de más decir que Goldmann y Adorno (influenciados por los planteamientos de Marx) son críticos de la reificación, y como ya se infiere, este es uno de los puntos de convergencia de sus perspectivas teóricas, pues ambos coinciden en sostener que en la preservación de la separación del sujeto y el objeto, y su desenvolvimiento isomorfo por intermedio del valor de cambio se degradan el arte y la libertad, elementos condicionados bajo los órdenes del mercado y del consumo irracional.

Por su parte, para el contexto latinoamericano, Gutiérrez Girardot ve en la obra de Ángel Rama una perspectiva marxista sociocrítica que, en su rigor, procura sacudirse de los dogmas impuestos de la versión leninista que él observa en los estudios literarios:

[L]as obras de Ángel Rama como *Rubén Darío y el modernismo* (1970) o *La ciudad letrada póstuma*, (1984) tienen para él un doble valor: el de sus finos y brillantes análisis concretos, por una parte, y el de su intento de librarse de su posición primera claramente marxista-leninista y de llegar a la teoría. (Gutiérrez Girardot, 1990, p. 6)

Con todo, es el concepto de mediación el que le imprime un carácter hegeliano-marxista al análisis sobre el modernismo de Rafael Gutiérrez Girardot; elemento por el cual se busca interrelacionar o establecer, si se quiere, el valor de la obra literaria con la época con la cual pretende afirmarse, o por el contrario, cuestionar. Así, es desde Hegel que Gutiérrez Girardot ve que se inaugura esta tradición sociocrítica en la cual la literatura se lee al compás de la historia y la sociología.

Lo que Gutiérrez Girardot llama una *sociología de los géneros* (2011a, p. 184), por ejemplo, expone la relación entre literatura y sociedad que desarrollará Lukács en su *Teoría de la novela*, pero que, sin embargo, será germinal en la *Filosofía del derecho*, de Hegel. En el caso del género de la novela, por ejemplo, este género le corresponde a un tipo de sociedad y a una época determinada; tal sociedad es la burguesa.

La existencia y el carácter propio de un género están determinados por la sociedad. Cuando una sociedad está formada por determinadas relaciones sociales: armónicas, estáticas, totales como la de Grecia o, en cierto modo, de la Edad Media, el género que corresponde a tal estado, en que el espíritu se expresa en el ideal, es la «poesía del corazón» (o las artes «religiosas»). Pero una sociedad «escindida» racionalizada, determinada no por el sentimiento de la armonía sino por el interés individual, por el permanente conflicto, los más altos intereses del espíritu solo pueden ser satisfechos por el «pensamiento y la reflexión» (el «sistema científico») o en otro aspecto, por la «epopeya burguesa» la novela. (Gutiérrez Girardot como se citó en Pachón Soto, 2010, p. 37)

¿Cómo podría la literatura hispanoamericana referenciarse en una época en la cual el mismo Gutiérrez Girardot advierte que cada vez son más irreconocibles los límites de los géneros? y, además, a pesar de todo, en la cual estos géneros no pueden considerarse como normas estáticas, sino más bien «como expresiones o manifestaciones humanas en la convivencia social» (Gutiérrez Girardot, 2011a, p. 184). ¿Qué rasgos tendrán entonces las letras hispánicas y qué tendrán que decir ante la inminente y avasalladora modernización del mundo? Es precisamente allí donde la perspectiva modernista de Gutiérrez Girardot refuerza su sentido, intentando escuchar la voz de América en una época en la que el ruido técnico-industrial de las máquinas ensordecía a la humanidad.

El modernismo, la simultaneidad de lo no simultáneo

Respecto al modernismo, Gutiérrez Girardot sustenta que fue un proceso por el cual la literatura hispanoamericana y la

española, afectadas por la «desmiraculización del mundo» (en palabras de Weber, esto es la secularización y con ella la racionalización⁷ de las relaciones sociales a nivel mundial), se atrevieron a ser modernas. Es decir, que fueron expresiones producto de un mismo fenómeno histórico, que derivó en una literatura marginalizada, pero con un alto contenido propositivo y crítico del malestar de la expansión capitalista y de los valores burgueses en el mundo⁸.

Así, la expresión escrita de la propia intimidad y del nihilismo derivado de tales condiciones, sostiene Gutiérrez, no van a ser ni particularidades ni imitaciones de los autores europeos de ese entonces, sino la expresión auténtica, genuina y simultánea de las letras americanas ante la racionalización salvaje del mundo. Para describir el proceso sobre el modernismo, Gutiérrez Girardot usa el concepto de *simultaneidad de lo simultáneo*, de Ernst Bloch. Bajo este concepto sostiene que, si bien entre América y Europa existían diferencias culturales claras, el descontento respecto a la «desmiraculización del mundo» y el consecuente desarrollo del sistema capitalista produjeron manifestaciones artísticas paralelas y reacciones singulares que pueden balancearse y contrastarse simultáneamente

7| Para Jameson, lo que la escuela de Frankfurt llamó *razón instrumental* es equivalente a lo que para Weber es la *racionalización*: «un proceso cuya precondition fundamental estriba en el desmantelamiento de las actividades tradicionales, sobre todo las formas tradicionales de destrezas artesanas, tal como sobreviven en el proceso fabril. En la teoría weberiana la separación se inscribe como el análisis propuesto por Taylor y la administración científica en el sentido etimológico de la palabra: la disgregación de las partes entre sí, la ruptura en segmentos componentes de las unidades tradicionales de trabajo que parecían naturales y solían estar en manos de una sola persona. Las partes insignificantes vuelven ahora a entremezclarse de acuerdo con criterios de eficiencia: y sale a relucir la línea de montaje de Ford, junto con una bonificación considerable para el administrador, representada en la pérdida de control sobre el proceso del trabajador mismo, que ya ni lo ve ni lo aprehende como un todo significativo o, según dice Lukács, como una “totalidad”» (Jameson, 2004, p. 78).

8| Imposición de lo que el historiador marxista Eric Hobsbawm denomina *The Age of Capital*; la cual implica el triunfo del sistema de valores burgueses y con él, «el dinero, la industria, el comercio y el ascenso social como máximas» (Gutiérrez Girardot, 2004, p. 34).

en su lucidez literaria. Expone, por ejemplo, que en el prólogo que José Martí escribió al poema *Al Niágara* del venezolano Juan Antonio Pérez Bonalde, en 1882, se plasma la única formulación del nihilismo en lengua española, esto sin que Martí conociera ni el pensamiento de Nietzsche ni el de Hegel. Así lo consagra en tal fragmento:

Nadie tiene hoy su fe segura. Los mismos que lo creen se engañan. Los mismos que escriben fe se muerden, acosados de hermosas fieras interiores, los puños con que escriben. No hay pintor que acierte a colorear con la novedad y transparencia de otros tiempos la aureola luminosa de las vírgenes, ni cantor religioso o predicador que ponga unción y voz segura en sus estrofas y anatemas. Todos son soldados del ejército en marcha. A todo besó la misma maga. En todos está hirviendo la sangre nueva. Aunque se despedacen las entrañas, en su rincón más callado están airadas y hambrientas la Intranquilidad, la Inseguridad, la Vaga Esperanza, la Visión secreta. Un inmenso hombre pálido, de rostro enjuto, ojos llorosos y boca seca, vestido de negro anda con pasos graves, sin reposar ni dormir, por toda la tierra —y se ha sentado en todos los hogares, y ha puesto su mano trémula en todas las cabeceras. (Martí como se citó en Gutiérrez Girardot, 1989, p. 193)

Por esta *simultaneidad de lo no simultáneo* es que Gutiérrez Girardot considera que no es justo catalogar la obra modernista de Darío como producto de un *galicismo mental*⁹, sabiendo que el resultado de la relación y de las sensaciones que experimentaron los escritores de ambos lados del Atlántico en el desenvolvimiento y expansión, propia de las ciudades decimonónicas, marca una reacción, un estilo independiente, una angustia fortuita a la mundialización del capital. Una sinfonía de angustias surge en múltiples geografías ante el voraz avance de la acumulación de capital. Ello es identificable en lo que señala José Luis Romero en su célebre texto *Latinoamérica. Las ciudades y las ideas* (1999), cuando expone que las manifestaciones modernistas son producto «del ajuste directo o indirecto de los países latinoamericanos a la economía mundial» (p. 297).

9| Denominación que hizo el escritor español Juan Valera al *Azul* de Darío en sus *Cartas Americanas* de 1889 y que Gutiérrez Girardot refuta en la introducción de *Modernismo* (2004).

Por esta razón es que la obra de Gutiérrez Girardot (como propuesta modernista de una simultaneidad secular de las letras latinoamericanas) no se limita a una sistemática narración de la literatura colombiana, sino que debe ser enmarcada en un contexto general y profundo de las transformaciones de la época. En sintonía con estas reflexiones, surgen los siguientes interrogantes: ¿cómo puede ser visible o relevante el modernismo colombiano en este panorama isócrono o paralelista, si se tiene un contexto interior regeneracionista como pauta antimoderna?, ¿sería tardío?, ¿acaso un pseudomodernismo? o ¿una particularidad irrelevante?, ¿una singularidad de un solo artista?, ¿sería visible solo en unos pocos intelectuales? O, en otras palabras, si en el mapa mental de Gutiérrez Girardot se dibuja una relación simétrica entre las letras hispanoamericanas y europeas, ¿qué tan significativa podría ser la literatura colombiana de ese momento espacio temporal concreto?

Evidentemente, como ya se ha mencionado, la fuente no responde explícitamente a estos interrogantes, pero lo interesante es que los origina por medio de los silencios con relación al papel que probablemente jugó la cultura y la literatura colombiana en ese escenario secular mundial. Dentro de su noción de modernismo y, en ella, su visión de modernidad habrá que indagar sobre cómo participó la literatura colombiana en ese punto de quiebre fundamental, en el que las letras hispanoamericanas se afirmaron autónomas, independientes y transformadas respecto de su herencia colonial europeo-española.

Probablemente, las particulares condiciones históricas del país durante la regeneración influyeron para que el modernismo que bosqueja Gutiérrez Girardot se frenara. La imagen de un Estado teocrático, apegado todavía a una visión de sociedad fundada románticamente a un *ethos* español patricio, presenta una oposición coherente a una corriente de pensamiento que lleva tras de sí una visión burguesa del mundo, caracterizada por proyectar un complejo sistema industrializado y una posición desacralizada del mundo. No deja de ser llamativo, entonces, exponer el esquema modernista de Gutiérrez Girardot y, a partir de este, el conflicto que yace subrepticio. Sustraer qué

significado tiene la literatura colombiana en ese escenario finisecular, en el que se postula que las letras hispanoamericanas marcaron un punto de ruptura y renovación¹⁰ de tan alto calado que fueron capaces de vivenciar y pensar lo esencial de esta época por sí mismas.

Bajo el ropaje de un ideal hispanoamericano cosmopolita y un ideal poético romántico, se moldea una visión de una Hispanoamérica independiente política y poéticamente no solo como respuesta a su situación de marginación particular, sino como propuesta a la reificación general a nivel global. No habrá, entonces, en la visión modernista de Rafael Gutiérrez Girardot una posición ni fanática ni absolutamente escéptica del mundo, sino el anhelo de una expresión intelectual hispanoamericana que con el modernismo finisecular se hizo visible y probablemente siguió rastreando hasta el fin de sus días. Esto se ve claramente en el último párrafo de su ensayo:

En los países de lengua española la Utopía tuvo dos teóricos: José Enrique Rodó y Pedro Henríquez Ureña (ambos influenciados por Martí). Su reino amplió el de la literatura, y al enriquecimiento formal y temático que trajo el modernismo se agregó el enriquecimiento de la literatura fantástica. No era extraña, como dice Manuel Pedro González, a la mentalidad hispana. Con el modernismo, esta mentalidad se ha abierto al mundo, había asimilado el pensamiento y la literatura europeos del siglo XIX, se había puesto, en ocasiones a su altura, y había perfilado su especificidad. Los países de lengua española ya no

10| En una conferencia sobre Leopoldo Lugones dictada por Borges en Bogotá, en 1963, el gran escritor argentino afirmó que el modernismo fue una gran *renovación* de la literatura española; pero no por la actividad intelectual de los peninsulares, sino por la de los escritores hispanoamericanos. A su parecer, hay una suerte de declive en la literatura española desde los siglos XVII y XVIII, una decadencia que derivaba de la lectura proverbial que los españoles tenían del *Quijote* y del malestar producto de su decrecimiento progresivo como potencia política europea. Así, es hasta el siglo XIX que la literatura española vuelve a tomar vigor, solo que esta vez el poder de la pluma sería intenso al otro lado del Atlántico. Tanto así que, citando a Max Henríquez Ureña, Borges considera más próximos a la experiencia moderna de la literatura de la Europa de *fin de siècle* a los escritores hispanoamericanos, a miles de kilómetros de distancia, que a los mismos españoles.

deberían considerarse zonas marginales de la literatura mundial. (Gutiérrez Girardot, 2004, p. 156)

Consideraciones finales

«El desarrollo libre de cada uno es la condición del desarrollo libre de todos» escribió Marx a sus treinta años en el *Manifiesto del Partido Comunista*, en 1848, postulando que es desde el individuo donde deben pensarse las condiciones de libertad para el conjunto de la sociedad en general y no al revés. La meta del comunismo, como lo acota en *La ideología alemana* es, entonces, «el desarrollo de la totalidad de los propios individuos. (Marx, 2005, párr. 3). Así afirma Marx al «yo»¹¹ y al individuo como principio del comunismo y de la libertad. Sin embargo, podríamos decir que dicha premisa se ha desvirtuado en dos caminos. En el primero se ha deformado; se ha transfigurado por aquellos órdenes sociales que se autoproclamaron socialistas y tuvieron como principal tarea subordinar, sino aplastar dicha individualidad. Invirtiendo la fórmula a: «El libre desarrollo de todos es la condición del libre desarrollo de cada uno», paradójicamente, no solo exacerbaron la propiedad privada, sino que, a su vez, justificaron sus genocidios, la persecución, la censura, las desapariciones, la violencia contra la disidencia y con ello al libre juicio crítico de la conciencia individual. El «comunismo crudo» (p. 141) que

11| Gutiérrez Girardot observa esa reafirmación del «yo» en Kierkegaard y en Marx en el momento en que ambos autores, uno desde la ética y el otro desde la política, se van lanza en ristre contra el piramidal sistema filosófico de Hegel. En Marx y por supuesto en Hegel, el ensayista colombiano ve una permanente preocupación por la interioridad, por la subjetividad como elemento de emancipación. Al respecto, dice el autor: «En Marx es la autoconciencia un supuesto logrado por Hegel y en su descripción se limita a mostrar con detalle ese camino y a señalar los frágiles y fatales pasos que el hombre está dando hacia su propia aniquilación. Más tarde fueron otros los rostros de esa subjetividad los que lo ocuparon, pero siempre fue aquella la que mantuvo en vilo su preocupación [...] En su afán de salvar al hombre [Marx y Kierkegaard] reafirmaron el yo. En vez de salir del “pienso luego existo” que inaugura toda esta problemática afirmaron lo contrario “existo, luego pienso”. Solo que Marx no se encerró en una interioridad ética, sino en la figura que esta subjetividad cobró en la época que iniciaba [esto es] mereciendo la dignidad revolucionaria de ser pensamiento, crítica, análisis, duda». (Gutiérrez Girardot, 1958, pp. 111-112).

el mismo Marx va a mencionar en los *Manuscritos* fue el que fulminó su utopía y usurpó sin rigor su teoría.

En el segundo camino, tal premisa del *Manifiesto*, bajo la lógica de la ideología burguesa, se tergiversa, se convierte en una «promesa espuria», en una libertad individual que llevada a esos términos ha traído como efecto la atomización del hombre en una «gran fábrica de utilidades comunes» (Nietzsche, 1932, p. 121) que todo corroe y destruye, lo enajena, lo depaupera y por demás aniquila la naturaleza. Así, más de dos siglos después del natalicio de este autor, vale la pena recalcar que su pensamiento es tan urgente hoy más que nunca. La opresión; el imperialismo; la difuminación de la clase obrera por las cada vez más sofisticadas formas de división social del trabajo; la violenta enajenación social derivada de un esquema mundial de cuño neoliberal; la existencia sumida en la reificación, la expropiación de las energías creativas e intelectuales del hombre hacen que sus postulados sean vitales. Sin embargo, estos deben estar libres de una lectura catecúmena, vulgar o exegética, de aquellos de cuya pseudopraxis lo llevaron a él mismo a exclamar con toda razón: «Todo lo que sé es que yo no soy marxista» (Pérez Mantilla, 2011, p. 213).

Probablemente, para el caso del crítico colombiano Rafael Gutiérrez Girardot, la denominación de *marxista* en este sentido, por fortuna, nunca le fue plenamente reconocida, no solo por la imagen conservadora que se granjeó en su juventud, sino porque no hizo reflexiones apologéticas a la figura de Marx o a los dogmas propios de la literatura y la poesía «comprometida» vociferante de las épicas y de los logros de los Estados marxista-leninistas. En efecto, Rafael Gutiérrez Girardot tanto en ensayos dispersos como en *Modernismo* (uno de sus textos más elaborados) esboza un perfil, una óptica marxista. Un marxismo desde la crítica literaria, un marxismo vertebral sin el cual el modernismo como idea no tendría cabida. No obstante, este marxismo¹² no es un pensamiento nebuloso y anacrónico, sino

12| El marxismo de Gutiérrez Girardot se referencia como una de las interpretaciones más fuertes del materialismo histórico en Colombia; al respecto, Rubén Jaramillo Vélez afirma: «En lo que refiere a nuestro asunto y muy brevemente comentando, la importancia de Gutiérrez para el

de trazo libre y (en las propias palabras de Gutiérrez) «heterodoxo», haciendo alusión a que debe forjarse una nueva interpretación del marxismo:

Por ejemplo, a partir de la recuperación de *Los manuscritos parisinos del 44*, que se habían dado a conocer en 1932, y estudiando *El capital* no como un tratado de economía sino como un desarrollo de sus primeras teorías: “como una teoría del hombre y de sus condiciones de vida en una sociedad técnica” (Gutiérrez Girardot, 2011b, párr. 19).

Gutiérrez Girardot se antepone así a una mirada escolástica de dichos textos.

La crisis del marxismo no se contrae siquiera a esta alusión bibliográfica. Ella está en todas partes y se enfrenta a muchos retos y prácticas que desacreditan a la izquierda en Latinoamérica y en el mundo. Basta pensar el maridaje entre marxismo y teología, que dio lugar a la lacrimosa teología de la liberación. Su talante sentimental favoreció el revolucionarismo lacrimoso del tango-marxista Eduardo Galeano, por ejemplo. Pero más grave fue la condena que, en el plano internacional, hicieron los funcionarios del Partido Comunista, ya en los años veinte, de obras marxistas como *Historia y conciencia de clase* de Lukács o *Marxismo y filosofía* de Karl Korsch, no en virtud a su adhesión al pensamiento de Marx, sino como funcionarios. El PC se erigió en juez y guarda supremo del pensamiento de Marx en la versión de Lenin. La consecuencia práctica fue: crear un conflicto de conciencia y un complejo de comunismo que condujo a la izquierda o bien se redujera a corrientes disidentes, como el mismo trotskismo, o bien se suprimiera de los partidos de izquierda no comunista la palabra marxismo. La izquierda marxista no discutió críticamente —como lo hizo Adorno con el positivismo norteamericano— las nuevas corrientes de la llamada ciencia «burguesa», sino que las rechazó dogmáticamente. Así se petrificó el pensamiento de Marx, en un resultado paradójico que consistió en el florecimiento de abundantes «teorías». [...] El esfuerzo del concepto se convirtió en un mecanismo más. La abundancia encubría la carencia de teoría marxista.

desarrollo de la crítica materialista en Colombia es bien clara: casi que podemos decir que es el único, y en todo caso el primero que ha realizado en Colombia un trabajo serio en este campo» (Jaramillo Vélez, 1998, p. 161).

Desacralizar el marxismo es sustraerlo de su dependencia de la Unión Soviética y lo que ella significó y sigue gravitando pese al derrumbe del muro. (Gutiérrez Girardot, 2011b, párr. 20)

De allí que el marxismo que subyace dentro del trabajo intelectual de Rafael Gutiérrez Girardot se caracterice por mostrarse adverso a estas lecturas románticas y de doctrina, fatales no solo porque han dado cuerpo a algunos de los regímenes autocráticos más violentos de la época moderna, sino porque en su pseudointerpretación del pensamiento de Marx hieren una de las alternativas teóricas más viables para enfrentar las consecuencias del mundo y del pensamiento burgués; mentalidad que ha bloqueado y anestesiado a la poesía como reducto de la dignidad humana.

En fin, el autor de *Modernismo* le da un propósito al marxismo en el que hace que ambas esferas converjan en torno a la libertad, la emancipación, la conciencia individual, el *interieur* del intelectual y el intercambio libre de ideas en un proyecto internacional. El modernismo y el marxismo son, de este modo, dos horizontes sólidos para leer la poesía, la utopía de América, la consolidación del espíritu universal que reclamaba Pedro Henríquez Ureña, el proyecto de la Ilustración denigrado, pero aun, en el fondo, deseado en las sociedades actuales.

Rafael Gutiérrez Girardot contribuyó (para el caso colombiano e hispanoamericano) a hacer de los estudios literarios un campo de análisis sociológico (sociocrítico); hecho fundamental en una sociedad que comprendía su poesía como un ornamento o una acción de mera declamación pública y a su prosa como la base de sus miopes identidades de terruño. El periodo conocido como la *regeneración*, fue un ejemplo claro de ello. El preciosismo de la forma y la pose intelectual fueron la pauta de un contexto literario y cultural de simulación. Como Adorno, Benjamin, Jameson y Berman, Gutiérrez Girardot hizo del marxismo una teoría renovada para entender con rigor la relación entre literatura y sociedad y, en esa relación, las particularidades de la cultura hispanoamericana en el proceso de modernización mundial. Vislumbró que las letras hispánicas se habían abierto al mundo, perfilándose a la altura del pensamiento europeo del siglo XIX.

Estas «ya no deberían considerarse zonas marginales de la literatura mundial».

Gutiérrez Girardot reforzó en su modernismo la metáfora de la emancipación hispanoamericana, cuyos orígenes políticos se expresan en Martí; sin embargo, la lucha contra la reificación y contra las nuevas formas de colonialidad se erigen también en su planteamiento; el modernismo y el marxismo encarnan esa confrontación política y espiritual que debe sobrellevar no solamente el ciudadano de «Nuestra América», sino el ciudadano de cualquier rincón del mundo en general. Por un lado, resquebrajando los límites de unas identidades situadas en el reino de la superstición y, por el otro, postulando alternativas teóricas y existenciales para superar la reificación, proceso que transfiguró al hombre en un *anfibio*¹³. En ese empeño, en ese propósito, es que debe rastrearse y proponerse la modernidad, la filosofía y la literatura hispanoamericana. La poesía como nuevo eje existencial, o como una nueva mitología parafraseando a Schlegel, fue la propuesta estético-política que Rafael Gutiérrez Girardot configuró en su modernismo; tarea posterior a Auschwitz que Adorno veía imposible, tarea que Rafael Gutiérrez Girardot, no obstante, a lo largo de su vida intelectual se esforzó en labrar para la emergencia de una clase social amenazada: los intelectuales, y para una sociedad que en los últimos tres siglos ha buscado edificar su utopía en marcos culturales internacionales más allá del intercambio mercantil. Con todo, el ensayista colombiano deja un legado que desafía el nihilismo cómodo de la era posindustrial en la que hoy se sobrevive. Los intelectuales y los maestros en formación estamos llamados a romper ese silencio.

Referencias

Borges, J. L. (1963). Conferencia sobre Leopoldo Lugones y el modernismo. [Conferencia en audio]. <https://bit.ly/3WhoTrj>.

Goldmann, L. (1975). *Para una sociología de la novela*. Editorial Ayuso.

13| Denominación que Hegel emplea para referirse a los burgueses como artífices de este complejo y despiadado sistema [capitalista] (Gutiérrez Girardot, 2004, p. 43).

- Gómez García, J. G. (2006). La imagen de América Latina en Rafael Gutiérrez Girardot. *Estudios en Filosofía* (33), 19-34. <https://bit.ly/3CxEOdU>
- Gutiérrez Girardot, R. (1958). Marginalia. *Revista Mito*, 20, 107-113.
- Gutiérrez Girardot, R. (1981). Problemas de una historia social del modernismo. *Escritura: Revista de Teoría y Crítica Literarias*, 6(11), 107-122.
- Gutiérrez Girardot, R. (1989). *Hispanoamérica imágenes y perspectivas*. Editorial Temis.
- Gutiérrez Girardot, R. (1990). *La formación del intelectual hispanoamericano en el siglo XIX*. University of Maryland.
- Gutiérrez Girardot, R. (1993). El intelectual y la historia. En S. Mattalía y J. del Alcazár (Coords.), *Encuentro con América Latina. Historia y literatura*, (pp. 188-209). Editorial Universitat de Valencia.
- Gutiérrez Girardot, R. (1998). *Insistencias*. Editorial Ariel.
- Gutiérrez Girardot, R. (2004). *Modernismo. Supuestos teóricos y culturales*. Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez Girardot, R. (2011a). *Cuestiones*. Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez Girardot, R. (22 de marzo de 2011b). Rafael Gutiérrez Girardot: Falta mucho para hacer, para recuperar la memoria cultural de nuestro país. Entrevista con Rubén H. Romero, *Desde Abajo*, suplemento *Cuerpo de Letras*, o. <https://bit.ly/3CCcG9i>
- Jameson, F. (2004). *Una modernidad singular. Ensayos sobre la ontología del presente*. Gedisa.
- Jaramillo Vélez, R. (1998). *Colombia. La modernidad postergada*. Editorial Temis.

- Marx, K. (2005). *La ideología alemana y otros escritos filosóficos*. Editorial Losada.
- Nietzsche, F. (1932). *Consideraciones intempestivas 1873-1875 T. II*. Editorial Aguilar.
- Pachón Soto, D. (2010). *La concepción de Hispanoamérica en Rafael Gutiérrez Girardot*. Universidad Santo Tomás.
- Pachón Soto, D. (2015). Rafael Gutiérrez Girardot y José Luis Romero: historiografía e identidad latinoamericana. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana* 36 (112), 151-169. <https://doi.org/10.15332/so120-8462.2015.0112.05>
- Pérez Mantilla, R. (2011). *Textos reunidos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Rama, Á. (1970). *Rubén Darío y el modernismo*. Universidad Central de Venezuela.
- Rama, Á. (2004). *La ciudad letrada*. Tajamar Editores.
- Ramos, J. (2009). *Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX*. Fundación Editorial el perro y la rana. <https://bit.ly/3Zki4rt>
- Romero, J. L. (1999). *Latinoamérica. Las ciudades y las ideas*. R. Gutiérrez Girardot (prólogo). Editorial Universidad de Antioquia.
- Zima, P. (2013). *Manual de sociocrítica*. A. Correa (trad.). Instituto Caro y Cuervo.

4

Una vía otra para los estudios de la mujer en la narrativa colombiana

Aleyda Gutiérrez Mavesoy
UNIVERSIDAD CENTRAL
agutierrezm@ucentral.edu.co

Para realizar mis estudios de posdoctorado, me propuse el proyecto de investigación «El gesto de autor en la obra de Fanny Buitrago y Roberto Burgos Cantor». Al llevarlo a cabo tuve un doble propósito; por un lado, profundizar en el estudio del concepto *gesto de autor* de Agamben para intentar estudiar las obras de los escritores desde la relación autoría, obra y composición estética. Por el otro, a partir del análisis de la configuración de los personajes femeninos, hacer la exploración de los textos para intentar determinar el papel que juega la dupla autoría-género en la construcción de los universos narrativos.

Los escritores fueron seleccionados teniendo en cuenta su tipo de producción literaria y el uso de los personajes en sus textos. Inicialmente, pensé trabajar solo con los libros de cuentos *Los amores de Afrodita*, de Fanny Buitrago, y *De gozos y desvelos*, de Roberto Burgos Cantor. La idea era conectar los cuentos entre sí y analizar el modo en que los personajes femeninos aparecían en sus relatos. Con el avance de la investigación, descubrí que el estudio podría detenerse demasiado en el detalle de un texto y perder el panorama de la obra en general. De ahí que opté por incluir el segundo paso, apostar por el diálogo entre los diferentes textos de los autores y tratar de entender cómo se juegan el recurso de la construcción de los personajes femeninos, además de ponerlos en relación con otros escritores.

Una de las preocupaciones mayores de mi labor como investigadora ha sido comprender las reglas de juego y las formas de relación entre los escritores en el campo de la narrativa en Colombia. Considero que hay una conexión inmanente entre el mundo de la vida y el mundo de la obra. Esta conexión no necesariamente es directa, puede ser refractada, pero indudablemente la literatura es un lenguaje de segundo grado (en la medida en que trabaja con la lengua como materia, la usa como sustancia, pero con distancia, como una especie de metalenguaje), que interpela al mundo.

Una vía para hacer estudios de la mujer desde la crítica literaria

El proyecto de investigación «El gesto de autor en la obra de Fanny Buitrago y Roberto Burgos Cantor» tuvo como objetivo central analizar la construcción del personaje femenino como gesto de autor en Fanny Buitrago y Roberto Burgos Cantor. Para conseguirlo se presentaron como objetivos específicos: primero, la delimitación de los rasgos formales en la construcción del personaje femenino. En segundo lugar, establecer las constantes entre los textos de cada uno de los autores para determinar la manera como este elemento puede configurarse como gesto de autor y, finalmente, analizar las posibles redes de relaciones que establecen las obras entre sí para contribuir con esta investigación al estudio del campo de la narrativa en Colombia.

La idea de seguir estos recorridos era establecer la manera como los escritores espacializan una visión ético-estética en torno a la configuración del personaje femenino. No se trataba, entonces, solamente de análisis textual del relato, sino que más allá de indagar por la materialidad del recurso literario, busqué también con ello comprender cómo, por medio de unos personajes dispuestos como registros de visiones colectivas del mundo, cuando entran en contacto, se despliegan los mecanismos sociales que ponen en juego la tensión entre el deber ser y el querer ser. Es decir, este intento de análisis concibe al texto como lo plantea Antonio Cândido:

El impacto que recibimos de una producción literaria, oral o escrita se debe a la fusión inextricable del mensaje con su organización. Cuando digo que un texto me impresiona, quiero decir que lo hace porque su posibilidad de impresionar fue determinada por la ordenación recibida de quien lo produjo. En palabras corrientes: el contenido solo actúa a causa de la forma, y la forma trae en sí, virtualmente, una capacidad de humanizar debido a la coherencia mental que presupone y que sugiere. El caos originario, esto es, el material bruto a partir del cual el creador escoge una forma, se torna orden; por eso mi caos interior también se ordena y el mensaje puede actuar. Toda obra literaria presupone esta superación del caos, determinada por una organización especial de las palabras que construye una propuesta de sentido. (2013, p. 40)

La investigación se desarrolló bajo la perspectiva hermenéutica de Paul Ricoeur (2006) para analizar la manera como en el texto se proyecta la relación con el mundo de la vida y el mundo de los libros. El estudio se enfocó en la oscilación entre ir de la comprensión (interpretación) del texto (mundo de la obra) a la explicación del fenómeno que lo abarca (mundo del contexto). Luego se hizo la comparación entre los resultados obtenidos en un texto y en otros; y así, con un número considerable de textos de los autores para intentar dialogar con las diferentes propuestas que ellos hacen. Con esta línea de indagación se buscó determinar las continuidades que permitieran hablar de un gesto de autor en dichas recurrencias en la construcción del personaje femenino.

El enfoque otro de la crítica para los estudios de la mujer en la narrativa colombiana

En la década del ochenta, en Colombia se vivieron momentos de tensión política, social y económica. Al mismo tiempo que el narcotráfico incrementó su poder en las distintas esferas sociales, poco a poco se fue transformando en realidad la posibilidad de la extradición a Estados Unidos de sus capos; lo que dio lugar al terrorismo en las ciudades, especialmente Bogotá y Medellín, el asesinato de líderes políticos, jueces y periodistas, además del secuestro y la extorsión. También, en esta década se intentó iniciar un proceso de paz —que por entonces fracasó—. La inclusión de un movimiento guerrillero como

partido político bajo la denominación de Unión Patriótica, que también reunía a otros pequeños partidos —hoy, en nuestro actual proceso de paz es el partido de las Farc (Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común)—, entre otros hechos históricos importantes, redundaron en visiones de desencanto y desesperanza que cobraron formas estéticas variadas en el campo artístico. Si bien los escritores en mención empezaron a publicar con anterioridad, en los años ochenta, su figura se consolida en el campo de la narrativa colombiana. De ahí el interés de analizar los textos mayormente producidos en este periodo, aunque sin restringirnos a dicha década.

Uno de los referentes importantes para esta investigación es el crítico Edward Said y su concepto de intelectual. Esta cuestión fue clara para mí desde el principio. Said afirma que, al hacer crítica, el intelectual puede asumir dos posiciones: «complicidad orgánica» o «conciencia crítica». La primera da continuidad a la perspectiva dominante que impone la distinción entre lo literario y lo que no lo es, establece el canon y determina la lógica inmanente a la cultura hegemónica. La «conciencia crítica» configura el análisis sobre la base de la comprensión del texto literario como confluencia de registros y modos de lo social, lo histórico, lo político y lo cultural. Del mismo modo, quien trabaja desde la crítica se ve obligado a hacer objetiva la ligazón «por las circunstancias económicas e históricas o por esfuerzo voluntario o reflexión deliberada» (Said, 2004, p. 41) que tiene por afiliación a determinada cultura. Es de esta manera que me relaciono con el objeto de estudio, tengo la certeza de que mi interés por comprender la literatura desde el contexto en el que me muevo se corresponde con una toma de posición como crítica: una convicción social y política de que la literatura repercute en el análisis de la configuración de mundo-texto-autor-contexto en la obra de los escritores.

Mi interés dentro de los estudios literarios feministas es desplazar el foco hacia el concepto de escritura, estudiarlo como mediación entre el texto, la forma y el mundo. De ahí que haya sido útil para mí pensar a partir de los aportes de Antonio Cándido, en términos de *visión* (2006, p. 7). La entiendo como una tensión a medio camino entre la sociología y los estudios

inmanentistas. Este entremedio produce una oscilación entre la visión interna de los escritores, críticos o lectores especializados (que remiten a una conciencia mayor o menor del hecho literario) y la visión externa de los espacios de la cultura (que posee el público en general) en torno a los autores y sus obras. Es esta la razón por la que me haya enfocado en el gesto de autor en la obra de Fanny Buitrago y Roberto Burgos Cantor.

Sumado a lo anterior, dicho concepto me permitió poner en otro lugar las tensiones entre estudios literarios y estudios feministas. Al concentrarme en el estudio de la obra como postura estética y no solo ética, pude integrar ambas perspectivas en la búsqueda de la comprensión del texto. Siguiendo a Antonio Cândido en su concepción de la obra: «Quanto à obra, focalizemos o influxo exercido pelos valores sociais, ideologias e sistemas de comunicação, que nela se transmudam em conteúdo e forma, discerníveis apenas logicamente, pois na realidade decorrem do impulso criador como unidade inseparável» (Cândido, 2006, p. 38). Desde este lugar, me planteé el concepto de escritura como proceso que pone en juego la resistencia a la lengua (cultura-sociedad) y la búsqueda del lenguaje (literatura). Esto significó poder estudiar a la escritora Fanny Buitrago en sus obras no solo en su rol de mujer, sino como agente en el campo literario, y al mismo tiempo, a Roberto Burgos Cantor, no desde el rol del hombre, sino como agente también de dicho campo, para preguntarme por la construcción del personaje femenino en estos escritores.

Por último, con este tipo de estudio pretendí salirme de la lógica de relación autor-narrador, para concentrarme en la de autor-personajes. Para ello me valí del concepto de Bajtín sobre la construcción del personaje:

Existe una adecuación de la idea a la totalidad del personaje, no a la unidad teórica de su cosmovisión; la idea se ajusta a la individualidad completa del personaje, en la cual su aspecto, sus modales, las circunstancias absolutamente determinadas de su vida tienen tanta importancia como sus ideas; es decir, en ese caso en vez de la fundamentación y propaganda de una idea tiene lugar la encarnación del sentido del ser. (Bajtín, 1985, pp. 17-18)

De manera que, al analizar este aspecto busqué encontrar los mecanismos que ponen en acción a los personajes, el modo como se disponen en la obra para alcanzar «esa encarnación del sentido del ser».

Este es el recorrido que hasta ahora he seguido en esta investigación y que también pone en evidencia mi postura como crítica que investiga sobre narrativa en Colombia, en la medida en que comprendo que «La crítica, en pocas palabras, es siempre contextualizada; es escéptica, secular y está reflexivamente abierta a sus propios defectos» (Said, 2004, p. 42). Mi perspectiva actual es la de integrar los estudios literarios y los estudios feministas a la manera como abordo el estudio de las obras literarias escritas en Colombia; con ello no intento afirmar una perspectiva nacionalista o feminista para los estudios literarios, sino una inquietud permanente por la relación entre el autor, el texto y su contexto.

Proceso y tensiones en la búsqueda de otras vías

El comienzo de esta investigación estuvo enmarcado por la duda, ¿cómo abordar las obras desde los estudios feministas? Luego de la revisión bibliográfica, tampoco tuve ninguna certeza o un camino por donde avanzar; el planteamiento básico sí: era encontrar una vía desde el feminismo para mis estudios literarios. Si sopesamos la presencia de las mujeres en las antologías, los movimientos, las tendencias o agrupaciones, suele ser escasa. No es un descubrimiento reciente, las mujeres están pocas veces mencionadas en el canon literario, en cualquiera. Se suele argüir que es una cuestión de poca producción o de escasa calidad estética de sus propuestas, pero ¿según qué criterios?, ¿quién lo determina así?, ¿cómo se escogen los parámetros que habrán de usarse para seleccionar a los escritores que formarán parte de antologías, compilaciones o historias literarias?, ¿cómo se hace la clasificación de la «calidad estética»? Puedo ver el sesgo, lo intuyo en mi propia práctica; en el campo literario no estudiamos suficientemente a mujeres, no establecemos relaciones entre escritores, hombres y mujeres, para hablar de tendencias, movimientos, formas o modos a la hora de construir antologías o edificar cánones; pasamos por alto el género

porque pensamos que no es una categoría útil para los estudios literarios, pero lo cierto es que sí lo es. El género funciona como regulador, mediador de las prácticas artísticas y no solo de las prácticas sociales.

El problema para mí es que muchas veces, al intentar validar las propuestas estéticas de las escritoras, intentamos construir categorías para caracterizar su producción. Entonces, se habla de intimismo, concienciación, novela de formación, porque caemos también en el error de asimilar las prácticas sociales con las prácticas artísticas. Hay un *tête-à-tête* con el lenguaje en toda escritura, una lucha con la forma para que se produzca «la moral de la forma» de la que habla Barthes. Por lo tanto, no se puede buscar en la obra literaria la explicación de las prácticas sociales, si acaso estudiar la manera en que estas entran en la obra mediadas por el filtro estético que la obra configura. La solución que encontré fue la de seguir el mismo principio del universalismo de Fanon a la hora de estudiar al negro como sujeto social: «Estimamos que un individuo ha de tender a asumir el universalismo inherente a la condición humana. Al decir esto pensamos, indiferentemente, en hombres como Gobineau o en mujeres como Mayotte Capécia» (Fanon, 1973, p. 10). Esta afirmación implica para mí que estudiar obras escritas por mujeres requiere la misma posición crítica que tendría el estudiar las obras escritas por hombres, es decir, utilizando categorías estéticas, no éticas, es el modo en que me inscribo en los estudios literarios feministas.

Aclarado este punto, vino la cuestión de la categoría literaria a utilizar. Sopesé las diferentes perspectivas que se han planteado en torno a la escritura de mujer. Estudié algunas de las constantes: el intimismo, el *fluir* de la conciencia, la transformación de la heroína, la escritura en primera persona... pude percibir que en buena parte de ellas se apunta a las formas del yo y a la figura de autora. De este modo, se hizo claro para mí que el camino apuntaba a la construcción del personaje femenino y cómo este recurso interpela a la figura de la autora. Para ello, me valí del concepto de *gesto de autor* de Giorgio Agamben.

Y así como el autor debe permanecer inexpresado en la obra, y sin embargo, precisamente de esta manera, atestigua su propia irreductible presencia, así la subjetividad, se muestra y resiste con más fuerza en el punto en el que los dispositivos la capturan y la ponen en juego. (2005, p. 94)

Las huellas de la autora pueden ser rastreadas en la obra, porque no se trata de remitir a su biografía para entender el texto, pero tampoco la autora está completamente fuera de la obra, de su presencia queda el gesto en la composición artística del texto.

El tercer paso consistió en la selección de los escritores a estudiar. Desde mi perspectiva, era importante elegir una mujer y un hombre; asimismo, que cada uno constituyera una ruptura con el estereotipo de género y de figura de autor; además de su producción y reconocimiento en el campo. Escogí a Fanny Buitrago por el tipo de personaje femenino que construye y la manera como lo hace. Se dice que Rulfo afirmó de ella que «escribe como hombre». Después, decidí trabajar con Roberto Burgos Cantor, por la construcción que hace de los personajes femeninos en sus textos y por su escritura misma, que cabría muy bien bajo el mote que suele darse a la escritura de mujer: intimista, de autoconcienciación, contemplativa y con el *fluir* de la conciencia como recurso constante. Ambos resultan una excepción interesante a esos supuestos de escritura desde el género.

Algunos descubrimientos en el camino

¿Qué sucede con escritores que se salen de las categorías? ¿Cómo funcionan sus obras como «artefactos literarios»? Puede pensarse que esta opción obedeció a un experimento crítico, al principio, pero después, en el análisis, resultó que la perspectiva crítica fue ganando sobre la tesis de investigación y los descubrimientos teóricos fueron más allá de lo que yo esperaba: la parodia, en el caso de Fanny Buitrago; el «carácter noble» aristotélico, en el caso de Burgos Cantor.

En esto tuvo mucho que ver mi asesora, Laura Hosiasson; en uno de nuestros encuentros, en medio de mi confusión con los escritores, ella supo sacarme de la idea de estereotipos para estudiar la obra de Fanny Buitrago y tratar de encontrar

alternativas de análisis para comprender por qué ella propone este tipo de personajes, la vida que les atribuye y la manera espermática como soluciona sus tensiones. La pregunta fundamental: ¿por qué?, ¿por qué estas estructuras rosas?, ¿por qué estos diálogos melodramáticos?, ¿por qué esos finales tan absurdos?, ¿qué es lo que hay detrás? Con ello pude darme cuenta de que la categoría central era la de parodia y, a partir de ella, rastrear las huellas de la autora en la obra. En el caso de Burgos Cantor, su orientación me permitió ver que sus personajes femeninos son «magníficos seres humanos», lúcidos, conscientes, sensibles al dolor humano, terriblemente perspicaces con las situaciones a su alrededor y respetuosos de la alteridad. De este modo, surgió, entonces, la categoría aristotélica de «carácter noble» para analizar a los personajes en sus obras.

Finalmente, como ya lo había mencionado antes, en un principio yo había decidido trabajar con uno solo de los textos de los escritores. *Los amores de Afrodita* (1983), de Fanny Buitrago, y *De gozos y desvelos* (1987), de Roberto Burgos Cantor. Me proponía indagar sobre el concepto de libro de cuentos, tratar de establecerlo como categoría unitaria en sí misma; así como la novela es un género, el libro de cuentos también podría serlo. Intentaba demostrar que al hacer este tipo de estudio se superaría la idea de que la categoría es el cuento en sí mismo, y de que el libro de cuentos solo es la reunión de varios textos a la manera de compendio. En la práctica, me di cuenta de que esa propuesta era otra cosa, una buena idea para una investigación nueva, pero que rompía con la intención inicial de exploración del personaje femenino como gesto de autor. También, por el hecho de que al analizar solo un texto perdía de vista el panorama. Es en la relación de los textos entre sí que se pueden ver las huellas de los escritores en las obras, un libro de cuentos, frente a una novela, y otra, cómo el diálogo entre ellas hace surgir las conexiones y las constantes. De este modo, fueron surgiendo las ideas previas para la redacción de los artículos.

Una vez alcanzado un número suficiente de resultados de los análisis, vino la escritura de los textos; esta etapa fue la más difícil, decidir qué queda y qué sale. Qué es lo primordial y que obedece a la lógica inmanente del texto. Cómo presentar los

resultados en forma de ensayo y no de simple informe. Cuestiones de escritura misma que son los de más difícil desarrollo. Escribir sobre la escritura de otros, lo pone a uno en la misma situación de *tête-à-tête* con las palabras y en el cuerpo a cuerpo, creo que salgo muchas veces vencida. Muchos aspectos que falta indagar y algunos rasgos que apenas quedaron trazados, pero quedan dos artículos, como puntas de iceberg, que hablan del proceso de investigación, que presentan las ideas que surgen de la investigación y que son parte de mi propio proceso de descubrimiento como crítica literaria. En el artículo sobre Fanny Buitrago me concentro en la manera en la que la parodia funciona como recurso estético que la autora utiliza para exhibir los discursos sociales que permean tanto a la cultura como a las elaboraciones estéticas de la cultura. En el artículo sobre Burgos Cantor me concentro en los modos de la composición que configuran el «carácter noble» en los personajes femeninos y esa constante como gesto de autor en sus obras.

Conclusiones

La investigación desarrollada me ha permitido encontrar nuevos caminos para los estudios literarios en mi labor como crítica literaria. He descubierto que es posible analizar las obras desde una perspectiva feminista sin abandonar el nicho de la teoría literaria. He podido comprender que las obras literarias deben ser estudiadas como eso, obras literarias, no como medio de una teoría sobre el mundo ni tampoco ausentes de los planteamientos sobre el mundo. Es en su elaboración estética en donde debo buscar las propuestas de los escritores como agentes del campo literario. Al mismo tiempo, es necesario descifrar los mecanismos por los cuales el campo literario actúa sobre sus miembros, no solo para establecer relaciones de equidad en la pugna por el capital simbólico en el campo, sino también para entender las relaciones en sí mismas.

El campo literario en Colombia es rico en la relación autoría-texto-mundo. Queda mucho camino por recorrer y esta investigación ha sido solo el principio para mí. Sigo con la firme convicción de que comprender cómo funcionan las relaciones entre estos componentes contribuye a la valoración crítica de

nuestras prácticas como sociedad y como nación. Creo que, en las condiciones actuales de la cultura y del intelectual, esta perspectiva me permite asumir una posición diferente a la de una «complicidad orgánica», más cercana a la «conciencia crítica». Por eso mismo, estudiar las obras desde la composición artística en busca de la escritura es una vía posible para interpretar la relación entre quien escribe, lo escrito y el mundo escrito.

Corpus de autores y obras

Fanny Buitrago

Bahía Sonora. Relatos de la isla. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1976.

Bello animal. Bogotá: Editorial Planeta, 2010.

Canciones profanas. Bogotá: Panamericana Editorial, 2010.

Cola de zorro. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1970.

El hombre de paja. Las distancias doradas. Bogotá: Ediciones Espiral, 1964.

El hostigante verano de los dioses. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1963.

Historias de la rosa luna. Bogotá: Panamericana Editorial, 2008.

La casa del arco iris: (una novela de la infancia). Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1986.

La otra gente. Cuentos. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1973.

Líbranos de todo mal. Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1989.

Los amores de Afrodita. Bogotá: Plaza y Janés, 1989.

Los encantamientos. Medellín: Eafit, 2003.

Los pañamanes. Barcelona: Plaza y Janés, 1979.

Señora de la miel. Bogotá: Arango Editores, 1993.

Un genio en la pantalla. Bogotá: Panamericana Editorial, 2013.

Roberto Burgos Cantor

Búsqueda y hallazgo de un lenguaje. Bogotá: *Revista Letras Nacionales*, 19, pp. 57-59, marzo/abril de 1968.

Con las mujeres no te metas o macho abrázame otra vez. Ibagué: Caza de Libros, Pijao Editores, 2008.

De gozos y desvelos. Bogotá: Planeta, 1987.

El médico del emperador y su hermano. Bogotá: Planeta, 2016.

El patio de los vientos perdidos. Bogotá: Planeta, 1984.

El secreto de Alicia. Bogotá: Seix Barral, Planeta, 2013.

El vuelo de la paloma. Bogotá: Planeta, 1992.

Ese silencio. Bogotá: Seix Barral, Planeta, 2010.

Juegos de niños. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1999.

La ceiba de la memoria. Bogotá: Planeta, 2007.

Lo amador. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1980.

Memoria sin guardianes. Bogotá: Ministerio de Cultura, Observatorio del Caribe Colombiano, 2009.

Pavana del ángel. Bogotá: Planeta, 1995.

Quiero es cantar. Bogotá: Seix Barral, 1998.

Señas particulares, testimonio de una vocación literaria. Bogotá: Editorial Norma, 2001.

Una siempre es la misma. Bogotá: Planeta, 2009.

Ver lo que veo. Bogotá: Planeta, 2017.

Referencias

Agamben, G. (2005). *Profanaciones.* Adriana Hidalgo.

Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal.* Siglo XXI Editores.

Burgos Cantor, R. (2011). *Señas particulares.* Ediciones Pluma de Mompox.

Cândido, A. (2006). *Literatura e sociedade.* Ouro sobre azul.

Cândido, A. (2013). *El derecho a la literatura.* Babel Libros.

Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas.* Abraxas.

Said, E. (2004). *El mundo, el texto y el crítico.* Random House Mondadori.

Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido.* Siglo XXI Editores.



¿Cómo se realiza una investigación en literatura colombiana?

Reflexiones alrededor de *Cartografía de lo femenino en la obra de Marvel Moreno*

Mercedes Ortega González-Rubio
UNIVERSIDAD DEL NORTE
mercedesortega@uninorte.edu.co

¿Quién es Marvel Moreno?

Marvel Moreno es la escritora de mayor relevancia en el Caribe colombiano y una de las más representativas de la literatura latinoamericana. Ella escribió y publicó su obra durante la segunda mitad del siglo xx; años en los que las mujeres empezaron a ocupar espacios que antes les estaban vedados, por lo que su rol sufrió transformaciones de gran importancia. La narrativa de Moreno tematiza estos cambios, indagando en las causas de la opresión y las etapas de la emancipación, previendo incluso su futuro desarrollo. Por lo mismo, su literatura mantiene hasta el día de hoy un tono que inspira a las nuevas generaciones.

La obra integral de Moreno consiste en tres libros de cuentos y dos novelas. El primer libro se titula *Algo tan feo en la vida de una señora bien* (1980) —rebautizado como *Oriane, tía Oriane* en el 2001— y el segundo, *El encuentro y otros relatos* (1992). En el 2001, bajo el nombre de *Cuentos completos*, la editorial Norma reúne la totalidad de la cuentística de la escritora: los dos libros ya publicados, junto con siete relatos agrupados bajo el nombre de *Las fiebres del Miramar* —con algunos de ellos inéditos—, y

tres fragmentos escritos hacia el final de la vida de la autora. La novela *En diciembre llegaban las brisas* fue publicada en 1987 por Plaza y Janés; reeditada por Norma en el 2005, y por Alfaguara en el 2014. Moreno dejó además una novela inédita, *El tiempo de las Amazonas*, lista para ser publicada; esta se encontró durante años en manos de sus familiares y allegados, circulando por las redes de manera clandestina, hasta que en el 2019 pudo por fin ver la luz pública.

El libro *Cartografía de lo femenino en la obra de Marvel Moreno* (2019) explora las representaciones de lo femenino en la narrativa de la colombiana y traza sus conexiones con el contexto en el que esta se produce y se lee. El estudio se sirve no solo de las herramientas que ofrece la filología tradicional, sino también de una perspectiva pluridisciplinaria que integra la teoría y la crítica literaria, la sociología de la cultura y la sociocrítica, la filosofía y las teorías feministas. Lo femenino ya ha sido identificado por la crítica como tema importante en los textos de Moreno; sin embargo, esta es la primera investigación exhaustiva y sistemática dedicada enteramente a esta problemática. *Cartografía de lo femenino* busca ser una obra pionera, en el sentido de que permita abrir nuevos caminos para la lectura de la obra de la escritora.

Mi trayectoria académica

Esta publicación constituye el fruto de un largo proceso de reflexión sobre la obra de Marvel Moreno, iniciado en el 2003. Durante mi segundo año de la maestría en Literatura Hispanoamericana, en el Instituto Caro y Cuervo, en la asignatura de Sociología de la literatura dictada por la profesora Hélène Pouliquen, realicé un trabajo sobre la novela *En diciembre llegaban las brisas*. Escogí a Moreno porque me resultaba práctico estudiar su obra desde un enfoque sociológico (a partir de autores como Lukács, Goldmann, Bajtín y Bourdieu, entre otros), pues el contexto de la obra —la sociedad de Barranquilla y del Caribe— me era familiar. Al mismo tiempo, la novela me impactó fuertemente porque trataba temas que hasta entonces no había visto que se hubieran trabajado desde una óptica tan cruda y realista. Ahora reconozco que, para mí, allí comenzó la revelación de

toda la fuerza y calidad de la literatura escrita por mujeres. Años más tarde me gradué de la maestría con la tesis titulada *Humanismo y mentalidades autoritarias: axiologías en conflicto* en En diciembre llegaban las brisas, de Marvel Moreno (2004).

La siguiente etapa de la investigación fue en la Universidad de Toulouse, donde se encontraba el profesor Jacques Gilard, especialista en la obra de Moreno. En el 2006, la obtención del máster en Estudios sobre América Latina fue posible gracias a la realización de la tesis titulada *Oriane, tía Oriane. El ingreso de Marvel Moreno en el campo de la producción cultural* (2006). Este trabajo, también desde una perspectiva sociológica, se centró en el primer libro de cuentos de la escritora, *Oriane, tía Oriane*.

En septiembre del 2006, bajo la dirección de la profesora Michèle Soriano, inicié el doctorado en Estudios Latinoamericanos. Las orientaciones de Soriano fueron decisivas para darle el giro que tomó el estudio, el cual, sin apartarse de la orientación sociológica, tuvo como eje central los estudios feministas y de género. En septiembre del 2011 sustenté mi tesis, obteniendo el reconocimiento de tesis laureada.

Varias semanas después de la sustentación, ya estaba de vuelta en Colombia como joven doctora en busca de trabajo. En el 2012 comenzó mi labor como docente e investigadora universitaria. Siempre tuve la certeza de querer publicar mi tesis, porque lo sentía como un deber conmigo misma, pero sobre todo con la divulgación de la obra de la autora. Sin embargo, pasaron varios años hasta que en el 2017 tuve el tiempo y la fuerza para sentarme a convertir la tesis en libro. Este proceso me tomó otros dos años.

En este largo proceso, hay muchas personas a las que agradecer. Quisiera resaltar la importancia que tuvo para mí el Instituto Caro y Cuervo, que me formó y me dio las bases para convertirme en investigadora. Estudié aquí en el 2002 y 2003, recién egresada de la licenciatura en Español y Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. Tuve la fortuna de tener a maestros como Cándido Araús Puente y Diógenes Fajardo; no tengo sino agradecimientos para con todos ellos. Como ya les conté, fue la

profesora Hélène Pouliquen quien marcaría la dirección de mis investigaciones, como sé que ha marcado la de muchísimas generaciones y lo sigue haciendo.

Descripción del libro

El libro está organizado en cinco capítulos que sirven para comprender y explicar la concepción de lo femenino presente en la obra de Marvel Moreno. La primera parte lleva por nombre «Las mujeres: ¿igualdad o diferencia?» y trata acerca de los discursos culturales en los que se enmarcan las representaciones de lo femenino en Moreno. En el segundo y tercer capítulo se plantea una clasificación de los personajes femeninos. Y los capítulos cuarto y quinto se ocupan del modo en que la producción discursiva de la autora, en tanto que escritura de una mujer colombiana «fuera de las normas», emerge y se instala en el campo literario.

En el prefacio que Michèle Soriano escribió para el libro, uno de los comentarios que más me alegran es el siguiente:

[El estudio no] busca presentar una imagen coherente del discurso feminista de la escritora [sino que inventa] múltiples diálogos a partir de los cuales elabora su propio discurso crítico: diálogos con las voces creadas por la escritora de Barranquilla, exiliada en París; diálogos [...] con el corpus crítico y sus recurrentes esquematizaciones, incesantemente rebatidas; diálogos [...] con las teorizaciones feministas, del lado de acá y del lado de allá, construyendo así un aparato diverso apto para dar razón de la heterogeneidad de los posicionamientos que elaboran los textos analizados, sus contradicciones, su fecundidad. (Ortega González-Rubio, 2019, Prólogo, p. xii)

Estas líneas me gustan porque siempre he pensado que el diálogo es la única forma válida de acceder al conocimiento, y me alegra haber logrado plasmarlo en mi reflexión.

Capítulo 1

El primer capítulo del libro se centra, como dije, en el análisis de las diferentes posturas de la obra de Moreno con respecto a lo

femenino. Se dialoga principalmente con dos de las corrientes del feminismo que tradicionalmente dentro de la teoría feminista se han identificado como opuestas: el feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia. *Grosso modo*, el feminismo de la igualdad aboga por la igualdad entre hombres y mujeres, principalmente en cuestión de derechos. El de la diferencia sexual, por su parte, hace énfasis en lo que diferencia a mujeres y hombres, sobre todo en cuanto al sexo y al género.

Si bien se acepta esta distinción, también se trazan las conexiones entre las nociones de igualdad y diferencia, pues es sabido que estos términos no constituyen en sí una pareja de opuestos: el concepto contrario a *igualdad* es *desigualdad*, y el opuesto a *diferencia* es *identidad*. Así que no existe una verdadera división entre estas conceptualizaciones, sino que entre ellas son muchos los aspectos que se entrecruzan y que se relacionan. En otras palabras, se puede igual y diferente al mismo tiempo.

Entonces, el primer apartado del primer capítulo, «Libres e iguales en derechos», se centra en las conexiones de la obra de Moreno con las corrientes igualitaristas del feminismo. Aquí se resaltan las características que la obra comparte con el humanismo ilustrado y el humanismo existencialista —en este último, se hace énfasis en la posición de Simone de Beauvoir en *El segundo sexo*—. La visión de mundo de la filósofa francesa cumple un papel de filtro que hace que se resalten ciertas articulaciones de la narrativa de Moreno. El segundo apartado, «¿Dónde está el cuerpo?», sirve de transición entre el análisis del impacto de las corrientes igualitaristas y diferencialistas en la obra de la escritora. El concepto de *cuerpo* cumple la función de línea conductora entre las dos perspectivas. El tercer apartado, «Diferencia sexual y escritura femenina», se ocupa de analizar la presencia en la obra de Moreno de un pensamiento feminista relacionado con las teorías de la diferencia sexo-genérica en la línea del psicoanálisis. Estas se focalizan en las particularidades de las mujeres, ya sea como grupo que comparte un mismo sexo o una situación histórica y cultural de subordinación con respecto a la hegemonía masculina.

Capítulos 2 y 3

En el segundo y tercer capítulo se indaga por «la galería de retratos de mujeres» (Burgos, 1997, p. 99) de la obra. Estos capítulos llevan por título «Figuras del trastorno I» y «Figuras del trastorno II». Esto se debe, en primer lugar, a que la categorización que se propone de los personajes femeninos quiere resaltar las conexiones entre las diferentes categorías propuestas. En segundo lugar, el título hace referencia a que las mujeres representadas por Moreno están trastornadas, es decir, perturbadas, incluso locas; al mismo tiempo, ellas trastornan los esquemas identitarios y perturban el orden establecido en su búsqueda de una feminidad más auténtica.

Allí se proponen seis categorías de personajes femeninos: las Amazonas al descubierto; las Amazonas con sordina; la mujer violada; la mujer monstruosa; la figura materna y la mujer enamorada.

Las Amazonas

Los personajes femeninos que se acercan más al ideal que Moreno defiende reciben dentro de la misma obra el nombre de Amazonas. En *Cartografía de lo femenino* se propone que en la narrativa de Moreno existen dos formas de ser Amazona: se puede vivir en abierta oposición al patriarcado (Amazonas al descubierto), o se puede ofrecer una resistencia en la clandestinidad (Amazonas con sordina). En el universo de la obra esta última emancipación, la clandestina, es más valorada que la primera, considerada demasiado peligrosa. La insubordinación pública de las Amazonas al descubierto, en muchos casos, trae consecuencias que ellas u otras personas deben sufrir. Tal es el caso de Divina Arriaga y su hija Catalina, a quienes la sociedad rechaza por tacharlas de inmorales. También Oriane es condenada, pues la relación incestuosa con su hermano Sergio la lleva a ser marginada de su familia y a vivir completamente aislada en su casa de la playa. O Genoveva Insignares de «La muerte de la acacia», quien se venga de don Federico, su esposo misógino y maltratador, pero debe llevar una vida reclusa en su mansión, alejada del ojo escrutador de la sociedad.

En contraste, las Amazonas con sordina utilizan las llamadas *tretas del débil*. Ellas se rebelan, pero en voz baja, por debajo de cuerda. Como el personaje de la abuela en «Barlovento», quien le da el siguiente consejo a su nieta: «Tú puedes hacerlo todo, Isabel [...] pero en secreto, sin hacer sufrir a nadie» (Moreno, 2001, p. 329). Se trata de conocer «las vías del secreto y la lógica de su sabiduría» (p. 330). Este posicionamiento es, no obstante, contrario a la ética expuesta en otras partes de la obra pues, a la larga, las actuaciones subversivas de las Amazonas con sordina son individuales y no constituyen un verdadero cambio del *statu quo*.

Otra crítica que puede hacerse a la obra es la ausencia de personajes «racializados» y de clase media o baja dentro de la categoría de las Amazonas. Si bien todos los personajes femeninos tienen la oportunidad de construir su identidad de manera más auténtica, los pocos que lo logran son mujeres «bellas», «blancas», ricas e instruidas. Se proponen escasas posibilidades de emancipación para la mujer que no se amolda a ciertos cánones tradicionales. Este tipo de «otredad» sí irrumpe en la escritura moreniana, pues las protagonistas «blancas» de clase alta —que Moreno conoce tan bien— se encuentran con la Otra subordinada: la empleada doméstica, normalmente de ascendencia africana. La obra intenta incluirlas en su cuadro emancipatorio, pero la mayoría de las veces salen a flote prejuicios raciales y clasistas. Se puede afirmar, entonces, que la narrativa de Moreno se identifica con el feminismo homogeneizador y unificante de la primera y segunda ola: occidental, blanco y burgués.

La búsqueda fracasada de la libertad

Ahora, si bien la obra propone estas figuras rebeldes de las Amazonas, los textos se encuentran habitados sobre todo por personajes femeninos cuyos procesos emancipatorios se ven interrumpidos, o peor, nunca empiezan, porque la sociedad en la que viven les ofrece infinidad de obstáculos: violencia simbólica y física, maternidades obligatorias, amores que son cárceles. El eje central de la narrativa de Moreno lo constituye el relato de la batalla oculta e infructuosa en la que las mujeres perecen o son anuladas.

El tercer capítulo de *Cartografía de lo femenino* se centra, así, en cuatro figuras femeninas: la mujer monstruosa, la mujer violada, la figura materna y la mujer enamorada. Ellas estarían en etapas del proceso más alejadas de la autonomía y lucidez, quedándose a medio camino en la deconstrucción de las imágenes normativas de la feminidad, o incluso sin intentar siquiera cuestionarlas. Al contrario de las amazonas, estos personajes reproducen los estereotipos que la sociedad ha diseñado para la mujer: la muñeca, la virgen, la santa, la señora bien, el ama de casa, la esposa. En ocasiones, ellas intentan integrar estos papeles a una feminidad más propia y auténtica, pero, al fin y al cabo, no tienen éxito en la empresa emancipatoria. A veces, como resultado de esta búsqueda fracasada, recurren al aislamiento, a la locura o al suicidio.

Por tiempo, no ahondaré en estas categorías, pero puede consultarse el libro.

Capítulos 4 y 5

Los capítulos cuarto y quinto se ocupan de la cuestión del sujeto enunciante. En el cuarto capítulo, titulado «Una voz propia», se estudian las voces narrativas, primero en la novela *En diciembre llegaban las brisas* —porque la problemática que recorre la obra se encuentra allí condensada, pudiéndose observar con mayor claridad—, y luego en los cuentos. Además, se analiza el proceso identitario de las voces femeninas de la obra, construido alrededor de las crisis que experimentan a lo largo de sus recorridos de vida.

El quinto capítulo, llamado «Campo literario», se ocupa también de la enunciación, pero esta vez con relación al posicionamiento de la obra en el campo donde esta se inserta y busca legitimarse; campo cuya estructuración sienta sus bases en lo genérico. Si bien se acepta la diferenciación de los distintos niveles involucrados en la narración (por ejemplo, narración y focalización, o narración y autoría), consideramos que su cotejo es de fundamental relevancia para la comprensión de los textos. Desde el análisis del discurso se entiende que la enunciación es un problema que va más allá de la distinción entre un sujeto

«dentro» de la enunciación (el narrador) y un sujeto «exterior» a ella (el autor), porque tal distinción no corresponde a la complejidad del proceso creador; sobre todo, esta separación deja de lado la dimensión genérica (Maingueneau, 2004). La obra literaria no es ajena ni independiente de la red o del campo literario y cultural, en el que el género es un aspecto presente y determinante.

Así, el quinto capítulo, tal vez mi favorito, se enmarca en los estudios de la figura del autor o autora o estudios autoriales, perspectiva que se ha venido desarrollando en los últimos años. Aquí se examina la imagen de Moreno como mujer escritora, expresada en los textos a propósito de la autora y de su obra. También se estudian las estrategias utilizadas para encontrarle a Moreno un lugar legítimo en el campo literario colombiano y el «universal». La obra de la escritora refleja la ambivalencia del sujeto femenino y las tensiones que lo atraviesan. Estas tensiones son el resultado de una postura situada en el cruce entre el deseo de inscribirse como agente autónoma en el campo literario, y el malestar que generan ciertas reglas que lo rigen, en especial, las normas genéricas que condicionan la participación de la mujer.

El epílogo: las Amazonas

Después de cinco capítulos, el libro cierra con un corto epílogo, inspirado en la novela *En diciembre llegaban las brisas*, y dedicado a *El tiempo de las Amazonas*. En él me permito inscribir una voz más personal y proyectar el futuro de los estudios sobre la obra de Moreno, en específico y en general, sobre la producción artística y cultural de las mujeres colombianas y latinoamericanas. Asimismo, en este diálogo final busco lanzar un llamado a la toma de palabra como práctica emancipadora. En consonancia con esto, les ofrezco ahora unas últimas anotaciones acerca de mi experiencia como profesora de literatura e investigadora en estos últimos años.

Siempre incluyo algún texto de Moreno en mis clases de pregrado y posgrado (de hecho, siempre trato de que en mis clases se lea tanto a mujeres como a hombres por igual

—mentira, más a mujeres—). A lo largo de los años he visto cómo las y los estudiantes se maravillan ante su discurso. La barranquillera no deja a nadie indiferente. Una de las frases que más se repite es: «¿Cómo no la conocí antes?» Yo soy feliz por dársela a conocer a todos, pero me entristece pensar que no alcanzaré a vivir en un mundo en el que su obra sea tan conocida como la de cualquier autor de su calidad escritural. La segunda frase que escucho repetirse es: «Todo lo que narra Marvel sigue pasando ahora». Esta es otra afirmación que quisiera dejar de oír. Las historias de violencia contra la mujer y la imposición de estrechos estereotipos de género siguen a la orden del día. Los estudiantes de diecisiete o de veinte años me dicen: «Es la historia de mi familia, de mis vecinos, la mía propia». Estoy convencida de que la lectura de su obra, además de generar goce estético, cumple un papel en la reducción de la violencia y a favor de la igualdad.

Mi compromiso con el estudio y divulgación de la obra de Moreno se extiende a todas las escritoras del Caribe y Latinoamérica, a quienes identifico como amazonas. Este es uno de los objetivos que me mueven a nivel académico y personal (porque lo académico es siempre personal). Estoy convencida de que es necesario dejar atrás la visión de los estudios literarios clásicos e incorporar las perspectivas feministas, de género y decolonial: así se renovarán las bases mismas de la teoría literaria y se logrará modificar el concepto hegemónico de la literatura y del sujeto. En el caso de la literatura latinoamericana escrita por mujeres, es aún más claro que solo con la ayuda de estas perspectivas se podrá comprender su posicionamiento en toda su amplitud.

Referencias

- Burgos, E. (1997). Femenidad, feminismo y escritura. Negación del deseo, poder de madre y escritura en la narrativa de Marvel Moreno. En J. Gilard y F. Rodríguez Amaya (comps.), *La obra de Marvel Moreno. Actas del Coloquio Internacional de Toulouse*, 3 al 5 de abril de 1997, (pp. 99-106). Mauro Baroni Editore.

Maingueneau, D. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Armand Colin.

Moreno, M. (2001). *Cuentos completos*. Norma.

Ortega González-Rubio, M. (2019). *Cartografía de lo femenino en la obra de Marvel Moreno*. Universidad del Norte.



Tierra y mar, de Carl Schmitt: una invitación a jugar con los comienzos universales de la historia, al mejor estilo del *Libro de arena*

Deivis Duván Bolívar Rangel

INSTITUTO TÉCNICO DE COMERCIO BARRANQUILLA

deivis.philosopher@gmail.com

Los discursos históricos con pretensiones de universalidad resultan ser siempre sedimentos removibles bajo los cuales emergen nuevos hallazgos, se superponen nuevos comienzos, nuevos atajos; nuevos tejidos simbólicos sustentados en la fuerza de la imaginación, en el intelecto creador que, como bien lo mencionó Nietzsche hace más de un siglo en su ensayo «Sobre verdad y mentira en sentido extramoral» (s. f. [1873]), dispone de los signos y las palabras en un impulso artístico por autodefinirse y sobrevivir en medio del caos, por apoderarse de una parte del mundo instituyendo sentidos; es decir, sellando la realidad con la yerra encendida del verbo cual si fuera ganado de su propiedad.

Un ejemplo genuino en esa línea de pensamiento viene a ser el ensayo *Tierra y mar*, de Carl Schmitt, en el cual el autor ofrece un marco interpretativo bastante peculiar de la historia universal, a partir de los elementos tierra y mar, y de sus respectivas conquistas fluctuantes en relación con su contrario; señoríos que quedan representados por aquellas culturas fundacionales de la civilización occidental, que, debido a sus encuadres geográficos y sus proyectos expansionistas más o menos consumados, han encarnado históricamente, según Schmitt, un elemento u otro, o los dos al mismo tiempo.

En la confrontación que propone entre los dos elementos mencionados, Schmitt va desplegando una imagen social del espacio terrestre y marítimo como «un campo de fuerzas [en continua transformación] donde el hombre despliega su energía, su actividad y su esfuerzo» (Beytía, 2014), y a cuya imagen subyace una división nomotécnica¹ y primitiva de la tierra que inspiraría las demás formas en las que el hombre, a lo largo de la historia, se disputa el espacio que habita, mientras ocasiona con ello, de manera simultánea, giros significativos no programados en la sucesión universal de los acontecimientos humanos.

Lo universal en *Tierra y mar*, en consecuencia, no remite a la creación de un relato acabado y concluyente de todo cuanto quepa y deba caber en el devenir humano, sino a la interpretación de ciertos principios universalmente compartidos con los que se pueden ir proponiendo constelaciones que cohesionen, epistemológicamente hablando, las acciones de los hombres en el tiempo, como lo es en sí mismo aquel principio que ha animado desde siempre la distribución del espacio, y que Schmitt ubica en su ensamblaje como estructura orgánica de análisis, como el pequeño fusible que decide el suministro preciso de energía al todo sistemático del que forma parte.

En esa medida, Schmitt desacraliza los comienzos grandilocuentes y puros; los saca de la finalidad monótona que le otorgan las historias teleológicas, concediéndoles, por el contrario, un lugar protagónico a aquellos azares menores o devenires que no describen precisamente una trayectoria lineal en el pensamiento o que, por su especificidad fenoménica, son difíciles de enmarcar en un análisis tradicional de causas y efectos. Esos detalles en apariencia menores le van abriendo al

1| «Tratamos aquí del *nomos* de la Tierra. Eso significa que consideramos la Tierra —el astro en el que vivimos— como un todo, como una esfera, y que buscamos su ordenación global. La palabra griega *nomos*, que empleamos para designar esta ordenación fundamental, viene del infinitivo *nemein*. *Nemein* es la misma palabra que el alemán *nehmen*, “tomar”, “coger”. Así que *nomos* significa, primero, tomar o coger algo; después, significa también el reparto y la división de lo que se ha tomado; por último, expresa la explotación y la utilización de lo que se ha adquirido mediante el reparto, es decir, la producción y el consumo» (Schmitt, s. f., párr. 1).

intelecto, de manera accidental, nuevas posibilidades discursivas que más adelante le otorgan sentido al hombre y a su devenir histórico en clave retrospectiva, pero sobre todo en clave empírica.

Así procede Schmitt cuando menciona que en la lucha a muerte entre pueblos europeos por el señorío de los mares durante la época colonial, por ejemplo, Inglaterra pasa a subsumir dentro de su política transoceánica todos los esfuerzos precedentes en materia de exploración naval, a pesar de haberse posicionado tarde en la escena del combate respecto de Holanda, España y Portugal. Schmitt califica este suceso coyuntural, que desde luego desencadena una nueva conciencia espacial a nivel planetario, como «un caso único en su especie», cuya singularidad impide al ojo histórico que desconfía de la sistematicidad de los acontecimientos lineales enmarcarlo, en un ánimo facilista, dentro de cuadros comparativos que lo enlacen con Atenas o Cartago, con Roma, Bizancio o Venecia (Schmitt, 2007).

Pero hay algo aún más remarcable en ese sentido dentro del ensayo de Schmitt y en lo cual se inspira la presente reflexión para empoderar al crítico literario en su labor como agente creativo de la cultura: en el montaje de su constelación interpretativa, la literatura interviene como fuente que aporta trazos epistemológicos nada soslayables a la hora de proponer un sentido alternativo al discurso de la historia universal. Ello se constata en el hecho de que Schmitt se vale de un mito judío para representar la lucha entre potencias marítimas y terrestres; a saber, el enfrentamiento entre dos monstruos legendarios: el Behemoth (con enormes cuernos y colmillos) y el Leviathan (con grandes aletas que se cierran sobre las fauces del primero para impedir que este coma). En esa misma línea interpretativa, Schmitt eleva la caza de ballenas por parte de holandeses durante el siglo XVI a hecho causal de las grandes conquistas navieras a lo largo y ancho del globo, por encima de la fiebre del oro en cabeza de Colón, inspirándose en buena medida, para ello, en la novela *Moby Dick*, de Herman Melville, y en el historiador francés Jules Michelet.

Habiendo identificado aquellos pueblos que se lanzaron con mayor determinación a la aventura oceánica, Schmitt cerrará el

capítulo que lleva por nombre «Elogio de la ballena y del ballenero» con la siguiente cita de Michelet:

¿Quién ha descubierto el globo terrestre? ¡La ballena y el ballenero! Y todo esto independientemente de Colón y de los famosos buscadores de oro, que solo encontraron, con gran algarabía, lo que ya habían encontrado los pescadores del norte, de la Bretaña y del país vasco. Sin la pesca de la ballena los pescadores no se hubieran alejado nunca de la costa. La ballena les ha atraído hacia el océano y emancipado del litoral. Gracias a ella se han descubierto las corrientes marinas y el paso del Norte. La ballena nos ha guiado. (Michelet como se citó en Schmitt, 2007, p. 36)

Al combinar dos discursos aparentemente incompatibles como fuente documental de su hipótesis, como lo son el discurso ficcional y el de la ciencia histórica, Schmitt se inscribe en ese tipo de sensibilidad crítica en la que el filósofo Jacques Rancière también se inspira cuando concluye que el proceso de la composición ficcional que opera en el arte literario comporta el mismo régimen de verdad que reclama para sí la historia en tanto que ciencia empírica.

Tanto en su ensayo *El hilo perdido* (2015), donde exalta el mérito estético de la literatura realista y su subordinación respecto de las poéticas clásicas precedentes, como en *El reparto de lo sensible* (2014), Rancière sostiene que la disposición de los signos y su organicidad a efectos de comunicar sucesos que le acontecen a muchas vidas (sean estas comunes o grandilocuentes) es un procedimiento común a la literatura y a la historia, una misma matriz operativa que selecciona, filtra, realza, acomoda y jerarquiza ciertos detalles argumentales, y que en esa medida establece un insospechado parentesco epistemológico entre *Stories* y *History*, términos anglófonos que suelen diferenciar las historias que narran las novelas, las fábulas y los cuentos, de las que refieren los historiadores como científicos legitimados en ejercicio.

Los efectos de un proceder crítico semejante se dejan sentir, sobre todo, en aquellas cosmovisiones que se autoproclaman omnicomprendivas, bajo el amparo de las instituciones que les han otorgado precisamente ese talante esencialista y que

han conseguido legitimar su narrativa excluyente en el imaginario colectivo a fuerza de repetición y olvido. En el relato de Schmitt, en cambio, el conflicto como itinerario instintivo de la humanidad por antonomasia ocupa un lugar preponderante y constituye, incluso, el cimiento sobre el cual se levantan sus conclusiones más llamativas respecto de la conformación cosmopolita de lo que hoy entendemos por mundo y por relaciones internacionales, con todos sus ámbitos discursivos a cuestas.

Convocando un diálogo entre literatura y filosofía, se puede observar que el espíritu crítico que orienta las reflexiones de Schmitt actúa conforme al ímpetu genealógico que Foucault celebra a propósito del legado nietzscheano en el pensamiento contemporáneo; específicamente, de la necesidad de hacer historia más allá de un centro gravitacional discursivo que marque la pauta entre lo esencial y lo periférico, dependiendo de cuán lejos o cerca orbiten respecto de él las interpretaciones respectivas.

Schmitt, como el genealogista arquetípico que describe Foucault en su ensayo «Nietzsche, la genealogía, la historia» (2007), se burla de las solemnidades del origen, resiste cualquier yugo discursivo, sabe que cuanto más se acerca a este más aumenta la insignificancia del origen y que a las espaldas del hombre hay un mono que amenaza con arruinar su esmerada vestidura de sabio objetivista. Que tras de sí, el hombre encuentra la mueca risible que ridiculiza todo el tiempo su proyecto de ser un humano con mayúsculas y que lo reduce a su condición primitiva de animal instintivo, antes de que pueda acicalarse con consuelos metafísicos.

En *Tierra y mar*, las acciones humanas que conducen a la consolidación del poderío sobre el planeta en su vasta extensión son precisamente un bosquejo claroscuro y defectuoso de aquello que difícilmente pudo haberse proyectado como meta progresiva y clarividente en la imaginación de los primeros hombres que se lanzaron al mar. Ello se debe a que los eventos que Schmitt relata en su obra presentan las conquistas humanas desde sus orígenes bajos, accidentales, bélicos e insospechados, como cuando le dedica un capítulo, por ejemplo, al perfeccionamiento técnico del sistema de velas cuadradas por parte de holandeses, detalle

ínfimo que, sin embargo, en sus palabras, marca «el verdadero punto de inflexión en la historia de las relaciones entre tierra y mar» (Schmitt, 2007, p. 37).

Schmitt reivindica con ello el estatuto de animal instintivo del que tanto huye el hombre cuando busca instalarse él mismo dentro de verdades grandiosas, pero, sobre todo, contraviene aquellas conjeturas que evalúan los comienzos como si fueran dádivas prístinas de la divina providencia, como si hubieran sido puestas allí por las manos rutilantes de los dioses, o como si las palabras hubieran guardado siempre el mismo sentido y no hubieran sufrido en su trasegar semántico usurpaciones, silenciamientos y raptos.

Leer el capítulo siete, que lleva por nombre «Piratas y espumadores del mar», es encontrar en la imagen negativa del pirata, del corsario y del aventurero marino en general (en medio de los muchos encuentros bélicos que protagonizaban bien fuera en nombre del catolicismo o del protestantismo) la encarnación de esos blancos mudos en los que la historia oficial no suele invertir comúnmente ni tinta ni esfuerzos. Y, siendo así, constituyen una manera de hacer historia que Rancière califica de revolucionaria, cuyos orígenes, según él, se remontan al régimen estético dentro del cual operan las artes modernas, esto es, que consistió en «pasar de los grandes eventos y personajes a las vidas anónimas, encontrar los síntomas de un tiempo, de una sociedad o de una civilización en los detalles ínfimos de la vida común, explicar la superficie por las cuevas subterráneas y reconstituir los mundos a partir de sus vestigios» (Rancière, 2014, p. 52).

Dentro de lo que él mismo denomina genealogías, también Foucault se refiere casi en los mismos términos al mérito epistemológico que, según él, reviste una perspectiva de análisis semejante y por ello anima a la crítica en general del siglo xx, en los siguientes términos:

Analizar la manera en la cual los fenómenos, las técnicas, los procedimientos de poder funcionan en los niveles más bajos; mostrar cómo estos procedimientos se trasladan, se extienden, se

modifican, pero sobre todo mostrar cómo fenómenos más globales los invisten y se los anexan y cómo poderes más generales o beneficios económicos pueden insertarse en el juego de estas tecnologías de poder relativamente autónomas e infinitesimales; un análisis ascendente, desde lo más bajo. (Foucault, 1974, p. 24)

Ahora bien, esto no quiere decir que en ningún momento de su ensayo Schmitt se refiera a personalidades mundialmente conocidas y sucesos repasados por el ojo científico que rastrea el devenir humano. Lo hace cuando habla del reinado de Isabel y los capitalistas corsarios que proveían riquezas cuantiosas al reino, pero combina el relato con la figura legendaria de una tal Lady Killigrew, sin cuya colaboración heroica de espionaje al botín español que llevaba un barco de la Hansa, no sería posible dimensionar, según el autor, las hazañas de la piratería inglesa hacia los siglos XVI y XVII en todo su vigoroso esplendor.

Por todo lo anteriormente dicho, el ensayo de Schmitt se percibe, incluso en su forma compositiva (esto es, pequeños capítulos que esculcan detalles aparentemente insignificantes inmersos en la conquista planetaria del mar y en la nueva conciencia histórica que ello supone), como un ejercicio creativo en el que los discursos expresan su sentido plural cuando hay un ojo que sabe ensamblarlos y proponer con ellos constelaciones de sentido que superan esos comienzos puristas de los que parte a menudo la historia universal, los cuales se inhiben de comprender los discursos en clave de fuerzas en constante tensión.

El talante entre mágico y verídico que suelen ofrecer las conexiones de Schmitt al momento de explicar la conquista del elemento mar, parece potenciar la fuerza crítica que detenta *per se* el universo de lo literario, en este caso desde el género ensayo. Si se juzga el valor creativo de la apuesta desde la imaginación narrativa que involucra su relato, se tiene entonces que el universo de voces que invoca la literatura debilita la idea misma de esencia que suele atribuírsele todavía hoy, en ciertos ámbitos del pensamiento, a los fenómenos culturales; la deslegitima de tajo, porque en la polifonía que despliegan sus historias (*Stories*) se liberan siempre nuevos flujos discursivos que habían permanecido invisibilizados bajo el efecto panorámico con que operan los discursos oficiales.

Para finalizar, vale la pena trazar un puente alegórico entre las maneras de contar la historia que inspiran el relato de Schmitt y el cuento de Jorge Luis Borges «El libro de arena» (1998) por cuanto este último parece inscribirse también en esa percepción de una verdad inacabada que se resiste a ser leída como un cerco monolítico, o como un recorrido preciso entre génesis-apocalipsis.

En ese sentido, el cuento de Borges recuerda precisamente la capacidad de Schmitt para multiplicar los pliegues que intervienen en la construcción de eso que llamamos historia universal. Excesos semánticos que de una u otra forma se interponen a la mirada de quien hurga en la historia con las ganas de asegurar de una vez por todas el hallazgo de un comienzo legítimo; un comienzo que, sin embargo, se vuelve fallido ante la presencia de más y más pliegues en constante proliferación.

Para el lector de biblias, refiriéndonos al argumento del cuento de Borges, aquel objeto que lleva a su puerta un vendedor cualquiera de biblias, por tener las cualidades anteriormente referidas, constituye un insulto a su intelecto, pues este está acostumbrado a las verdades claras y distintas; inobjetables. Para el vendedor, no obstante, aquel libro constituye una suerte de milagro deslumbrante que pone en aprietos la manera de entender lo infinito, una grata dádiva a quien quiera devanarse los sesos tratando de entender su inconmensurabilidad.

La comparación, hasta el momento sugerida entre el efecto crítico, que surte una comprensión de la realidad histórica en los términos propuestos por Schmitt en su ensayo *Tierra y mar* y la verdad huidiza que contiene «El libro de arena», haciendo el uso alegórico respectivo de ambas piezas, quiere decir que un horizonte hermenéutico rico en posibilidades se abre hoy más que nunca ante la mirada del crítico (para nuestro caso, del crítico literario) y constituye una invitación a reconfigurar el espacio de lo sensible y de lo decible, mediante la exploración de una realidad cuyas páginas, como el libro de arena del cuento de Borges, no conoce principio ni fin ni se leen en series cerradas.

Ejercer la crítica como una apuesta creativa del pensamiento en medio de sus infinitas posibilidades de autopercepción

constituye la confirmación por excelencia de lo que Nietzsche entendía por espíritu libre, ese que

hace experimentos consigo mismo, con el mundo y con Dios, pone en todas partes un signo de interrogación y no se recata ni siquiera ante las cosas más estimadas y veneradas. Desconfía como jamás se había desconfiado, cultiva una psicología de doble fondo y saca a la luz algo más que un mero trasfondo. No tiene recato ni respeto alguno, y mucho menos frente a aquello a lo que el mundo le da importancia, posee un sexto sentido para percibir los ocultos del ideal. (Fink, 2004, p. 64)

Pautas inspiradoras en el camino de la crítica, como lo es el ensayo de Carl Schmitt, comparadas en materia de esfuerzos interpretativos con el inconmensurable libro de arena del cuento de Borges, conforman, en últimas, caminos en cuyo trasegar el espíritu de la crítica va enriqueciendo *ad infinitum* los tejidos simbólicos que definen la cultura y que hacen viable una comprensión amplia de esta.

Tierra y mar constituye, por tanto, una invitación a recordar, en tanto que críticos en ejercicio, que el arte literario se alza como un insumo que arroja pistas sobre la construcción de eso que llamamos subjetividad y cultura, o que reescribe constantemente las posibilidades de lo humano y conmueve con ello el suelo supuestamente firme de las verdades con las que la ciencia vuelve la vida más transitable. Es por ello que proponer la lectura de un ejercicio de imaginación crítica como el que despliega Schmitt en las páginas de *Tierra y mar* deviene una apuesta coherente con el espíritu crítico que desde principios del siglo xx reivindica la lectura y la escritura de textos literarios como formas valiosas de conocimiento, sobre todo desde que aquellos saberes tenidos por menores e ilegítimos, por usar una expresión de Foucault, empiezan a conmovier con su sobreabundancia semántica los discursos lineales y depurados.

La lectura y la escritura de textos como el de Schmitt suponen, en conclusión, un ejercicio emancipatorio de resistencia política, pues en el acto creativo la imaginación encuentra una oportunidad para valorar la experiencia humana en todos sus

aspectos y dotar de voz a quien lee y a quien cuenta. O sea, en el encuentro de voces múltiples que ella despliega (lo que Bajtín llamó polifonía), la literatura no habla la lengua común de aquellas ideologías que aspiran a la homogeneidad de los discursos; por el contrario, aspira a abarcar la variedad irreductible de los discursos que conforman el todo sociocultural, alejándose de los presupuestos totalitarios e idealistas que saturan la acústica de la palabra social (Moreno, 2015).

Referencias

- Beytía, P. (2014). La lucha contemporánea por el espacio en la obra de Schmitt. *Eikasia. Revista de Filosofía* 56, 129-141. <https://bit.ly/3QOq7Jb>
- Borges, J. L. (1998). El libro de arena. En *El libro de arena* (pp. 51-56). Alianza.
- Fink, E. (2004). *La filosofía de Nietzsche*. Alianza.
- Foucault, M. (1974). *Genealogía del racismo. Nacimiento de la biopolítica*. Altamira.
- Foucault, M. (2007). Nietzsche, la genealogía, la historia. En *Microfísica del poder* (pp. 11-24). Technos.
- Moreno, J. (2015). *Novela histórica colombiana e historiografía teleológica a finales del siglo xx*. Universidad del Valle.
- Nietzsche, F. (s. f.). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral (publicado originalmente en 1873). S. Royo Hernández (trad. y notas). *La caverna de Platón*. Recuperado el 18 de enero de 2023 de <https://bit.ly/3kjdM3v>
- Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Prometeo.
- Rancière, J. (2015). El hilo perdido de la novela. En *El hilo perdido. Ensayos sobre la ficción moderna* (pp. 17-53). Manantial.

Schmitt, C. (2007). *Tierra y mar. Una reflexión sobre la historia universal*. Trotta.

Schmitt, C. (s. f.). El nuevo «Nomos» de la Tierra. Universidad de Córdoba. Recuperado el 7 de febrero de 2023 de <https://bit.ly/3DPBzzg>

Segunda parte

LINGÜÍSTICA

La capacidad del lenguaje es una propiedad especial que hace que sea posible que mi nieta adquiera en un caso el inglés y en otro caso el español. Pero que, a la vez su perro, su chimpancé y su gato que están expuestos a los mismos datos, no puedan adquirir nada.

NOAM CHOMSKY

La protohistoria de la facultad del lenguaje: el rol de la recursividad y la jerarquización en el componente semiótico de la mente

Rafael Ayala Sáenz

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

rafaelayalasaenz@gmail.com

La especie humana cuenta con una dotación biológica fija: la capacidad de seleccionar alguna parte de la experiencia como lingüística y la capacidad interna de desarrollar en forma reflexiva sin entrenamiento, sin intención y sin esfuerzo un estado interno que nos permite hablar. Nada impide que el lenguaje pueda estudiarse como parte del mundo natural desde la perspectiva de lo que se ha denominado enfoque biolingüístico. El lenguaje humano, sostiene Noam Chomsky, no es propiedad intelectual de nadie y puede ser investigado no solo desde el punto de vista de la biología, sino también desde otros muchos campos: la psicología cognitiva, la sociolingüística, la antropología, la evolución, etcétera.

Aristóteles había afirmado que el lenguaje humano es un sistema que une sonido con significado. La explicación y descripción del sistema que permite la producción y determina esa asociación para generar expresiones lingüísticas es la que ha pretendido descubrir el proyecto de investigación de Noam Chomsky (2006), dado que es evidente que el uso real del lenguaje observado no refleja las conexiones intrínsecas de sonido y significado que establece el sistema que las determina. Se sabe que el lenguaje humano es un tipo de sistema muy específico. Esta facultad

humana parece ser una verdadera «propiedad de la especie» y no tiene análogo en otros seres biológicos. Chomsky ha afirmado desde siempre que existen algunas propiedades y condiciones que distinguen al lenguaje humano de los sistemas arbitrarios de manipulación de símbolos, comunicación y expresión. En su artículo «La naturaleza formal del lenguaje», publicado por vez primera en 1968, este autor ya planteaba que dominar un lenguaje implicaba «ser capaz, en principio, de entender lo que se dice y de producir una señal que posea una interpretación semántica deliberada», dado que toda oración tiene un significado intrínseco determinado por reglas lingüísticas y que una persona que domine el lenguaje «tiene internalizado de algún modo el sistema de reglas que determinan tanto la configuración fonética de la oración como su contenido semántico intrínseco» (Chomsky, 1975). En el mismo artículo sostuvo que lo que se dice «delante de nosotros no lo interpretamos aplicando únicamente los principios lingüísticos que determinen las propiedades fonéticas y semánticas de un enunciado», también interviene en la interpretación las creencias extralingüísticas relativas al hablante y a la situación, las cuales juegan «un papel fundamental al determinar cómo se produce, identifica y comprende el habla. Además, la actuación lingüística está regida por principios de estructura cognitiva (por ejemplo, por limitaciones de la memoria) que no constituyen aspectos del lenguaje» (Chomsky, 1975).

Un ejemplo del poder de creación que tiene este sistema computacional lo da Richard Omán, profesor de la Wesleyan University, quien mostró a veinticinco personas una historieta sencilla y les pidió que describieran en una sola oración lo que se veía en las figuras. Las veinticinco respuestas fueron diferentes. Estos resultados fueron introducidos en un programa de computación diseñado para determinar cuántas oraciones gramaticales correctas podían generarse empleando solo las palabras usadas en esas veinticinco oraciones. El resultado fue 19 800 millones de posibilidades.

Cálculos realizados con computadoras indican que llevaría diez billones de años decir en inglés todas las oraciones posibles compuestas exactamente por veinte palabras, lo cual demuestra

que el número de posibilidades creativas de la gramática es prácticamente infinito. La exclusiva propiedad humana que permite que esto suceda y que parece estar biológicamente aislada es la infinitud discreta. La infinitud potencial de este sistema ha sido reconocida explícitamente por Galileo, Descartes y en el siglo xvii por la filosofía gramatical y sus sucesores, particularmente Wilhelm von Humboldt (1767-1835), quien llegó a decir que el problema radical de la lengua se encontraba en poder explicar el «uso infinito de los medios finitos». Para Chomsky, este autor fue uno de los teóricos más profundos de la lingüística general.

Chomsky (2006) exalta que Humboldt fue uno de los primeros en afirmar que el problema radical de la lengua es encontrar el uso infinito de los medios finitos en la vida cotidiana; y reconoció y se dedicó a probar que el funcionamiento de la facultad del lenguaje involucra el «uso infinito de medios finitos». Con esta idea, este matemático y filósofo, fundamentó la investigación de los procesos computacionales que emprendió desde el comienzo de su programa lingüístico. Chomsky también reconoció que Humboldt tenía una concepción semejante a la de su gramática generativa, pero le faltaron las técnicas matemáticas para desarrollarla. Los desarrollos y los avances de las ciencias formales de la década del cincuenta del siglo xx empezaron por estudiar, comprender y recapitular la revolución cognitiva del siglo xvii, y a proveer conceptos adecuados en forma precisa y clara, para facilitar el dar cuenta de los principios computacionales que generan las expresiones de una lengua y de esta manera poder explicar la idea del «uso infinito de medios finitos», idea que para esta fecha ya contaba con unos 350 años de tradición.

Abraham Noam Chomsky, lingüista, profesor y activista político estadounidense, nació el 7 de diciembre de 1928 en Filadelfia, Pensilvania; propuso su primera respuesta a la cuestión fundamental de cómo se asocian sonido con significado para crear expresiones lingüísticas en su tesis doctoral en la Universidad de Pensilvania, titulada *The Logical Structure of Linguistic Theory* (LSLT), escrita en 1955, la cual fue divulgada a lo largo de muchos años por medio de hojas mimeografiadas o en microfilmes, hasta que fue publicada

veinte años más tarde, en 1975. En su tesis doctoral Chomsky ya planteaba las hipótesis de trabajo que desarrollaría durante el transcurso de su investigación, que aún no termina: la primera es que el lenguaje puede estudiarse como parte del mundo natural, por lo cual propone un enfoque interdisciplinar que le exige a la biología dar cuenta de las propiedades internas básicas del lenguaje. La segunda se refiere a la caracterización de la facultad lingüística como innata, por lo que la dotación genética de la especie humana interpreta una parte del ambiente como experiencia lingüística. La tercera alude a la identificación de las operaciones sintácticas de la facultad del lenguaje como una de las propiedades básicas internas responsables de la generación de las expresiones lingüísticas.

Con relación a este antecedente, Lyle Jenkins (2002) escribe que La LSLT de Chomsky fue «un intento de establecer una teoría de la gramática generativa transformacional», en ella se argumenta que «la competencia conseguida por el hablante-oyente normal está representada por una gramática generativa transformacional, que determina la representación de cada proposición en las fases de estructura de la proposición y de la estructura transformacional». Advierte que «estas representaciones se emplean entonces en el uso y en la comprensión del lenguaje, y proporcionan la base para una teoría más general del lenguaje», que considera como uno de sus elementos fundamentales para «la caracterización de la facultad lingüística innata» (Jenkins, 2002). También, afirma Jenkins, que lo que «Chomsky comprendió enseguida es que la lingüística podía ahora sugerir propiedades internas básicas de la facultad del lenguaje, que a su vez planteaban importantes cuestiones a la biología». Las propiedades a las que se hace referencia son el mecanismo de adquisición del lenguaje y la gramática universal, es decir, las operaciones sintácticas de la facultad del lenguaje, ambas operaciones abstractas que «son una prueba a la altura de cualquier otro tipo de pruebas biológicas». Parte de estas ideas se integraron en la obra *Syntactic Structures* porque inicialmente no fueron aceptadas por la comunidad científica de esa época. Al respecto, Chomsky aclara que, en LSLT, la lingüística era considerada «realmente una biología teórica, o si

se prefiere, una psicología teórica» (1975), por lo que sostiene Jenkins que en ese momento las expresiones «teoría psicológica y teoría biológica» se podían usar indistintamente.

En la década de los cincuenta, en un contexto estructuralista y conductista, fueron los trabajos desarrollados por Harris y Trubetzkoy dentro del enfoque procedimental los que se aproximaban en algo a lo que Chomsky denominaría la Gramática Universal (GU), que pretendían determinar las unidades lingüísticas y sus conformaciones a partir de un corpus de datos lingüísticos. Chomsky consideró que este no era el camino porque suponía que aun los elementos básicos de forma y sentido, los morfemas, no tienen el carácter de «cuentas en un collar» requerido para un tratamiento procesal, sino que se relacionan de modo mucho más indirecto con la forma fónica. Fue entonces cuando postuló que la naturaleza y la forma de los morfemas se fijan con un sistema computacional que determina la serie no ligada de expresiones. En 1956, Chomsky fue invitado a dar un curso elemental sobre teoría lingüística en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT por sus siglas en inglés) que fue realizada con notas extraídas de LSLT. Su reconocida obra *Estructuras sintácticas* es una versión ligeramente rehecha de las notas de clase del mencionado curso que, a pesar de no haber sido escrita para ser publicada, se constituyó en una innovadora propuesta acerca del estudio explicativo del lenguaje que sería conocida como la gramática generativa transformacional.

En 1959, Chomsky vuelve a ratificar la conciencia de la necesidad de trabajar de manera interdisciplinar con la biología en la crítica que escribió del libro *Verbal Behavior*, cuyo autor fue B. F. Skinner, crítica que fue reimpressa en 1964. En su obra *Biolingüística*, Lyle Jenkins afirma que en esta oportunidad «Chomsky introduce ideas y líneas argumentales de la genética, la etología (comparativa), y la biología en general» para sostener «que el aprendizaje, ya sea la canción de un pájaro o el lenguaje humano, puede carecer de recompensas; es decir, no hace falta que utilice medios de refuerzo diferencial» (2002). A este respecto, Chomsky escribe en *Verbal Behavior* que la impronta es la prueba más llamativa «de la disposición innata del animal a aprender en una cierta dirección, y a reaccionar adecuadamente

a pautas y objetos de ciertos tipos restringidos, a menudo solo mucho tiempo después de que el aprendizaje original ha tenido lugar». Pone como ejemplo los trinos típicos de los pájaros, los cuales «son un aprendizaje sin recompensa, aunque las pautas de conductas resultantes se puedan refinar mediante el refuerzo» (Jenkins, 2002). Estos descubrimientos de la etología le permiten a Chomsky concluir que, en relación con el lenguaje, «cualquier teoría del aprendizaje debe tener en cuenta el hecho de que los niños adquieren la gramática con notable rapidez y en gran medida de manera independiente de la inteligencia, lo que sugiere que los seres humanos están de alguna manera diseñados para hacer esto», en otras palabras, dice Jenkins, «que estas capacidades están enraizadas en la naturaleza biológica humana».

El importante cambio de perspectiva que aportó la gramática generativa propuesta por Noam Chomsky fue que se planteó pasar del estudio del comportamiento y sus productos (como los textos, por ejemplo) al estudio de los mecanismos internos que participan en el pensamiento y la acción. La investigación se focalizó, entonces, en tratar de dar cuenta de cómo funcionaba ese sistema computacional interno. Chomsky consideró que parte de la labor de los lingüistas consistía en descubrir o establecer cuáles son los principios explicativos que subyacen al funcionamiento del mecanismo de la facultad del lenguaje. No pretendía ver a los hombres como equivalentes a los objetos de estudio de las ciencias naturales, sino adoptar la lógica y los métodos científicos de análisis usadas por ellas para lo cual centró sus estudios más en las semejanzas entre las lenguas que en sus diferencias. Con las relaciones de esta observación, postuló la existencia de una GU, que forma parte del patrimonio genético de los seres humanos con lo cual se reconoce que la especie humana nace con un patrón lingüístico básico al que se amoldan todas las lenguas concretas. Idea que desarrolló a partir de la observación y el análisis del hecho de que a pesar de que el lenguaje es sumamente complejo, los niños lo dominan en poco tiempo sin recibir casi ninguna instrucción formal. Los únicos datos con que estos cuentan son el habla de las personas que los rodean. Ellos se lanzan a usar con fluidez un sistema que incluye gran número de complicados principios gramaticales,

principios que no pudieron aprender, ya que no sería posible hacerlo con los datos de que disponen.

Un hablante es capaz de utilizar y comprender oraciones que no guardan ninguna similitud física con todas las demás oraciones que oyó hasta entonces y, además, como hablante es capaz de identificar cuando se transgrede un principio gramatical básico, sin necesidad de realizar una complicada serie de análisis para darse cuenta. Lo sabe al instante. La notable habilidad con que el niño aprende rápidamente la lengua cuando aún tiene una escasa experiencia externa y no cuentan con un marco de referencia en el cual sustentar su comprensión. Como la capacidad lingüística es innata, Chomsky propone que la propia gramática también lo es, la cual nace con nosotros como parte de nuestro material genético; de igual modo conjetura que en el cerebro hay un lugar preparado para el lenguaje. Desde entonces se ha dedicado a sostener que, aunque las personas no vengán genéticamente programadas para un lenguaje específico, hay fuertes indicios de que existe una gramática universal subyacente en la estructura de todas las lenguas que permite aprender cualquier idioma, gramática que además es poderosamente creativa por cuanto genera, especifica o caracteriza un número virtualmente infinito de oraciones.

Para comprender la idea de desarrollo que propone para el lenguaje como facultad, Chomsky diferencia de manera contundente entre lo innato y lo aprendido. Los programas instintivos que se despliegan durante el desarrollo del niño en relación con la facultad del lenguaje no son conductas aprendidas sino innatas. Chomsky diferencia la adquisición del lenguaje de su aprendizaje. El aprendizaje es un momento posterior de la vida, cuando ya ha pasado la etapa evolutiva de la adquisición, se asemeja a cualquier otro tipo de aprendizaje. Los estudiantes de una lengua toman clases, se consiguen libros de gramática y vocabularios, hacen ejercicios. Los niños pequeños, que nunca hablaron, aprehenden la lengua con gran rapidez y con mínimos indicios recibidos del mundo externo. El proceso de adquisición es parecido a la *impronta*, concepto que es traído desde la etología y que la entiende como un proceso o instrucción innata que sigue una línea determinada

cuando lo desencadena un estímulo externo. Esta conducta es desencadenada por un estímulo externo, pero se despliega de un modo uniforme y predecible, y es la misma para todos los individuos de la especie.

Chomsky considera que su enfoque es «mentalista» porque el lenguaje como objeto de estudio tiene que ver con «los aspectos mentales del mundo», los cuales tienen el mismo rango que sus aspectos mecánicos, ópticos y otros. El propósito de esta perspectiva es estudiar un objeto muy real en el mundo natural —el cerebro, sus estados y sus funciones— y así ir trasladando el estudio de la mente hacia una eventual integración con las ciencias biológicas. La psicología cognitiva hizo su aparición para ocuparse del estudio de las facultades mentales superiores, una de las cuales es el lenguaje, facultad que es crucial en cada aspecto del pensamiento, interacción y la vida humana. Es pertinente aclarar que cuando se hace referencia al término *lenguaje*, este se refiere al estado interno de la facultad del lenguaje que cada individuo tiene en alguna forma o ha logrado desarrollar. Se sostiene que una lengua es un estado de la facultad del lenguaje, un Lenguaje I, en donde I destaca el hecho de que el concepto alude a tres características: Interno, Individual e Intencional. Aclara Chomsky que como hasta ese momento, y aún ahora, nadie sabe hasta qué punto las propiedades específicas del lenguaje humano son consecuencia de leyes bioquímicas que rigen objetos con las características generales del cerebro, se hace necesario explicar cómo funcionan los mecanismos internos que generan las expresiones y no solo hacer una descripción de su estructura, que era a lo que la lingüística se había dedicado antes de la década del cincuenta del siglo xx.

Hoy en día, y tal como lo propuso Eric Lenneberg (1975), se considera al lenguaje como una conducta específicamente humana que cuenta con un período crítico de adquisición, para lo cual ya se han recopilado pruebas de orden molecular; es una facultad que no se pierde a pesar de sufrir trastornos, que muchas partes del cerebro participan en la elaboración del habla, que algunas pruebas provenientes de la evolución fisiológica tales como el tamaño del cráneo, la configuración de mandíbulas,

la cavidad bucal, la suspensión de la lengua y los mecanismos de la laringe y faringe siguen teniendo sustento empírico y que hay que iniciar estudios comparativos a partir del ancestro común extinguido hace más de seis millones de años. De esta manera, Chomsky, recogiendo los planteamientos de Lenneberg al respecto, asume que el lenguaje humano puede ser racionalmente estudiado como una propiedad del organismo humano y que se desarrolla principalmente en el cerebro, para lo cual se hace necesario proponer un enfoque interdisciplinar con la intención de unificar los conceptos psicológico y fisiológico para explicar este problema; advirtiendo que unificar no significa hacer reducciones simples de un asunto complejo, todo lo contrario: el problema es tan complejo que se requiere de la unificación de los hallazgos realizados desde diversas disciplinas o campos para poder dar cuenta de él.

Referencias

- Chomsky, N. A. (1975). La naturaleza formal del lenguaje (publicado originalmente en 1968). En E. Lenneberg, *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Alianza Editorial.
- Chomsky, N. A. (2006). Bilingüística y capacidad humana. *Revista Forma y Función* (19), 57-71. <https://bit.ly/3Hvo7mn>
- Jenkins, L. (2002). *Biolingüística*. Cambridge University Press.
- Lenneberg, E. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Alianza Editorial.



Investigación sociolingüística desde la perspectiva glotopolítica: recorridos y proyecciones

Juliana Angélica Molina Ríos

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

juliana.molina@javeriana.edu.co

La presente ponencia da cuenta de los estudios relacionados con el campo de la glotopolítica¹, el cual se centra en la reflexión acerca de las prácticas lingüísticas que legitiman, reproducen, interpelan y transforman las relaciones sociales y las estructuras de poder.

En este sentido, el documento se despliega en dos momentos esenciales. En la primera parte, se presentan los abordajes centrales de investigación que han sido desarrollados desde este campo de saber, como son: las representaciones del lenguaje, la función política de la lengua en diccionarios, gramáticas y manuales de texto y las políticas lingüísticas: normatividad y regulación lingüísticas. Ejes que dan cuenta del creciente interés por comprender el lenguaje y la lengua articulados a la política.

La segunda parte de la ponencia muestra una reflexión en torno a los conceptos epistemológicos desde los cuales se fundamenta este campo de investigación sociolingüística, como lo son la noción de la política y lo político, ideologías lingüísticas e ideogramas y la performatividad del lenguaje.

1| Los estudios presentados en la ponencia hacen parte del trabajo desarrollado desde mi tesis doctoral, titulada *La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideograma paz territorial*, en el doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y dirigida por la doctora Marieta Quintero Mejía.

Finalmente, se presentan algunos interrogantes con el fin de proyectar reflexiones de investigación glotopolítica que estén articuladas a nuestra realidad nacional en diálogo con el contexto latinoamericano, en un mundo global.

Temas y problemas de la glotopolítica: configuraciones de su estudio

El desarrollo histórico que ha tenido la glotopolítica tiene sus inicios a comienzos de 1970 con la noción de *ecología de las lenguas*, trabajada por Haugen (1972); posterior a este periodo, en 1980, los dos sociolingüistas franceses Guespin y Marcellesi retomaron el concepto y le adjudicaron nuevos sentidos, así: «es necesario para abarcar todos los hechos del lenguaje en los que la acción de la sociedad reviste la forma de lo político» (1986, p. 5, como se citó y tradujo en Del Valle, 2014, p. 88). A partir de esta definición se hace evidente que la glotopolítica se preocupa por reflexionar sobre la relación que hay entre el lenguaje y lo político, fenómenos sociales que son encarnados en la sociedad.

Sin embargo, veinte años después en Argentina, Elvira Narvaja de Arnoux (2000) redefine la glotopolítica «como el estudio de las distintas formas en que las prácticas lingüísticas y las acciones sobre la(s) lengua(s) y sobre las relaciones entre las lenguas participan en la conformación, reproducción o transformación de las relaciones sociales y de las estructuras de poder, en el ámbito local, nacional, regional o mundial» (p. 5). Así pues, con esta conceptualización se define y puntualiza que la glotopolítica se encarga del estudio de la lengua en relación con prácticas sociales instauradas en contextos locales o mundiales.

De hecho, en este punto es de vital importancia señalar que Arnoux (2000, como se citó en Del Valle, 2014) reconoce tres corrientes, dos de ellas, subdisciplinas de la sociolingüística, que desde los años cincuenta alimentaron el campo de la glotopolítica, estas son: la política y la planificación lingüística. Desde la primera se procede a crear un aparato teórico y metodológico que permita describir el perfil sociolingüístico de una comunidad para, a la vez, orientar la toma de decisiones

políticas que incidan o afecten tal perfil (Del Valle, 2014, p. 89); desde la segunda subdisciplina, es decir, la planificación lingüística, se cuestiona la noción de bilingüismo armónico y se avanza en el tema del contacto lingüístico. Y la última corriente que abona el campo del desarrollo de la glotopolítica está relacionada, según Arnoux, con los procesos políticos y económicos de integración regional articulados a la globalización. Lo común a estas tres corrientes tiene que ver con el lenguaje, por un lado, pues este «se piensa como un ámbito de la vida social susceptible de ser objeto de la acción política» (Arnoux, 2000, como se citó en Del Valle, 2014, p. 90). Y, por otro lado, se piensa en la política como los espacios institucionales asociados a un Estado desde donde se ejerce poder y se establecen las normas de vida de una comunidad.

Posteriormente, el concepto de glotopolítica es profundizado en el 2008 al incluir categorías teóricas específicas, como lo son las ideologías lingüísticas, posiciones sociales, relaciones de poder, entre otras; en palabras de Arnoux la glotopolítica ha sido definida como:

[E]l estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que ellas activan, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en la instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario. Este campo de estudio comporta una dimensión aplicada, un hacer experto, el planteamiento lingüístico, tendiente a incidir en el espacio social del lenguaje respondiendo a distintas demandas y convocando la participación de las instancias sociales involucradas. (2008, p. 1)

En efecto, a partir de la anterior cita se puede pensar que la función del lenguaje va más allá de lo netamente referencial, puesto que esta traspasa lo estructural y así se permea lo social. Para Arnoux (2008), el lenguaje materializado en producciones socio-históricamente situadas tienen incidencia directa en la construcción de ciertos imaginarios que regulan la vida social.

De allí que «el lenguaje sea concebido, por un lado, como una práctica social que a la vez refleja y talla los contornos de las colectividades humanas y, por otro, como un fenómeno esencialmente variable» (Arnoux y Del Valle, 2010, p. 2). Por eso, el lenguaje es el campo donde se crean, afirman o negocian las identidades sociales de los interlocutores. Y la lengua, como una de las tantas formas de realización del lenguaje, cobra un especial interés no solo desde lo puramente lingüístico, sino como «espacio simbólico e ideológico en el que se debate una identidad cultural y un modelo de Estado» (Domínguez, 2009, p. 312).

En definitiva, se puede señalar que la glotopolítica se preocupa de forma sistemática por la relación que existe entre el lenguaje y la política; en términos de Del Valle (2014), se puede proponer una relación más abarcadora que amplía el espectro de comprensión, lo cual se denomina como *la condición política del lenguaje y su relación con la distribución de poder*. A continuación, se presentan los ejes centrales desde los cuales se ha realizado investigación glotopolítica.

Las representaciones del lenguaje: ideologías lingüísticas resultado de acontecimientos históricos

En el campo de las representaciones del lenguaje, estudiado a partir de las ideologías lingüísticas, Del Valle (2014) ha realizado estudios relevantes para comprenderlas; especialmente, en su recorrido histórico destaca tres corrientes.

En la primera (luego de la Segunda Guerra Mundial), se proponen formas de organización lingüísticas acordes con las comunidades. Igualmente, se presentan algunas discusiones en torno a las categorías de disglotia y esquizoglotia, ordenamiento lingüístico, valor de las lenguas, identidad y la naturaleza de la estandarización. La segunda (en la década de los sesenta), por su parte, es crítica y opuesta a la primera, pues «propone modelos de organización lingüística que perpetúan las jerarquías propias del colonialismo» (Del Valle, 2014, p. 89) y se cuestiona el concepto de bilingüismo armónico que apunta a conflictos en

el contacto lingüístico. Finalmente, en la tercera (a finales del siglo xx), «se negocian las tensiones existentes entre el valor cultural, político y económico de las lenguas en los mercados lingüísticos» (p. 90). No obstante, en esta también se evidencian las reivindicaciones de las comunidades que representan minorías lingüísticas y entidades que se encargan de la enseñanza de lenguas, traducción, entre otros.

Frente a lo anterior, Arnoux y Del Valle (2010) señalan que existen ideologías lingüísticas que están presentes en los procesos de integración o desintegración de las regiones. Para demostrarlo, realizaron un análisis de una sección del discurso del presidente Fernando Lugo de Paraguay en donde presenta sus concepciones sobre el portugués, el guaraní y el español y cómo estas se ven reflejadas en las políticas lingüísticas, económicas y administrativas del país. Al analizarlas, los investigadores concluyeron que las relaciones de lengua-región-comunidad refuerzan las decisiones sobre qué idiomas adoptar o no en las políticas lingüísticas. Adicionalmente, las políticas son el resultado de procesos históricos que unifican las concepciones de las comunidades.

Así mismo, Arnoux y Del Valle (2010) desarrollan la noción de *ideologema* (término propuesto por Marc Angenot en 1982) para referirse a postulados que son presupuestos del discurso y son identificables en diferentes épocas. De hecho, para Del Valle (como se citó en Lauria, 2009), los ideologemas se asocian con la *doxa* en tanto que son ideas consagradas comunes que no son discutidas y que abarcan otros contextos. Entre ellos se encuentran la construcción de identidades, pues, para los autores, las subjetividades y emociones de los individuos influyen en la construcción de las ideologías lingüísticas.

La función política de la lengua: diccionarios, gramáticas y manuales de texto

Desde el campo de la glotopolítica, la función política de la lengua se ha examinado a partir de estudios lexicográficos, gramáticas, manuales de texto y políticas lingüísticas. Especialmente, Lauria (2009) considera que la lengua es esencial para configurar simbólicamente a la nación. Por esto, ha analizado

el Diccionario Argentino de Tobías Garzón, de 1910, porque este tipo de recursos son actos glotopolíticos, ya que consideran la norma, el uso, la prescripción y descripción, el cambio lingüístico, la corrección idiomática, los barbarismos, entre otros. De igual forma, los diccionarios se enmarcan en contextos políticos históricos y, por lo tanto, representan un aspecto de la consolidación de las naciones (Lauria, 2008).

Asimismo, Lauria (2008) logra establecer que la identidad lingüística es un componente de la identidad del país, en la medida en que se forma a raíz de conflictos y cambios que solo se detienen con el consenso. Así, a lo anterior le subyace el tema de la unidad o de la fragmentación lingüística del español o del castellano. De igual forma, para esta investigadora argentina, el léxico es otro elemento clave de la identidad lingüística nacional, puesto que combina aspectos antiguos y nuevos de la cultura. A partir de esto se logran identificar dos ideologías lingüísticas: la cultura monoglósica y la prohispanista.

Frente al estudio de las gramáticas, autores como Arnoux (2008) afirman que estas son productos de procesos político-sociales instaurados en los sistemas educativos y que implican procesos de larga duración, como el de la consolidación de los Estados chilenos. En este caso, se evidencia una cultura monoglósica que implica, para Del Valle (como se citó en Arnoux, 2008), la articulación de la focalización y la convergencia.

Finalmente, aparte de los diccionarios y las gramáticas, los manuales normativos también evidencian las políticas lingüísticas de las naciones; por tanto, influyen en la construcción de la noción de nacionalidad y perpetúan una homogeneización del «idioma nacional».

Las políticas lingüísticas: normatividad y regulación lingüística

En la actualidad, algunos estudios se han centrado en el marco social, político y cultural que envuelve al lenguaje en determinados contextos. Ahora bien, la glotopolítica atiende a la forma en que los hablantes tramitan sus diferencias lingüísticas y se ubican

respecto de ellas (Arnoux y Nothstein, 2011) y se interesa por temas como las ideologías, políticas y planeación lingüística, sin olvidar los elementos sociales que influyen en ellas.

Ahora bien, Arnoux y Nothstein (2011) consideran que una intervención que se puede dar en el lenguaje está relacionada con *la libre circulación de bienes culturales y lingüísticos*, pues es necesario plantear un equilibrio entre este movimiento y la protección de la lengua propia. En este caso, elementos como los *organismos internacionales, las multinacionales, la internacionalización de la ciencia y la tecnología* implican un riesgo a este objetivo central.

Especialmente, Arnoux (2008) considera al internet como un problema en la medida en que se promulga al inglés como una lengua mundial y se convierte en un vehículo que los países más desarrollados usan para ganar poder sobre otras naciones. Lo anterior se ve reflejado en aspectos económicos principalmente y por eso promueve un diálogo para reflexionar sobre el papel de las lenguas en la globalización² y las políticas lingüísticas.

Frente a tales políticas, Arnoux (2008) define que estas cumplen diferentes funciones como expresar la oficialidad de las lenguas en los Estados, determinar planes y acciones en la educación y estimular los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras. Por esto, como ya se mencionó, se ajustan a condiciones particulares del contexto como la historia. De allí que Arnoux (2008) logre evidenciar los cambios que estas han tenido en las décadas de 1980 y 1990. Al respecto, se cuenta con que las políticas se han modificado para incluir comunidades minoritarias, grupos en riesgo como los migrantes y las modificaciones internacionales y para lograr una participación en la conformación de las políticas y de las identidades lingüísticas a nivel nacional.

2| En su preocupación por la incidencia de los aspectos sociales, Arnoux parte de la definición de globalización propuesta por Habermas (2000, como se citó en Arnoux, 2008), puesto que enfatiza en que es un proceso y no un estado.

Fundamentación epistemológica de la glotopolítica

La glotopolítica, como campo de estudio, emerge del diálogo que se establece entre la lingüística y la sociología, el cual se denomina: glotopolítica, en varios sentidos. El primero está relacionado con la comprensión de que la lengua se modifica en la interacción social y esta a su vez se transforma por la influencia de la primera. El segundo, con el hecho de que la lengua se halla vinculada a la acción y, por ello, se hace énfasis en su carácter performativo. Finalmente, la lengua se comprende articulada con la política, lo político y con procesos sociales en contextos históricos determinados. Estos se describen a continuación.

De acuerdo con el primer sentido, la lengua se modifica en la interacción social y esta, a su vez, por influencia de la primera conlleva la comprensión de que la lengua se transforma en la medida en que los hablantes, cuando la usan, la renuevan constantemente al crear, modificar o rechazar los significados sociales que se comparten. En este proceso, la lengua no se reduce a un producto acabado —*ergon*—, sino que se transforma en energía —*energía*— que se mueve dentro de la sociedad en diversos ámbitos. A su vez, la interacción social está influenciada por la lengua, porque la sociedad reconoce que hay unas condiciones lingüísticas de producción; ello implica que la interacción social se configura desde condiciones pragmáticas específicas, las cuales permiten llevar a cabo situaciones comunicativas concretas.

Conforme al segundo sentido, la lengua vinculada a la acción refiere a que con la lengua se nombra la realidad y se construyen significados socialmente compartidos. El acto de nombrar una realidad involucra crearla, siempre articulada al contexto en la que emerge y a sus interlocutores. De ahí que se relacione con su carácter performativo, el cual se halla atado a la acción. Esta acción se ve reflejada en dos niveles: el simbólico y el fáctico.

En el nivel simbólico, se entiende que con el uso de la lengua se reproducen las estructuras de poder, reconocimiento, exclusión y dominación del otro. De hecho, es así como también se

transmiten los principios del sustento moral de los ciudadanos, lo cual, a su vez, tiene implicaciones en la construcción de subjetividades e identidades colectivas que se articulan al orden político de una sociedad.

En el nivel fáctico, se contempla que el pleno significado de la lengua no depende únicamente de la relación entre significado y significante, sino también el significado obedece a las condiciones de orden pragmático. Es decir, los sujetos hablan según su inserción en el contexto de la interacción y el modo como se quieran posicionar o ser reconocidos. Por lo anterior, cabe señalar que las prácticas sociales están reguladas por la lengua, puesto que es en la interacción donde se crean, estabilizan y negocian significados sociales. Es decir, cuando se señala que el sujeto que habla siempre lo hace en relación con los otros, es porque son ellos quienes determinan qué decir, cómo decir, qué significar y con qué fin se hace. En efecto, se puede afirmar que, en oposición a la lengua como acción simbólica, en donde se transmiten los principios de orden moral y político, en el nivel fáctico se llevan a cabo acciones éticas o no en la vida social³.

A partir del tercer sentido se reconoce que la lengua está anclada a la política, lo político y lo social. Según la glotopolítica, la lengua articulada con la política implica que su estudio se relaciona con el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, que busca la organización de las sociedades en el marco de contextos conflictivos derivados de lo político (Mouffe, 2007). Así, en la perspectiva glotopolítica, el estudio de la lengua no solo se interesa por comprender el contexto social y político en el que emerge, sino que también se enfoca en la regulación que esta establece en la vida social y política. La lengua sirve para

3| «La lengua no es un instrumento de comunicación que se encuentre disponible de la misma manera y bajo las mismas implicaciones para todos los habitantes de una sociedad» (García, Maldonado y Rodríguez, 2014, p. 75). En la misma línea, se considera que la lengua sirve para permitir el ejercicio de poder, para crear sistemas simbólicos por medio de los cuales no solo categorizamos el mundo, sino que también, a través de ellos, se puede ejercer una función política de dominación, en la medida en que lo simbólico también impone un significado al mundo y a las relaciones sociales.

permitir el ejercicio de poder y para crear sistemas simbólicos por medio de los cuales se puede ejercer una función política de dominación o de resistencia, en la medida en que lo simbólico también impone un significado al mundo y a las relaciones sociales.

En definitiva, la glotopolítica se ocupa de estudiar «las distintas formas en que las prácticas lingüísticas, las acciones sobre las lenguas y las relaciones entre estas últimas participan en la conformación, reproducción o transformación de las relaciones sociales y de las estructuras de poder» (López, 2016, p. 15). En otras palabras, la glotopolítica se pregunta por las prácticas lingüísticas que legitiman, reproducen y transforman las formas y luchas del reconocimiento del otro, articuladas a las estructuras de poder. En palabras de Arnoux (2008), la glotopolítica ha sido definida como:

[E]l estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que ellas activan, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en la instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario. Este campo de estudio comporta una dimensión aplicada, un hacer experto, el planteamiento lingüístico, tendiente a incidir en el espacio social del lenguaje, respondiendo a distintas demandas y convocando la participación de las instancias sociales involucradas. (p. 1)

A partir de la anterior cita se puede pensar que la función del lenguaje va más allá de lo netamente referencial, puesto que traspassa lo estructural y así permea lo social. Para Arnoux (2008), el lenguaje materializado en producciones socio-históricamente situadas tiene incidencia directa en la construcción de ciertos imaginarios que regulan la vida social. De allí que «el lenguaje sea concebido, por un lado, como una práctica social que a la vez refleja y talla los contornos de las colectividades humanas y, por otro, como un fenómeno esencialmente variable» (Arnoux y Del Valle, 2010, p. 2). Por eso, el lenguaje es el campo donde se crean, afirman o negocian las identidades sociales de los interlocutores.

Al respecto, la lengua, como una de las tantas formas de realización del lenguaje, cobra un especial interés no solo desde lo puramente lingüístico, sino como «espacio simbólico e ideológico en el que se debate una identidad cultural y un modelo de Estado» (Domínguez, 2009, p. 312). Según Arnoux y Bein (2015), «las lenguas son valorizadas como símbolos de identidad cuando legitiman o deslegitiman hablantes y prácticas sociales, dado que las lenguas producen y reproducen las diferencias, ubicando a cada uno en el lugar social que supuestamente le corresponde» (p. 13). Acorde a lo mencionado, la lengua refleja un orden social pero también da forma a lo social y a la interacción entre el individuo y la sociedad.

Ideologías lingüísticas: ideologemas

Derivado del contexto glotopolítico señalado, y particularmente al estudiar la lengua como acción política, se recurre a la categoría de *ideologías lingüísticas*, las cuales se comprenden como «sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales políticas y/o sociales específicas» (Del Valle, 2007, como se citó en Arnoux y Del Valle, 2010, p. 6). En este sentido, las ideologías lingüísticas pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo (Van Dijk, 1995). Así mismo, cabe señalar que, según Lauria (2008), las ideologías lingüísticas se crean y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas. Al respecto,

es conveniente concebir las ideologías lingüísticas como múltiples debido a la multiplicidad, en el seno de grupos socioculturales, de divisiones sociales relevantes (clase, género, clan, élites, generaciones y demás) que tienen el potencial de producir perspectivas divergentes [...] las ideologías lingüísticas [...] funcionan como mediadores entre las estructuras sociales y los usos del lenguaje. (Lauria, 2008, p. 21)

Para Arnoux y Del Valle (2010), las ideologías lingüísticas se inscriben con ideologías⁴ más amplias que dependen de posiciones políticas instauradas en la sociedad. A saber, «la ideología se asocia con prácticas e ideas naturalizadoras y normalizadoras de un orden extralingüístico, con la legitimación de un tipo determinado de saber que sirve de soporte al ejercicio del poder y de la autoridad» (Del Valle, 2007, pp. 21-22). En definitiva, con las ideologías se producen, reproducen y transforman las estructuras del orden político-social.

Particularmente, es a través de las prácticas lingüísticas que se puede acceder a la dimensión ideológica de las lenguas, no solo por lo que se dice con estas y por las relaciones que establece con otros, sino también por «las memorias que convoca y que conforma, lo que Stéphane Robert (1997) llama el espesor del lenguaje, habitado por las múltiples resonancias» (Arnoux y Del Valle, 2010, p. 8). En este sentido, las ideologías lingüísticas permiten la articulación de las prácticas lingüísticas con formaciones políticas. Es decir, se amplía el espectro de comprensión de *la condición política de las lenguas y su relación con la distribución de poder*.

Derivado de este marco de comprensión, Arnoux y Del Valle (2010) consideran que:

Los sistemas lingüísticos-ideológicos se apoyan en ideologemas o se articulan a partir de ellos. El término *ideologema* fue introducido por Marc Angenot (1982, p. 179-182) para referirse a lugares comunes, postulados o máximas que, pudiendo realizarse o no en superficie, funcionan como presupuestos del discurso. (p. 12)

Así pues, los ideologemas son máximas que subyacen en la estructura argumentativa de un enunciado y que pueden

4| Hoy en día todavía se reconoce el carácter contingente e histórico de las ideologías, es decir, la asociación esencial entre estas y las condiciones socioeconómicas de los grupos humanos que las producen. Sin embargo, vemos que el término ideología ya no se asocia a doctrinas políticas concretas, sino que se aproxima al ámbito de las creencias, lo afectivo, lo inconsciente, lo mítico y lo simbólico (Del Valle y Meirinho, 2016, p. 628).

realizarse en los discursos. Sin embargo, los ideologemas no se reducen a frases o sintagmas. Por el contrario, para José del Valle (como se citó en Lauria, 2009), los ideologemas se asocian con la *doxa* en tanto constituyen opiniones e ideas comunes y son aceptadas por la mayoría, las cuales no se someten a discusión. Para Del Valle (2014), los ideologemas son lugares comunes que integran sistemas ideológicos más abarcadores.

Adicionalmente, los ideologemas se pueden identificar en campos discursivos propios del ámbito político, educativo, cultural, entre otros. Por ejemplo, desde análisis glotopolíticos de Arnoux, Del Valle y Lauria, entre otros, se han establecido los siguientes:

- Una nación se define por la posesión de una lengua y debe tener su propio Estado.
- Las lenguas son libres e iguales en derechos.
- La diversidad lingüística es una riqueza que debe ser defendida.

En definitiva, para Lauria (2009), el sentido y aceptabilidad de los ideologemas «resultan de sus migraciones a través de las formaciones discursivas e ideológicas que se diferencian y se enfrentan y se activan en las innumerables descontextualizaciones y recontextualizaciones» (p. 3). Así, la naturalización de un ideograma se logra cuando se generaliza su aceptación y se bloquea la posibilidad de crítica o problematización.

Funciones performativas: indicidad y normatividad

La glotopolítica toma distancia de las teorías del lenguaje que consideran como eje central de análisis la función referencial y comunicativa, con el fin de dar prioridad a la función performativa del lenguaje y con ello visibilizar su condición política. Por tal motivo, cobran vitalidad las nociones de *indicidad* y *normatividad*. La *indicidad* se entiende como «la propiedad que hace que el valor de un enunciado no esté solo en su dimensión referencial, sino en su capacidad para señalar elementos de un contexto de la enunciación, indicar identidades sociales y construir relaciones entre los interlocutores» (Hanks, 2000, como se citó en Del Valle, 2014, p. 93). En este sentido, los enunciados

adquieran sentido en contextos precisos y relacionados con identidades sociales que siempre están en cambios y negociaciones.

A su vez, la *indicidad* está articulada con *la normatividad*, desde la cual se problematiza la transparencia semántica que se supone las lenguas poseen desde su codificación. Para Del Valle (2014),

siempre orientamos nuestra producción verbal en función de un contexto de normas socialmente constituidas y esta orientación liga inexorablemente el lenguaje y metalenguaje, es decir, la práctica lingüística a las expectativas que puedan existir sobre el modo en que van a ser interpretadas. (p. 93)

En este sentido, *la normatividad* no se puede desvincular de las prácticas sociales en las cuales se halla inmersa. Tal como lo señala Del Valle (2014), los hablantes actúan en relación con unas normas que han sido creadas y aceptadas por la comunidad de habla.

Reflexión final

Desde la reflexión sobre el desarrollo del campo de la glotopolítica, se puede evidenciar que hay un interés central por comprender el lenguaje articulado con la política. Así mismo, desde las investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano, especialmente desde Argentina, se puede analizar cómo a través de la producción de gramáticas y manuales se activan representaciones ideológicas del lenguaje que se ponen en juego en el ámbito escolar y social. También, surge otro elemento que tiene que ver con el campo de las políticas lingüísticas, especialmente en países donde se han firmado tratados de comercio.

En esta perspectiva, las preguntas por la planificación lingüística de qué se regula, quién regula, cómo y cuándo se regula se articula con asuntos políticos y económicos, no únicamente con asuntos lingüísticos. Por lo tanto, algunas de las temáticas para futuras investigaciones pueden girar en torno a los mercados lingüísticos en un mundo globalizado, al panhispanismo como un dispositivo de homogeneidad lingüística, el *valor económico del español*, entre otras.

Referencias

- Arnoux, E. N. de (2000). La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. *Lenguajes: teorías y práctica* (pp. 3-27). Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González, Secretaría de Educación y GCBA.
- Arnoux, E. N. de (2008). Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica. *Reverte-Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Indaiatuba*, (6). <https://bit.ly/3YaQdJg>
- Arnoux, E. N. de y Bein, R. (2015). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Biblos.
- Arnoux, E. N. de y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1), 1-24. <https://bit.ly/3I3lM2j>
- Arnoux, E. N. de y Nothstein, S. (2011). Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional. En A. Fanjul y G. Da Silva Castela (orgs.), *Línguas, políticas e ensino na integração regional* (pp. 38-64). Editora Assoeste.
- Del Valle, J. (2007). *La lengua, ¿Patria común? Ideas e ideologías del español*. Iberoamericana.
- Del Valle, J. (2014). Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. *Boletín de Filología*, 49(2), 87-112. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032014000200005>
- Del Valle, J. y Meirinho, V. (2016). *Ideologías lingüísticas*. City University of New York. <https://bit.ly/3SdNtsl>
- Domínguez, C. (2009). Elvira Narvaja de Arnoux, *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Buenos Aires, Santiago Arcos editor/sema *Confluente, Rivista Di Studi Iberoamericani*, 1(2), 312-315. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/1667>

- García, S., Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2014). Propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación preescolar, básica y media en Colombia. *Cuadernos Fedesarrollo*, 49.
- Guespin, L. y Marcellesi, J. (1986). Pour la glottopolitique. *Langages* 21(83), 5-34. <https://bit.ly/3liqRuI>
- Haugen, E. (1972). *The Ecology of Language*. Stanford University Press.
- Lauria, D. (2008). *Lengua y nación. El Diccionario Argentino de Tobías Garzón (1910)*. Jornadas de Jóvenes Investigadores, IV, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires. <https://bit.ly/3l8FwIF>
- Lauria, D. (2009). *Los discursos sobre la lengua (1900-1910). Un abordaje desde la teoría del discurso social*. En I. Carranza (comp.). IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina, Universidad Nacional de Córdoba. <https://bit.ly/41oLlYd>
- López, M. (2016). *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*. Miño y Dávila.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijk, T. (1995). Discourse Semantics and Ideology. *Discourse & Society*, 6(2), 243-289.



Estado de la coexistencia/ conflicto de lenguas en América del Sur y los derechos lingüísticos

Luis Ernesto Behares

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, URUGUAY

lbeharesc@yahoo.com

América del Sur: caracterización geográfico- histórico-política

El área geográfica circunscripta por el denominador *América del Sur* nos parece presentar una identidad histórica y política suficiente que la diferencia de América del Norte, de América Central, del Caribe o de las Antillas. También nos ha parecido más cuidadosa nuestra opción que las que consagran otras circunscripciones, terminologías o rótulos habituales o muy difundidos, del tipo: *Iberoamérica*, *Latinoamérica* o *Hispanoamérica*. La antropología sociocultural, la etnohistoria y la sociolingüística nos han demostrado ampliamente que no todo en el territorio de América del Sur es ibérico, latino o hispano. El uso de caracterizadores como *ibérica*, *hispana* o *latina* conlleva imaginarios discursivos propios de las naciones-Estados europeos, generalmente asociados a los territorios de ultramar perdidos o, de alguna manera, conservados.

América del Sur se constituye a partir de un conjunto de «Estados» y otro de «naciones», caracterizados en ambos casos por una gran heterogeneidad, pero también por una gran homogeneidad, dependiendo de los rasgos o factores que se tomen en cuenta. Con respecto a los Estados, encontramos «países independientes» con legislación propia (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Paraguay,

Perú, Surinam, Venezuela y Uruguay), «países dependientes» sin legislación propia (Guayana Francesa, Islas Falkland o Malvinas, Islas Georgias y Sandwich del Sur), y «otras situaciones» (Trinidad y Tobago, Aruba, Curazao, Bonaire).

Los doce «países independientes» constituidos son el resultado de largos procesos de descolonización y de establecimientos de estatutos políticos de autonomía habidos durante el siglo XIX, aunque en dos casos (Guyana y Surinam) esos procesos fueron muy recientes (1966 y 1975, respectivamente). Se trata, en todos los casos, de Estados que han adoptado la estructura republicana y se declaran como democracias, más allá de la diversidad de situaciones que se observan en sus organizaciones (unitarias, federales, presidencialistas, parlamentaristas, etc.) o en la realidad de su grado de democracia o la definición que dan de ella. Los «países dependientes», claramente integrados al subcontinente, tienen algún grado de autonomía, aunque su estatuto jurídico sea el de dependencia. En el caso de la Guayana Francesa se trata de un «departamento de ultramar» de Francia (así denominado desde 1946), con atribuciones autónomas de tipo municipal y poco más. Tanto las Islas Falkland o Malvinas como las Islas Georgias y Sandwich del Sur son en lo formal «territorios británicos de ultramar», con un gobernador, un comité ejecutivo y una asamblea, pero supeditados a la Corona Británica y a las estructuras de gobierno de ese país, aunque son territorios en litigio con Argentina y están considerados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) dentro de su Comité Especial de Descolonización. Con el rótulo ambiguo de «otras situaciones» incluimos a los países que, si bien se suelen considerar como parte del territorio sudamericano, son en rigor mejor clasificables entre los países antillanos y del Caribe.

Es imprescindible tener en cuenta que hace poco más de doscientos años la región era, *stricto sensu*, un conglomerado colonial, en el cual convivían las poblaciones originarias subalternizadas, las poblaciones europeas en posición de dominio y otras poblaciones de estatutos diferenciados (esclavos africanos, migrantes de orígenes diversos, autócratas, etc.). Esta matriz poblacional y sociopolítica sufrió importantes transformaciones durante el siglo XIX y fue alcanzando autonomías políticas y

entidades nacionales en forma asaz discontinua y conflictiva durante el siglo xx. No obstante, no se pueden negar las persistencias de los factores coloniales en múltiples planos, por lo cual el proceso de descolonización debería considerarse inacabado. Entre esos niveles, sin lugar a duda, están la coexistencia de lenguas y la atención prestada a las diferencias lingüísticas y culturales.

Caracterizar a América del Sur como un territorio históricamente poscolonial, si bien no parece totalmente inusitado, es una aserción que suele contrastar con otra, que se formula como un conjunto de Estados-naciones independientes. Aquí es necesario distinguir los factores que entran en juego, los exclusivamente político-formales y jurídicos, que acarrearán argumentación para dar veracidad a la segunda interpretación, y los factores económicos, sociales, culturales y lingüísticos, que tienden a aportar justificación a la primera.

Debe, además, tenerse en cuenta que desde hace por lo menos unos setenta años en América del Sur ha operado paulatinamente, aunque con retrocesos y conflictos, un proceso de integración geopolítica regional que ofrece elementos nuevos; por un lado, al permitir visiones transversales de su realidad social y, por otro, al hacer patentes sus diferencias ideológicas ante esa misma realidad. A esto ha de sumarse que, como conjunto de Estados-naciones independientes, está sujeto a los avatares de la globalización y de las hegemonías geopolíticas que se generaron en el siglo xx y de aquellas que se están instaurando en el siglo xxi.

Poblaciones y lenguas en América del Sur

Al estudiar las lenguas habladas en América del Sur tenemos dos posibilidades: hacer una enumeración de aquellas lenguas presentes en el territorio (las que tienen hablantes) u organizar ese popurrí mediante una tipificación. En el primer caso, se ha producido ya mucho, desde una perspectiva lingüística y geolingüística y, en el segundo, nos encontramos con tipificaciones que atienden a las familias de lenguas, al número de hablantes, a su conservación y variabilidad o a la vitalidad de su uso, entre otros criterios de naturaleza híbrida. En este texto haremos una

tipificación en ocasión de los vínculos entre las poblaciones y las lenguas que hablan, atendiendo sobre todo a las condiciones sociopolíticas e históricas de su existencia. La tabla 1 incluye nuestra tipificación.

Tabla 1. Tipificación de las lenguas habladas en América del Sur

Tipo	Lenguas
1	Lenguas coloniales europeas
2	Lenguas europeas de inmigración
3	Lenguas no-europeas de inmigración
4	Lenguas criollas o similares
5	Lenguas de pueblos originarios
6	Lenguas de señas (LS)

El tipo 1 hace referencia a las lenguas de los países europeos que colonizaron el territorio entre el siglo XVI y el siglo XIX y que terminaron por constituir en casi todos los casos las lenguas oficiales o de uso estatal de los Estados independientes que se establecieron posteriormente: español (o castellano), portugués, inglés, neerlandés (u holandés) y francés. Sería necesario hacer aquí una larga lista de puntualizaciones, ya que las lenguas traídas al subcontinente no eran oficiales o nacionales para los países europeos de entonces en el sentido fuerte que aceptamos hoy día, ni su estatus de estandarización era el mismo. De hecho, se trajeron a América variedades diversas entre sí y se las asentaron en regiones sudamericanas de forma considerablemente fortuita, lo que es un factor relativamente importante para entender, por ejemplo, por qué el español hablado por los países hispanohablantes no es exactamente el mismo, por qué el portugués de Brasil presentó siempre amplia variabilidad o por qué el neerlandés hablado en Surinam es actualmente un derivado de la variedad holandesa un tanto arcaica. Debe tenerse en cuenta también que, si bien las lenguas coloniales han devenido de uso masivo o general como lenguas maternas en algunos países de la región, no es esa la situación de otros países, en los cuales la condición de hablante de las lenguas europeas de sus habitantes se inscribiría mayoritariamente en la de usuario de segunda lengua prestigiada.

Desde el siglo XIX otras lenguas europeas fueron traídas al subcontinente de la mano de los procesos inmigratorios que se han extendido hasta el presente (tipo 2). En este caso, además de las lenguas «oficiales» de las potencias colonialistas europeas, llegaron, simultánea o episódicamente, poblaciones que eran hablantes de lenguas nacionales o regionales que solían ser consideradas «dialectos» en los países originarios. Llegaron así hablantes de todos los «dialectos» itálicos (xeneize, napolitano, friulano, véneto, siciliano, etc.), de gallego, catalán y euskera, de dialectos alemanes, idish, pomerano, valdense y, también, los hablantes de otras lenguas europeas, como el francés, el inglés, el alemán, el ruso, el polaco, el croata, el checo, sin que agotemos la lista. La mayoría de estas poblaciones fueron asimiladas por la cultura general de los países a donde fueron a alojarse, pero muchas de ellas se conservan hasta el presente en «colonias» o por procesos de exclusión según las políticas de los países.

El ingreso de las lenguas no europeas de inmigración (tipo 3) siguió un derrotero semejante, aunque en algunos casos revela particularidades. La lista de estas poblaciones y lenguas es muy extensa, abarca lenguas del Medio Oriente y Cárpatos (árabe, ladino, armenio, turco) y lenguas del Asia Oriental, como el japonés, el chino, el hindi-urdu o el javanés. Lenguas de este tipo, y las poblaciones que las hablan, se asentaron en el noreste del continente, sobre todo las de origen hindi y javanés y sobreviven con alto grado de conservación y vitalidad en Surinam y Guyana, al tiempo que las otras se distribuyeron prácticamente en forma más o menos homogénea en la mayoría de los países, aunque suelen ser hoy características de ciertas regiones, como el armenio en Argentina y Uruguay; el árabe en Argentina y Brasil y el japonés en Perú y Brasil. La suerte de estas últimas ha sido variable, aunque en general han ido desapareciendo, siendo asimiladas o sobreviviendo para usos de ámbito religioso o privado, con excepción de aquellas derivadas de la inmigración más reciente.

Capítulo aparte debería hacerse con las lenguas de origen africano, traídas a América en el largo proceso de esclavitud, presente en medidas variables desde finales del siglo XV, pero masivo en todo el subcontinente en el siglo XVIII y en parte del XIX, aunque las

condiciones de su introducción y asentamiento varían mucho en las diferentes regiones. Considerar a estas lenguas y a las poblaciones que las hablaron como inmigrantes puede resultar conflictivo, habida cuenta de que se trató, en todo caso, de una inmigración forzada, en condiciones deshumanizadas y que, aun para algunos estatutos de la época eran ilegales y repudiables. No obstante, desde un punto de vista lingüístico, demográfico y sociológico fueron hablantes que se incorporaron al conjunto, no sin que su particularidad forme también parte de los procesos. Es bastante difícil enumerar cuáles eran estas lenguas; salvo algunas excepciones tempranas o transportes masivos de poblaciones africanas homogéneas a América, los contingentes importados por el comercio de esclavos y su distribución en las regiones no tuvieron en cuenta las afinidades lingüísticas de sus mercancías. Este hecho explica, en gran parte, la asimilación rápida de estos hablantes a las lenguas mayoritarias habladas en las sociedades en las que fueron insertos. En aquellas regiones de tipo urbano, en las que los esclavos se destinaron al servicio doméstico, comercial o de pequeñas industrias, la asimilación fue exitosa, aun cuando haya habido pidgins transitorios, en situaciones de contacto lingüístico que modificaron el perfil (sobre todo léxico) de las variedades mayoritarias que allí se hablaban. Por su parte, en el caso de las poblaciones esclavas que fueron asentadas en los ámbitos rurales y preindustriales (minería, café, algodón, etc.), lo que fue bastante normal en los siglos XVIII y XIX, el aislamiento y el desarrollo de patrones comunitarios de supervivencia favorecieron la conservación de algunas lenguas o, sobre todo, el surgimiento de situaciones de pidginización, que constituyen la base de un subconjunto dentro de las lenguas criollas que existen actualmente, sobre todo en el norte del subcontinente.

Las lenguas «criollas» (tipo 4) son un correlato lingüístico ineludible de los procesos de colonización-descolonización y en aquellas regiones que experimentaron la inmigración masiva. Originadas en situaciones de contacto de lenguas en condiciones de asimetría funcional o de poder, las lenguas criollas fueron variedades lingüísticas compromisivas en el marco de las matrices diglósicas, sobre todo en los ámbitos rurales en los cuales colectivos subalternizados de una o más lenguas

coexistieron con las lenguas de sectores sociales dominantes. Los procesos de criollización no se refieren únicamente a la formación de variedades lingüísticas, que luego puedan identificarse como «otras lenguas» o variedades y adquirir cierta autonomía; por el contrario, existe también la posibilidad de entender que las «lenguas comunes» habladas hoy día en algunas áreas del subcontinente han pasado por esos procesos y muestran en el presente las marcas de ese pasaje, que ha estudiado Álvarez (1995) como hipótesis en relación con el habla de Caracas, con apreciaciones más generales sobre estos procesos.

En los orígenes del proceso de colonización de América del Sur (siglo XVI) existía en el territorio una población autóctona que se calcula entre diez y veinte millones de habitantes, agrupados en no menos de mil quinientos a dos mil grupos, que hablaban entre quinientas y seiscientas lenguas diferentes. Las lenguas de los pueblos originarios (tipo 5) han sobrevivido hasta el presente, a pesar de los esfuerzos para erradicarlas con los pueblos que las hablan por más de quinientos años. En la actualidad, la población considerada indígena es de dieciséis millones y está compuesta por hablantes de no más de cuatrocientas veinte lenguas, aunque en varias regiones sus potenciales hablantes estén ya totalmente asimilados a las lenguas oficiales y mayoritarias.

El caso de las lenguas de señas (tipo 6) presenta una serie de particularidades. Se trata de las lenguas utilizadas por las comunidades sordas que existen en todos los países de la región. En los hechos, actualmente cada país tiene la suya, en algunos casos más de una, sobre todo como lenguas urbanas, aunque existen algunos casos de lenguas aisladas en ámbito rural o indígena. Si bien es posible suponer que se establecieron en cada país por un proceso de importación, sobre todo de las lenguas de señas francesa e inglesa bajo ciertas condiciones, la diferenciación entre las actuales existentes revela su transformación siguiendo procesos de criollización. Desde la década de 1980 estas lenguas se hicieron públicas progresivamente, sobre todo por su uso en la educación, los medios de comunicación y otros ámbitos del Estado o de las actividades privadas y generaron legislaciones de reconocimiento, de consideración y de protección, según los casos.

Las lenguas que se hablan en América del Sur son muy diferentes entre sí en sus grados de estandarización y estabilidad. Exceptuando las lenguas oficializadas, las lenguas y variedades habladas o son ágrafas y escasamente estandarizadas o sus hablantes no las utilizan en su variedad escrita, por sus propias condiciones de supervivencia. Es importante considerar la matriz de alfabetización del subcontinente, en la cual se observa que el promedio general del 94,35 % (en oscilación entre Uruguay con 98,36 % y Guyana con 84,99 % en sus extremos) puede considerarse muy bueno, si se tiene en cuenta que la tasa global es de 85,3 %. Unesco (2016) ubica a América del Sur entre las regiones de mayor tasa de alfabetización (de 90 a 100 %), a pesar de las variaciones por país. No obstante, los datos generales de alfabetización se compilan por cada país y no suelen revelar la realidad del uso de la lengua escrita, por lo cual se generaron criterios que tienen en cuenta esa realidad («alfabetismo funcional», «literacidad amplia o limitada», «alfabetización básica y avanzada», etc.). Aunque no existan datos estadísticos para esto, la opinión más recibida es que América del Sur presenta índices de usos extremadamente limitados de la lengua escrita, sobre todo en las poblaciones rurales o que pertenecen a minorías económicas, sociales o étnicas.

Lenguas oficiales, reconocidas, consideradas, protegidas y las otras

El conjunto polifacético de lenguas y hablantes que acabamos de reseñar implica gran variedad de situaciones. Utilizando los criterios propios del derecho lingüístico, sobre todo atendiendo a las legislaciones nacionales o regionales, cuando las hay, nos encontramos con cuatro estatutos que las emplazan en su particularidad sociolingüística y de planificaciones lingüísticas: oficializaciones, reconocimientos, consideraciones y protecciones.

Se entiende por *lengua(s) oficial(es)* la o las que los Estados establecen como las que los identifican en su autonomía, ligadas a su unidad y a su homogeneidad nacionales y que suelen ser, principalmente, de uso obligatorio para la administración pública (gobierno, justicia y servicios públicos). En los hechos, el alcance de la norma también se aplica a otros ámbitos de

actividad, como en los casos de la lengua de instrucción en los sistemas educativos, en las prescripciones para los medios de comunicación o en otros usos lingüísticos societarios considerados bajo las atribuciones del Estado. Para que la lengua de un país pueda ser considerada «oficial» debe darse su establecimiento como tal en leyes explícitas, normalmente en la Constitución de ese país. En los demás casos se han utilizado otros denominadores que no remiten, técnicamente hablando, al mismo concepto. Se trata de situaciones en las cuales, en ausencia de lengua oficial *stricto sensu*, se considera por *consuetudine* que hay de hecho una lengua que se jerarquiza ampliamente como la mejor favorecida.

También tienen estatuto jurídico el reconocimiento, la consideración y la protección, aunque su jerarquía sea otra. El *reconocimiento* de una lengua en el conjunto de todas las que eventualmente sean habladas en un país implica un grado menor a la oficialización y suele surtir sus efectos en ámbitos, territorios o circunstancias explicitadas en el acto que se promulgue, generalmente una ley particular. La *consideración* de una lengua en particular constituye, en casi todos los casos, una exhortación para que se la tenga en cuenta a ella o a sus hablantes en determinados ámbitos, territorios o circunstancias. Finalmente, la *protección* de una lengua implica una disposición que determina que deben formularse cuidados para su conservación y estudio, lo que suele justificarse por sus valores patrimoniales, históricos, culturales o folklóricos. La tabla 2 nos muestra este aspecto de la cuestión, atendiendo exclusivamente a los doce países autónomos del subcontinente.

Tabla 2. Legislación lingüística básica en los países autónomos de América del Sur¹

Países con lengua oficial	Países sin lengua oficial	Países bilingües o multilingües	Lengua(s) oficial(e)s ⁺ o mejor favorecida(s) ⁺	Países que tienen complementos
	Argentina		Español+	Actos provinciales de oficialización y reconocimiento (LS)
		Bolivia	37 ^{*2}	LS
Brasil			Portugués*	Actos regionales de reconocimiento LS
	Chile		Español+	LS
Colombia			Español*	Actos regionales de reconocimiento LS
Ecuador			Español*	«Idiomas oficiales de relación intercultural». Actos regionales de reconocimiento LS
	Guyana		Inglés+	
		Paraguay	Español, Guaraní*	LS
Perú			Español*	Actos regionales de reconocimiento LS
	Surinam		Neerlandés+	
	Uruguay		Español+	LS
Venezuela			Español*	Actos regionales de reconocimiento LS

Fuente: datos propios.

- 1] La sigla LS en la quinta columna indica el reconocimiento de la(s) lengua(s) de señas del país. La indicación (LS) indica que el reconocimiento no es pleno en el país tomado como un todo. No poseemos datos de Surinam y de Guyana.
- 2] Español, aymara, arawak, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasuawe, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uruchipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

Como vemos, siete de los países han decidido establecer una o varias lenguas oficiales en sus constituciones. Dos de estos siete oficializaron más de una lengua (dos en Paraguay y treintaisiete en Bolivia). Se trata en estos casos de la oficialización del español junto con una o más lenguas de los pueblos originarios y, en ningún caso, de otras lenguas europeas o de otros orígenes, a pesar de que estas posean hablantes y comunidades de hablantes como lenguas maternas en el país. De más está decir que estos estatutos no pueden asegurar en los hechos el uso oficial simétrico de todas las lenguas implicadas, ya que el español está ampliamente privilegiado.

I. Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos [...]

II. El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano.

(Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009, art. 5)

El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación. (Constitución Nacional de la República del Paraguay, 1992, art. 140)

Nótese que, en su Constitución de 2009, Bolivia declara el plurilingüismo. Todas las lenguas oficializadas son indígenas o criollas de base indígena, con un sistema selectivo para áreas regionales, mientras que el español ocupa un lugar central que da unidad lingüística al Estado. Por su parte, en su Constitución de 1992, Paraguay jerarquiza el español y el guaraní en un vasto conjunto de lenguas originarias, europeas y de otros orígenes que existen en el país. Para las lenguas originarias y las de

«otras minorías» se incluye una declaración de protección en virtud de su carácter de «patrimonio».

Cuatro de los cinco países monolingües desde el punto de vista de sus legislaciones de oficialización, establecen al español (o «castellano») como lengua oficial. Casi todos ellos incluyen el uso de otros estatutos concomitantes (fundamentalmente reconocimientos y protecciones) y alguna recomendación de oficialización parcial en el mismo artículo en que se hace la oficialización del español, en general, para regiones especiales o como autorización preventiva para las legislaciones departamentales, provinciales o de Estados dentro del conjunto federal:

El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 10)

El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso. (Constitución de la República de Ecuador, 2008, art. 2)

El idioma oficial es el castellano. Los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República, por constituir patrimonio cultural de la nación y de la humanidad. (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999, art. 9)

Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley. (Constitución Política del Perú, 1993, art. 48)

El caso de Brasil es, en cambio, de un monolingüismo absoluto a nivel constitucional. El artículo 13, comúnmente llamado *cláusula petrea* en la bibliografía brasileña, establece la lengua

oficial en conjunto con los símbolos nacionales, lo cual es un acto nacionalista muy evidente:

A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

§ 1º São símbolos da República Federativa do Brasil a bandeira, o hino, as armas e o selo nacional.

§ 2º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão ter símbolos próprios. (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 13)

La única otra mención a factores lingüísticos se hace en función «dos Índios» en el prometedor capítulo VIII, que desde 1988 ha tenido diversas interpretaciones al cotejar las disposiciones estatales y municipales de las áreas en que habitan «indios».

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 231)

Llama la atención la existencia en América del Sur de cinco países (Argentina, Chile, Guyana, Surinam y Uruguay) que no han establecido ninguna lengua oficial en forma explícita. Es, de todos modos, una opción que han adoptado muchos otros países del mundo y que tiene en términos generales múltiples justificaciones y explicaciones.

En el caso de Guyana y de Surinam, que son países que han adquirido la autonomía en época reciente (1966 y 1975, respectivamente), sus constituciones no hacen mención alguna a cuestiones lingüísticas; el uso prioritario en materia estatal del inglés (Guyana) y del neerlandés (Surinam), en países en los cuales se habla una pluralidad de lenguas de muy variado tipo y en los que el inglés o el neerlandés no son la lengua mayoritaria, puede entenderse como una rémora de su etapa colonial.

En Guyana se habla mayoritariamente el criollo guyanés, lengua no estandarizada de base inglesa, pero también el hindi-urdu, el español y el portugués, además de varias lenguas originarias de tronco Caribe (akawaio, wai-wai, arahuaco, patamona y macushi). La única mención a lo lingüístico se hace en la Constitución precisamente para estos últimos:

Indigenous peoples shall have the right to the protection, preservation and promulgation of their languages, cultural heritage, and way of life. (Constitution of the Co-operative Republic of Guyana, 1980, art. 149G)

En Surinam la lengua más extendida es el surinaands nederlands, variedad local del neerlandés que se combina con el sranan tongo, criollo de gran variabilidad y continuo lingüístico con otros de origen africano (como el saramaka), pero se habla también el hindi (en su variedad local o sarmani), el javanés, lenguas caribes y arauacas, el hakka y el chino cantonés, el inglés, el español y el portugués. Si bien la Constitución de la República de Surinam (Grondwet van de Republiek Surinam, 1987) no hace explícita una lengua oficial, el Estado utiliza el neerlandés.

La opción de Argentina, Chile y Uruguay tiene raíces ideológicas bastante evidentes. Los tres casos muestran con nitidez una oscilación doctrinaria entre el nacionalismo lingüístico unitarista, que supondría de alguna manera la fijación de una lengua oficial, y el cosmopolitismo que prefiere mantener la separación entre la sociedad y el Estado (o «la República») y, por tanto, dejar abierta la cuestión lingüística, entre otras cuestiones socioculturales. Es común que argentinos, chilenos y uruguayos se asombren de la comprobación de que el español no es la lengua oficial de sus países, a veces amparados en el hecho de que el español suele figurar como tal en diccionarios, enciclopedias y libros escolares. Sin embargo, no se equivocan rotundamente, porque lo es *de facto* o con justificaciones del tipo de que lo es en términos «consuetudinarios», o por ser la lengua «mayoritaria», o porque es de «uso administrativo» preceptivo, o porque en ella «fueron y son escritas la

constitución y las leyes» o porque en algunos documentos se lo denomina como «idioma nacional».

Con base en este análisis y considerando las lenguas oficiales y al español como la «lengua oficial *de facto*» de los tres últimos países analizados, podemos resumir estos datos como sigue: español (9 países), portugués (1 país), inglés (1 país), neerlandés (1 país), guaraní (1 país) y otras 35 lenguas indígenas (1 país). Son las lenguas impuestas en su momento por los colonizadores europeos, con excepción hecha para el guaraní en Paraguay y Bolivia y para otras treinta y cinco lenguas indígenas recogidas por Bolivia. Sumadas a los tímidos reconocimientos y «oficializaciones» subterritoriales o relativas, la opción parece tener un signo ideológico evidente. Sin lugar a duda, y considerada la diversidad lingüística de la región y de cada uno de los países, este hecho es un dato para la argumentación de aquellos que sostienen la tesis de la persistencia colonial hegemónica en el ámbito cultural de América del Sur, resultado de un proceso histórico de homogeneización de ideología europeísta, sobre lo cual volveremos más adelante.

Los derechos lingüísticos en América del Sur

En un contexto como el descrito y en los procesos históricos que llevaron a nuestro actual estado de cosas, es evidente que la cuestión lingüística, aparte de otros componentes y dinámicas, se instala fuertemente en el plano de los derechos de los hablantes y colectivos de hablantes.

La tradición jurídica para las colonias (o «de Indias») de la Corona española contiene posiciones doctrinarias que se refieren a las poblaciones originarias de estos territorios, pero también a los grupos de europeos que circulaban por América en las más disímiles condiciones. La *Recopilación de leyes de los reynos de Indias* (promulgada por Carlos II en 1680) era muy sensible a estas cuestiones (Zorraquín Becú, 1947; Ots Capdequí, 1945). En cierta forma oblicua metabolizaron los enfoques que la Compañía de Jesús ideó para el tratamiento de las poblaciones originarias americanas y sus lenguas en las «Misiones» (Astraín, 1914), desarrolladas como microcosmos

económicos, sociales, políticos, lingüísticos y religiosos de amplia repercusión en las políticas de lenguas en diversas regiones del subcontinente, así como el influjo del pensamiento, la acción y las publicaciones de Bartolomé de las Casas (De las Casas, 1966; Beuchot, 1994). A pesar de los valores intrínsecos de la legislación española para sus colonias, en los hechos las políticas efectivas llevadas a cabo fueron de imposición y asimilación forzada, cruentas en ciertas regiones y graduales y sosegadas en otras.

En los territorios coloniales españoles, la ideología y la doctrina política y jurídica que preponderaron en los movimientos independentistas del siglo XIX y, en parte, en el de los fundadores de los Estados sudamericanos, se nutrieron de los principios de la Revolución Francesa, desde la cual se difundió desde 1789 la *Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen* (1990), combinados con los derivados de la doctrina del *free will* de origen inglés (Habeas Corpus Amendment Act, 1679; Bill of Rights, 1689) a través de los documentos emanados de la revolución estadounidense y las ideologías liberales, comunitaristas y masónicas que se difundían en conjunto en los territorios hispánicos de la época. Estos parámetros ideológicos, empero, no parecen haber sido integrados a la consideración y tratamiento de la cuestión lingüística, en cuya materia, las nuevas clases dominantes criollas mantuvieron los parámetros coloniales.

La tradición portuguesa, activa sobre todo en el vasto territorio brasileño, en algunos aspectos tuvo las mismas marcas que la española, con matices de importancia (es necesario no pasar por alto la continuidad de la ideología monárquica en toda su dimensión hasta fines del siglo XIX) y con momentos diferentes en la cronología comparada. Durante los siglos XVI y XVII la Corona portuguesa dio escasa atención a las acciones de los colonizadores en Brasil, la cual consideraron una gran «factoría». De ese modo, una política lingüística tácita y dictada por la conveniencia determinó que colonizadores, criollos, bandeirantes e incluso los jesuitas utilizaran y expandieran una variedad criolla de base portuguesa y tupí, conocida como *língua gêral*, originada en el área paulista, pero que se expandió

por vastas regiones de lo que hoy es el territorio brasileño. En 1775, el Marqués de Pombal (o Sebastião José de Carvalho e Mello, 1699-1782, primer ministro de José I) dictó un decreto por el cual se prohibía en estos territorios el uso de otra lengua que el portugués *padrão*, y dirigió un programa para acabar con las hablas indígenas, africanas, del español en el sur y, sobre todo, de la *língua geral*. La política que siguió a esta durante todo el siglo XIX pretendió lograr la homogeneización lingüística, esencialmente con prohibiciones, y acabó afectando en la misma dirección a la variedad de lenguas europeas traídas durante ese siglo con la inmigración. Es necesario tener en cuenta que aún a mediados del siglo XX las políticas lingüísticas brasileñas eran de naturaleza coercitiva (Casagrande, 2005; Almeida, 1997).

Aunque demos una gran importancia a las tradiciones coloniales y posteriormente a la génesis de los Estados independientes, es posible afirmar que la región política y jurídica que nos interesa fue particularmente conmovida desde hace setentaicinco años por los efectos de la posguerra europea. Existían en Europa, sin lugar a duda, urgencias de posguerra, pero la defensa de la individualidad de la persona ante el Estado u otras entidades de agrupamiento humano era ya una tradición, en la que la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU de 1948 se insertó como continuidad, al legislar un conjunto de definidores de acumulación histórica. Para América del Sur, el período de posguerra la inserta en la nueva lógica de la cultura del «orden mundial», incluida la globalización, la «guerra fría», las nuevas hegemonías y la generación de legislaciones internacionales acordadas con pretensiones universalistas, de todo lo cual Hobsbawm (1994) nos da un amplio panorama hermenéutico.

La postulación de los derechos humanos de la ONU en 1948 se fundamenta en múltiples parámetros, pero a nuestros efectos importan principalmente dos: la afirmación de que los derechos humanos son *derechos naturales*, que pueden ser proclamados como tales en forma universal, independientemente de los ordenamientos jurídicos positivos de los países y la declaración de que estos derechos descansan y tienen su titularidad exclusivamente en la persona humana, libre y detentora de una

voluntad responsable. Ambos principios eran factores conceptuales prestigiosos en los siglos xvii y xviii, en la posición denominada corrientemente en filosofía del derecho como «iusnaturalismo». La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789, lo ponía en estos términos:

Le but de toute association politique est la conservation des droits naturels et imprescriptibles de l'Homme. Ces droits sont la liberté, la propriété, la sûreté, et la résistance à l'oppression. (Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, 1999, art. II)

La liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui: ainsi, l'exercice des droits naturels de chaque homme n'a de bornes que celles qui assurent aux autres Membres de la Société la jouissance de ces mêmes droits. Ces bornes ne peuvent être déterminées que par la Loi. (Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, 1999, art. IV)

Se trata indudablemente del pensamiento liberal, que se asocia a un principio axiomático centrado en la noción de individuo, que vuelve a estar presente en los documentos que enlistamos en la tabla 4, con ciertas variaciones entre unos y otros.

Tabla 4. Documentos internacionales y regionales sobre los derechos lingüísticos, de aplicación en América del Sur

Documento	Organismo	Año
Declaración Universal de los Derechos Humanos	ONU	1948
Empleo de las Lenguas Vernáculas en la Enseñanza	Unesco	1954
Convención sobre las Poblaciones Indígenas y Tribales	OIT	1957
Convención relativa a la Recomendación sobre la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza	Unesco	1960
Declaración sobre la Concesión de la Independencia a los Países y Pueblos Coloniales	ONU	1960
Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial	ONU	1965
Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos	ONU	1966

Documento	Organismo	Año
Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales	ONU	1966
Proclamación de Teherán	ONU	1968
Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica)	OEA	1969
Convención de los Derechos del Niño	ONU	1989
Convención sobre los Pueblos Indígenas y Tribales	OIT	1989
Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas	ONU	1992
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	ONU	2006
Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas	ONU	2007

El alcance de lo que puede considerarse un «derecho humano» presenta en la Declaración de 1948 una gran amplitud, incluyendo aspectos políticos, civiles, sociales, antropológicos, educativos e, incluso, de salud y bienestar. En aquel marco de referencia, con cierta indefinición todavía, se consideró que las lenguas y sus complejas incidencias sobre la identidad, la comunicación, la integración social, la educación y el desarrollo humano revestían importancia estratégica para las personas y para las comunidades étnicas, nacionales, regionales e internacionales, por lo cual la Declaración incorpora entre las condiciones que no deberían obstar para el libre ejercicio de los derechos humanos aquellas relacionadas con las lenguas que las personas pudieran hablar:

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, *idioma*, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, art. 2, énfasis propio)

Con mayor o menor énfasis, la cuestión lingüística aparecía ya anunciada en la Declaración, aunque la expresión «derechos

lingüísticos» no está presente en ella. En los hechos, el término y su definición particular se fue afianzando en otros documentos labrados en las décadas de 1950 y 1960, principalmente a partir del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966a) y del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966b), en los cuales se establece:

Los Estados partes en el presente Pacto se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos que en él se enuncian, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social. (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966b, art. 2)³

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma. (Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 1966a, art. 27)

Sin embargo, aunque los desarrollos en esta materia en las décadas de 1950 y 1960 sean importantes para dar posibilidad a la postulación de los derechos lingüísticos, es realmente en las décadas siguientes que estos comienzan a cobrar presencia, considerados en sí mismos. Skutnabb-Kangas y Phillipson (1994), que consideran la cuestión en un lapso más amplio, propusieron un sumario acerca de los diferentes períodos en la postulación de derechos lingüísticos en la modernidad y señalaron el quinto período, iniciado en 1980, como el que se caracterizó por la potenciación de las minorías lingüísticas como objetivo de la postulación de derechos. La cuestión de los «derechos» en materia de lenguas y de sus hablantes, si bien tiene antecedentes, que fueron correctamente señalados por Skutnabb-Kangas y Phillipson (1994), fue puesta en términos reconocibles y característicos en el mundo contemporáneo, con su epicentro principal en la situación europea de la década de 1940, y por los diferentes tipos de problemas que comenzaron a

3| El artículo 2 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966a), reza exactamente igual.

vincularse posteriormente con la diversidad lingüística en el mundo. Sobre toda otra consideración es posible afirmar que, la compleja red de problemas étnicos, nacionales y sociales que afectan al mundo hicieron evidente, aquí y allá, en Europa, en América, en el Medio Oriente y en el vasto espectro de las regiones y los países «subdesarrollados» y «en desarrollo», que se requerían metas comunes y tratamientos «universales» para conflictos que, a pesar de su contingencia y explicaciones disímiles, descansaban sobre un fondo común ligado a los derechos atribuibles a personas y colectivos. La integración internacional, en un mundo que se acostumbraba a presentar progresivamente como «unipolar» y con hegemonía del sistema capitalista, no dejó de incluir la cuestión lingüística, alteración importante en las conceptualizaciones una vez que la ONU y los otros organismos internacionales y regionales consiguieron dirigir su mirada a las diversas regiones del globo en su conjunto.

Los procesos crecientes de la llamada *globalización*, iniciados en la década de 1970, forman parte de los cualificadores que permitieron la jerarquización de los derechos lingüísticos en el conjunto de aquellos que se incluían en las problemáticas propias de las identidades étnicas y nacionales enfrentadas históricamente a los colonialismos, metamorfoseados ahora en relación con el mundo globalizado y unificado. Como se ha venido señalando desde entonces, muchas lenguas se encuentran cada vez más amenazadas de desaparición o están desapareciendo por completo, y las comunidades que las hablaron están perdiendo sus identidades históricas y adecuando en forma no siempre armoniosa sus sistemas socioculturales a un mundo dominado por tradiciones lingüísticas y socioculturales de mayor poder. Entre otros procesos conflictivos, asistimos durante la segunda mitad del siglo xx a incontables casos de crisis de poder ligadas a comunidades lingüísticas, que sin ser producto de ese siglo han cobrado en él dimensiones acuciantes. Como es de esperar, y más allá de toda preocupación filológica conservadora del conjunto de variedades lingüísticas que alguna vez existieron, es frecuente observar efectos negativos sobre la libertad o el bienestar de las personas, en especial de los niños, que tienen su origen en decisiones de políticas lingüísticas o en procesos sociolingüísticos desatendidos.

En los documentos que incluimos en la tabla 4 es necesario, a nuestro modo de ver, distinguir dos períodos: uno que abarca los producidos entre 1948 y 1969, y otro que hace lo propio con los documentos desde 1989 al presente. Luego de un análisis detallado de los documentos del primer período, y considerando la extensa bibliografía producida al respecto, creemos que se puede resumir el alcance de lo prescripto en los siguientes términos: 1) se prohíbe la discriminación de los individuos que vivan en el territorio de un Estado en razón de la lengua que hablen; 2) se ampara el derecho de cualquier ciudadano de un Estado a cultivar y conservar su propia lengua; 3) se tutela el derecho de los niños a ser educados en su propia lengua materna y se prohíbe la privación de la identidad cultural; 4) se consagra el derecho de los padres a elegir el tipo de educación que han de dar a sus hijos, lo que incluye la libre elección de la lengua empleada.

Se trata de medidas de tipo negativo, es decir: se prohíbe o se trata de impedir la discriminación o el trato desigual o inequitativo en los contextos en que las lenguas maternas o étnicas de los individuos no sean aquellas que los Estados promueven como oficiales, nacionales o mayoritarias. Fue un gran despliegue de la «cláusula de no-discriminación» de la Declaración primigenia de 1948 (en su artículo 2, que ya citamos más arriba), aun cuando muchos de estos documentos puedan contener cláusulas formalmente afirmativas en un contexto de sentido negativo. Exceptuando la condena a la discriminación y las medidas que debieren adoptarse para asegurar la equidad, los Estados no se comprometen a nada más. La postulación de los derechos lingüísticos en este primer período, independientemente de su valoración de justicia y su necesidad, descansa sobre tres componentes sobresalientes. El primero de ellos, a nuestro modo de ver el más característico y problemático, es la consideración de los derechos lingüísticos doctrinalmente incrustada en la tradición liberal de los «derechos humanos», que tiene un carácter oscilante entre el derecho positivo y el derecho natural. Por un lado, se considera que un derecho humano se define por el principio de su existencia y reconocimiento *a priori* de los ordenamientos jurídicos de los Estados (o incluso de los acuerdos internacionales); por otro, los derechos culturales y

lingüísticos, como subespecie de los derechos humanos, en función de su naturaleza y de las relaciones sujeto-objeto de que tratan (lenguas, identidades, tradiciones, naciones, etc.) suponen construcciones jurídicas que solo pueden establecerse a partir del derecho positivo de los Estados o de los acuerdos supraestatales.

En segundo lugar, por su evidente inscripción en el pensamiento liberal, la cuestión de los derechos humanos se define en relación con la persona, entidad autónoma y centro de cualquier acción o voluntad humana, que sería el titular de los derechos. En cuanto a los derechos humanos básicos (vida, libertad, salud, autonomía) esta inscripción no puede ser problemática, más bien es esencial al discurso que en ella se instaura. En lo que respecta a los derechos sociales y culturales, entre los cuales se encuentran los lingüísticos, la postulación de los individuos como sus titulares es, por el contrario, ampliamente forzada, ya que los «bienes» de que se trata y la «propiedad» de los mismos puede inscribirse también, y para algunos exclusivamente, en el orden «comunal» o colectivo. En tercer lugar, la discriminación de los derechos lingüísticos *estricto sensu* con respecto a otros del conjunto postulado (derechos sociales, civiles, políticos, culturales, étnicos, económicos, etc.) es compleja, porque supone estrategias epistémicas y jurídicas que rompen la continuidad de las problemáticas de los individuos y de los grupos.

Por estos tres factores conjugados, en su relación positiva con las políticas lingüísticas de los Estados y agrupamientos internacionales no resulta evidente, excepto en los principios más abstractamente considerados, qué lugar ocupan los derechos lingüísticos y cómo deben conceptualizarse. El conjunto de problemas teóricos y doctrinarios que incluimos en este texto puede resultar abigarrado. En los hechos, resume un conjunto bibliográfico en el cual los debates han sido muy intensos. Conviene consultar: Capotorti (1979), Coulombe (1993), Kymlicka (1996), May (2010), Nic Craith (2006), Skutnabb-Kangas (1998), Sonntag (2010), Varennes (1996), Vasak (1977) y mis propios análisis en Behares (2012 y 2013).

Se ha sostenido tempranamente en ocasión de los documentos de este primer período que estos se orientan casi exclusivamente a la tolerancia, es decir, al derecho de protección de los individuos contra la discriminación de la que puedan ser objeto; de ahí se deriva una única obligación de los Estados, a saber, la de asegurar que sus legislaciones y medidas de organización provean de mecanismos para impedirla. Según Kloss (1998), a quien se atribuye el concepto de «orientados a la tolerancia» de los derechos sociales y culturales, y en particular los lingüísticos, ha puesto en claro que la acción de los derechos lingüísticos así establecidos afecta únicamente a los individuos, tomados de uno en uno, e inhiben a los Estados a discriminarlos en virtud de su lengua étnica o materna. Son derechos de aplicación mejor caracterizable como del orden de los derechos de efecto privado y no del orden de los derechos de efecto público. En el otro extremo del espectro, Kloss incorporó el concepto de «derechos orientados a la promoción», que eran sistemáticamente reclamados por los académicos, los agentes de derecho lingüístico y de las comunidades étnicas y minoritarias. Algunos de estos reclamos lograron algún efecto en los organismos internacionales, aunque en forma muy incipiente.

En efecto, los documentos del segundo período analizado (1989-2007) muestran muy tímidamente una preocupación por superar el cuadro de referencia que comentamos. Es cierto que todos ellos insisten en el mantenimiento de la concepción de la titularidad estrictamente individual de los derechos lingüísticos y culturales, aunque desde el Pacto de los Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966a), en su artículo 27, ya citado *ut supra*, lo hace a través de una fórmula que ha sido considerada en la crítica como un subterfugio o retruécano retórico, ya que se utiliza la expresión «en común con los demás miembros de su grupo» para evitar toda mención a grupos o colectivos. Aun así, en algunos de los documentos de este período, sobre todo en la Convención sobre los Pueblos Indígenas y Tribales (1989), labrada por la Oficina Internacional del Trabajo (OIT), se observa un atisbo en favor de la atribución de los derechos lingüísticos a las comunidades de hablantes, cuando estas puedan ser caracterizadas como tales. Esta formulación fue posible en el ámbito de las políticas laboristas, que presentan siempre

matrices conceptuales un tanto características, pero fue objeto de discusiones interminables y retrocesos de considerable duración en la ONU hasta la aprobación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). Un documento intermedio importante, la Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), aprobado por ONU, presenta cierto carácter de compromiso e incluye articulados en formas esdrújulas la definición de la titularidad de estos derechos en el individuo autónomo y el grupo socialmente reconocible.

En este punto del proceso histórico es necesario tener en cuenta, principalmente por su impacto y efectos en varios países de América del Sur, otro conjunto documental, que incluimos en la tabla 5.

Tabla 5. Documentos de referencia, sin aplicación directa en América del Sur⁴

Documento	Organismo	Año
Convención Europea de Derechos Humanos	CE	1950
Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias	CE	1992
Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales	CE	1995
Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos	ONG	1996
Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea	UE	2000

Si bien este conjunto es externo al subcontinente y proviene de organismos de los cuales no forma parte ninguno de los países de América del Sur y, por lo tanto, no pueden tener en ellos ninguna acción preceptiva, fueron tomados en muchos de estos países, tanto por el colectivo académico como por los agentes políticos, como formulaciones de referencia prestigiosas. La Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias (1992)

4| Siglas: CE: Consejo Europeo; UE: Unión Europea; ONG: organizaciones no gubernamentales.

del Consejo Europeo influyó grandemente en los documentos de la ONU contemporáneos y posteriores a ella y también en los países de América del Sur que guardan relaciones culturales fuertes con Europa. En este documento, se innova en forma explícita en el postulado de que los derechos lingüísticos de las minorías tienen como titular a las lenguas en sí, como entidades históricas transindividuales, y no exclusivamente a los miembros de estas tomados de uno en uno. Como es evidente, el fuerte componente comunal presente en este postulado, por un lado, coincide con las tradiciones académicas europeas en materia lingüística, sociolingüísticas y de políticas lingüísticas, de amplio recibo en las matrices teóricas difundidas en nuestro subcontinente y, por otro, entronca muy claramente con las direcciones de la mayoría de las tradiciones jurídicas propias de los países sudamericanos.

El postulado de la Carta Europea de 1992, aunque fue relativizado en el Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales (1995) del mismo Consejo Europeo, se articula todo él en torno del postulado comunalista que implica el emplazamiento de los derechos culturales, étnicos y lingüísticos en el espacio del derecho de efecto público, alejado del iusnaturalismo original de los documentos de la ONU y lo define exclusivamente como del orden del derecho positivo. Existió, no obstante, el peligro de atribuir un carácter naturalista *avant la lettre* a las entidades étnico-históricas, que ha sido una tendencia constante y problemática en el pensamiento y en la historia sociopolítica de Europa, razón que explica, en cierta medida, las «correcciones» sufridas en el Convenio Marco de 1995. El otro documento importante de este conjunto, aunque no tenga ningún valor oficial, es la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996), labrado en Barcelona por un grupo de especialistas y ONG, que ha sido una referencia obligada en el ámbito académico sudamericano y que estuvo en la base de los advenimientos jurídicos y políticos operados en los países con gobiernos liberales y progresistas, avances que tuvieron como marco las políticas de «inclusión» o de combate a la «exclusión», que hemos tratado con detalle en Behares (2015). Este documento incluye la distinción entre los derechos lingüísticos básicos de los

hablantes individuales y los derechos comunales de las lenguas, bajo determinadas condiciones:

Esta Declaración parte del principio de que los derechos lingüísticos son a la vez individuales y colectivos, y adopta como referente de la plenitud de los derechos lingüísticos el caso de una comunidad lingüística histórica en su espacio territorial, entendido este no solamente como área geográfica donde vive esta comunidad, sino también como un espacio social y funcional imprescindible para el pleno desarrollo de la lengua. Es a partir de este referente que se pueden establecer como una gradación o continuum los derechos que corresponden a los grupos lingüísticos aludidos en el punto 5 de este mismo artículo y los de las personas fuera del territorio de su comunidad. (Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, 1996, art. 1, inc. 2)

Sería posible postular que en términos generales en el período 1989-2007, y en cierta medida en los años posteriores, hubo a nivel mundial, y en particular en América del Sur, un corrimiento desde las estrategias orientadas a la tolerancia hacia aquellas orientadas a la promoción. Kloss (1998) caracterizó la promoción como el traslado de la titularidad de los derechos a las comunidades y grupos étnicos, en los cuales la diferencia lingüística es central, se sitúa a los derechos lingüísticos en el plano público del Estado en sus efectos, se instauran como obligación de los Estados el fomento de la diversidad lingüística y se amplían las obligaciones de los Estados en pro de asegurar condiciones de equidad. En lo que respecta a América del Sur, es posible afirmar que se han operado algunos cambios en esa dirección. Sin embargo, en la mayoría de los países se han mantenido las políticas de minimización de los derechos lingüísticos, a pesar de que en los países se hayan adoptado medidas de promoción de otras diferencias, como las de género u opción sexual. La experiencia boliviana desde 2009 parece ser un avance interesante, por lo menos en el aspecto jurídico y a pesar de que sus efectos todavía están por ser realmente efectivos.

Más allá de las estrategias jurídicas orientadas a la promoción, hemos señalado en otro trabajo (Behares, 2015) que los derechos lingüísticos no se fundan en la libertad de los hablantes para elegir la lengua que hablan, sino, por el contrario, en su sujeción

a la historicidad de su condición de hablantes más allá de sus voluntades, como parte de la materialidad de su vínculo social. El reconocimiento de derechos de este tipo implica una concepción de los Estados y de su componente jurídico que enfatice la diversidad de las naciones que la integran.

Los doce países independientes de América del Sur han firmado las cinco declaraciones y han ratificado los acuerdos (pactos y convenciones) que exponemos en la tabla 4. Tempranamente, ya en 1969, han coincidido con los otros países americanos en un principio tomado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948) y los documentos tempranos mencionados del período 1948-1969, en la Convención Americana sobre Derechos Humanos (o Pacto de San José de Costa Rica, 1969):

1. Los Estados partes en esta Convención se comprometen a respetar los derechos y libertades reconocidos en ella y a garantizar su libre y pleno ejercicio a toda persona que esté sujeta a su jurisdicción, *sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.*
2. Para los efectos de esta Convención, *persona es todo ser humano.* (OEA, 1969, art. 1, énfasis propio)

Hay, no obstante, escasísimas acciones jurídicas posteriores que avancen sobre lo expuesto en esa frase, que no deja de ser la benevolente «cláusula de no-discriminación».

Este texto fue redactado en enero de 2020, por lo cual no ha podido considerar ocurrencias posteriores a esa fecha.

Referencias

- Almeida, R. H. (1997). *O diretório dos índios; um projeto de civilização no Brasil do século XVIII*. Universidade de Brasília.
- Álvarez, A. (1995). Tradición hispánica o herencia criolla: reflexiones sobre algunos elementos del español hablado en Caracas. En P. Konder, M. Perl y K. Pörtl (eds.), *Estudios de literatura y cultura colombianas y lingüística afro-hispánica* (pp. 153-174). Jürgen Lang Verlag.
- Astráin, A. (1914). *Historia de la Compañía de Jesús en la asistencia de España*. Administración de Razón y Fe.
- Behares, L. E. (2012). Notas sobre la noción de derechos lingüísticos ¿Quién es su titular? *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 4(4), 37-58. <https://bit.ly/3YAm8mg>
- Behares, L. E. (2013). Hablantes y comunidades: crítica de la noción estándar de derechos lingüísticos. En N. Farenzena (org.), *VI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas* (pp. 33-41). Universidade Federal do Rio Grande do Sul y Asociación de Universidades Grupo Montevideo.
- Behares, L. E. (2015). Políticas lingüísticas, derechos lingüísticos y políticas de inclusión social. Análisis de sus interacciones y de sus especificidades. En A. Reguera (comp.), *VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas* (pp. 59-79). Universidad Nacional de Córdoba y Asociación de Universidades Grupo Montevideo.
- Beuchot, M. (1994). Bartolomé de las Casas, el humanismo indígena y los derechos humanos. *Anuario Mexicano de Historia del Derecho*, 6, 37-48. <https://bit.ly/2waxSjW>
- Bill of Rights. (1689). En Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://bit.ly/3XhC9fR>
- Capotorti, F. (1979). *Study on the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*. United Nations.

- Casagrande, N. d. S. (2005). *A implantação da língua portuguesa no Brasil do século XVI. Um panorama historiográfico*. Educ.
- Consejo Europeo. (1950). Convention Europeenne des Droits de l'Homme. <https://bit.ly/4oJQtAz>
- Consejo Europeo. (1992). Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias. <https://bit.ly/2DNhlyZ>
- Consejo Europeo. (1995). Framework Convention for The Protection of National Minorities. <https://bit.ly/3YnbkbE>
- Constitución de la Nación Argentina. 22 de agosto de 1994. Argentina. <https://bit.ly/2Hte6Ha>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Art. 9. 30 de diciembre de 1999. República Bolivariana de Venezuela. <https://bit.ly/3Xoxjom>
- Constitución de la República del Ecuador. Art. 2. 20 de octubre de 2008. República del Ecuador. <https://bit.ly/3xtLw1L>
- Constitución de la República Oriental del Uruguay. 2 de febrero de 1967. Uruguay. <https://bit.ly/2Omc4Zw>
- Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia. Art. 5. 7 de febrero de 2009. Bolivia. <https://bit.ly/2NvdKRc>
- Constitución Nacional de la República del Paraguay. Art. 140. 20 de junio de 1992. Paraguay. <https://bit.ly/3liWtQF>
- Constitución Política de Colombia. Art. 10. 20 de julio de 1991. Colombia. <https://bit.ly/3HHoqGg>
- Constitución Política de la República de Chile. 17 de septiembre de 2005. Actualizada en octubre de 2010. Chile. <https://bit.ly/3YhdpWz>
- Constitución Política de Perú. Art. 48. 29 de diciembre de 1993. Perú <https://bit.ly/3XlWY3r>

Constituição da República Federativa do Brasil. Art. 13 y 231. 5 de octubre de 1988. Brasil. <https://bit.ly/3IcNsll>

Constitution of the Co-Operative Republic of Guyana. 6 de octubre de 1980. Guyana. <https://bit.ly/3JZvVya>

Coulombe, P. A. (1993). Language Rights, Individual and Communal. *Language Problems and Language Planning*, 17(2), 140-152.

De las Casas, B. (1966). *Los indios de México y la Nueva España*. Editorial Porrúa.

De Varennes, F. (1996). *Language, Minorities and Human Rights*. Kluwer Law International.

Declaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. (1990). En C. A. Colliard, *La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789* (pp. 15-19). La Documentation Française.

Grondwet van de Republiek Surinam. 30 de octubre de 1987. <https://bit.ly/3XhQ1qr>

Habeas Corpus Amendment Act. (1679). En *Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas* (pp. 185-193). Universidad Autónoma de México.

Hobsbawm, E. (1994). *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914-1991*. Michael Joseph.

Kloss, H. (1998). *The American Bilingual Tradition*. Center for Applied Linguistics and Delta System.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós.

May, S. (2010). Derechos lingüísticos como derechos humanos. *Revista de Antropología Social*, 19, pp. 131-159.

Nic Craith, M. (2006). *Europe and the Politics of Language: Citizens, Migrants, and Outsiders*. Palgrave-Macmillan.

- OEA. (1969). Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica). <https://bit.ly/3XIXHrL>
- OIT. (1957). Indigenous and Tribal Populations. <https://bit.ly/3ROAsWb>
- OIT. (1989). Indigenous and Tribal Peoples Convention. <https://bit.ly/2AWFCJp>
- ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://bit.ly/3Xm1dlX>
- ONU. (1960). Declaración sobre la Concesión de la Independencia a los Países y Pueblos Coloniales. <https://bit.ly/3jIsyRu>
- ONU. (1965). Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial. <https://bit.ly/3XfTXYJ>
- ONU. (1966a). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. <https://bit.ly/3HO1OqW>
- ONU. (1966b). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. <https://bit.ly/3JUWR1W>
- ONU. (1968). Proclamación de Teherán. <https://bit.ly/3IbKCwV>
- ONU. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://bit.ly/2uLeERX>
- ONU. (1992). Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas. <https://bit.ly/3RJoXZP>
- ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://bit.ly/2MEvgpp>
- ONU. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. <https://bit.ly/3jLFt5e>
- Ots Capdequí, J. M. (1945). *Manual de historia del derecho español en las Indias y del derecho propiamente indiano*. Losada.

- Skutnabb-Kangas, T. (1998). Human Rights and Language Wrongs: A Future for diversity? *Language Sciences*, 20, 5-27.
- Skutnabb-Kangas, T. y Phillipson, R. (1994). Linguistic Human Rights, Past and Present. En T. Skutnabb-Kangas et ál. (eds.), *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination* (pp. 71-110). Mouton-de Gruyter.
- Sonntag, S. (2010). La diversité linguistique et la mondialisation: Les limites des théories libérales. *Politique et Sociétés*, 29(1), 15-43.
- Unesco. (1954). Empleo de las Lenguas Vernáculas en la Enseñanza. <https://bit.ly/3IdDAb5>
- Unesco. (1960). Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. <https://bit.ly/3YFsyAw>
- Unesco. (1996). Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. <https://bit.ly/3jOxW5O>
- Unesco. (2016). 50^{mo} Aniversario del Día Internacional de la Alfabetización: Ficha Informativa del Instituto de Estadística (UIS). <https://bit.ly/3EiIxNt>
- Unión Europea. (2000). Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. En *Versiones consolidadas de los tratados consolidados y de la Carta de los Derechos Fundamentales* (pp. 389-403). Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Vasak, K. (1977). Human Rights: A Thirty-Year Struggle: The Sustained Efforts to give Force of Law to the Universal Declaration of Human Rights. *Unesco Courier*, 30, 29-32.
- Zorraquín Becú, R. (1948). *La función de justicia en el derecho indiano*. Imprenta de la Universidad. <https://bit.ly/3JWfRob>

4

Comunidad sorda, textualidad diferida en lengua de señas y cultura letrada

Leonardo Peluso Crespi
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY
leonardo.peluso@gmail.com

En este trabajo discutiré las relaciones que existen entre la comunidad sorda uruguaya y la cultura letrada. Si bien históricamente se ha planeado que la comunidad sorda era ágrafa, en la medida en que su lengua natural y primera no tiene escritura, en este artículo mostraré que la comunidad sorda es, en verdad, una comunidad plurilingüe y pluriletrada.

Para realizar esta afirmación pretendo deconstruir el concepto de *escritura* como tradicionalmente se entiende, para proponer un concepto más general: el de *textualidad diferida*. A partir de ese planteo teórico mostraré, por un lado, las relaciones que establece la comunidad sorda con la textualidad diferida en su lengua: la lengua de señas uruguaya viso-grabada; y, por otro lado, mostraré las relaciones que establece dicha comunidad con la textualidad diferida en segunda lengua: el español escrito.

Los datos que se analizan en este trabajo se desprenden de mi proyecto de investigación de doctorado (Peluso, 2015a) y del programa de investigación y extensión Comunidad Sorda y Textualidad Diferida que llevo adelante en la Universidad de la República.

Textualidad diferida y cultura letrada

Para entender el concepto de *textualidad diferida* que propongo en este trabajo, analizaré inicialmente las propiedades de la escritura como tecnología, tanto en sus aspectos estructurales como funcionales, para luego mostrar que se aplican también a otras tecnologías, con pretensión de separar escritura de textualidad diferida, generalmente entendidas como sinónimos.

La escritura como tecnología

A nivel estructural, tal como plantea Sampson (1996), la escritura tiene básicamente dos propiedades estructurales: *permanencia* y *visibilidad*. Permanencia en el sentido de que tiene la propiedad de que el texto que se produce mediante esta tecnología se mantiene, queda fijado. Visibilidad en el sentido de objetivable, es decir, en el sentido de que, al quedar fijado, el texto se vuelve un objeto manipulable.

A nivel funcional, una tecnología con tal estructura, que transforma al texto, que naturalmente es evanescente por ser oral (Ong, 1982), en un texto fijado y manipulable, tiene como función primaria la de separar el texto de su contexto de enunciación. Esto quiere decir que el texto, que en su modalidad oral está intrínsecamente unido a su enunciador y a la situación dialógica de enunciación, al estar mediado por la escritura como tecnología, pasa a quedar separado del enunciador y de la situación de enunciación, para recontextualizarse en otro plano, en el que también existen destinatarios y contextos de interpretación, pero en situación diferida.

Otra función que tiene la escritura, punto de partida de lo anterior, es que habilita enormemente el control y la planificación que tienen quienes enuncian el texto sobre el mismo (Ochs, 1979). El aumento del control supone que, al existir tiempo para pensar en el texto, los enunciadores pueden controlarlo, decidir sobre sus unidades y manipular la estructura. A su vez, quien enuncia, también puede planificar con tiempo el sistema de ideas que se quiere desarrollar en el texto, es decir, la macroestructura, decidir de antemano qué y cómo se quiere escribir. Tanto control como

planificación son muy difíciles de realizar en la oralidad, aunque algunas oralidades afectadas por la escritura (por ejemplo, el dictado de una clase, la realización de una conferencia o de un discurso político) tienen trazos de lo que ofrece la tecnología escrita.

La contracara de la función de control y planificación (puesta del lado de quien escribe) es la función de interpretación (Olson, 1998). Quien lee no tendrá delante de sí a quien enuncia, por lo que no puede coconstruir dialógicamente los significados. Los lectores deben interpretar los textos por sí mismos, en el marco de una contextualización diferente a la que ofrecen las coordenadas espaciotemporales de una enunciación oral (es decir, *cara a cara*). La interpretación es un proceso que ocurre en soledad, en donde se debe negociar con otros textos y con comunidades académicas, pero rara vez con el enunciador como tal.

A su vez, la escritura funciona como un sistema metalingüístico y metarrepresentacional (Olson, 1991) en la medida en que es una tecnología que, en el caso del sistema de escritura que se usa para el español, asigna símbolos gráficos a unidades fonológicas de la lengua. Es una tecnología que, por lo tanto, representa a la lengua. Además, estas funciones de interpretación, de control y de planificación son causa y a la vez efecto de la elevación de niveles metalingüísticos. Para algunos autores como Auroux (1992) y Olson (1998), la función metalingüística, tal y como la conocemos, es efecto de la aplicación de la tecnología de la escritura sobre la lengua. Hoy reflexionamos sobre nuestra lengua en términos de palabras, oraciones y letras; pero toda esa reflexión es efecto de lo que la escritura, como tecnología, nos muestra sobre las unidades de la lengua. Quienes no adquieren la tecnología de la escritura, contactan con la lengua como una entidad indivisa, sobre la que no tienen una reflexión explícita acerca de sus unidades.

La visión escriturocéntrica

En nuestra cultura global actual, letrada, se tiene la fuerte creencia de que la escritura es la única vía para generar cultura letrada. Esto ocurre porque se entiende que la escritura es la única forma que existe para separar texto de contexto, al punto

que a veces se usa la palabra *texto* como sinónimo de *texto escrito*. Esta ideología *escriturocéntrica* es el centro de las concepciones que subyacen detrás de los programas de las diferentes instituciones escolares, dado que la escuela, en parte, es una institución que se creó para la imposición de la tecnología escrita a efecto de construir la forma actual de ciudadanía. No podríamos vivir en la sociedad letrada actual, ni ser ciudadanos con plenos derechos, sin volvernos sujetos letrados. De ahí la importancia de la escritura y de las instituciones que se han especializado en su transmisión.

Sin embargo, esta visión escriturocéntrica tiene un problema. No toma en cuenta que en la actualidad existen otras tecnologías que pueden separar texto de contexto, tales como las audio-grabaciones y las viso-grabaciones.

En investigaciones realizadas sobre la temática (Peluso, 2015a; 2018), propongo que se debe transitar hacia la ruptura del escriturocentrismo. Esto supone correr a la escritura del lugar en el que está puesta en la actualidad, como la única vía para la conformación de textos que permanezcan y para la concomitante generación de una cultura letrada, y hacer dialogar dicha tecnología con otras tecnologías que también permiten separar textos de sus enunciadores y de sus contextos de enunciación.

La textualidad diferida

Como señalé en mis investigaciones sobre escritura y comunidad sorda (Peluso, 2015a; 2018), la textualidad diferida puede ser definida como aquella textualidad que está mediada por una tecnología, a la que, siguiendo la perspectiva de Ong (1982), podría llamarse una tecnología de la lengua. Dicha tecnología, que puede ser tanto la escritura como las audio y viso-grabaciones, lo que hace es separar al texto de sus coordenadas enunciativas. Al hacer esto, se recrean las mismas propiedades estructurales y funcionales que históricamente se asignaron a la escritura. Entonces, la textualidad diferida está conformada por aquellos textos que han sido mediados por una tecnología de la lengua (escritura o audio y viso-grabaciones) que tienen como propiedades estructurales la permanencia y la objetivación y

como propiedades funcionales la separación del texto de su contexto de enunciación, así como la de habilitar las estrategias de control, planificación e interpretación y la profundización en los niveles metalingüísticos y metacognitivos. A su vez, escritura y audio-viso-grabaciones, si bien son ambas tecnologías de la lengua, no se comportan de forma similar.

La escritura opera de forma representacional, es decir, se trata de una tecnología conformada por signos gráficos (letras o grafemas) que representan unidades de la lengua. En el caso del sistema de escritura del español se emplean signos gráficos para representar sus unidades fonológicas: es un sistema fonográfico (Sampson, 1996). Existen otros sistemas de escritura en los que se representan unidades morfológicas, los llamados sistemas logográficos (Sampson, 1996).

Las audio y viso-grabaciones operan de un modo registral. No se representan unidades de la lengua, sino que se registra a los hablantes produciendo su texto. Se puede registrar el sonido, la visualidad o ambos. Esto hace del texto grabado un texto con menor nivel metalingüístico y metacognitivo, si bien, al quedar fijado, también se desarrollan estas funciones.

A partir de lo anteriormente señalado, se podría graficar las relaciones entre textualidad diferida, escritura y audio y viso-grabaciones de la siguiente forma:

Textualidad diferida	
Aquella textualidad conformada por textos permanentes, objetivados, separados de su contexto de enunciación, en los que se habilitan las funciones de control, planificación, interpretación y metalenguaje.	
Escritura	Audio-viso-grabaciones
Tecnología representacional.	Tecnología registral.

La cultura letrada

Históricamente se ha sostenido, en el marco de una ideología escriturocéntrica, que la cultura letrada es aquella que se instituye en torno a la escritura (Ong, 1982; Goody y Watt, 1996; Olson

1998). Sin embargo, si rompemos con la visión escriturocéntrica que subyace en el planteo anterior, podríamos decir que la cultura letrada es aquella que se instituye en torno a la textualidad diferida (la escritura es solamente una de sus formas posibles), es decir, en torno a aquellos textos que se realizaron para permanecer y para poder ser recuperados en momentos posteriores por hablantes que no conocen a sus autores, ni pretenden hacerlo. Para que haya una cultura letrada, la tecnología de la lengua que habilita la generación de textos diferidos debe haberse generalizado a toda la población, dado que cuando esta tecnología queda en manos de una élite (como en civilizaciones antiguas), no se logra generar este tipo de cultura (Goody y Watt, 1996). A su vez, además de la invención de la tecnología que permite el desarrollo de la textualidad diferida para el advenimiento de una cultura letrada, se deben desarrollar cuatro condiciones, tal como plantea Olson (1991): la generación de instituciones para incorporar a los nuevos aprendices a la cultura letrada, la especialización de instituciones que solo funcionen mediante textos diferidos (burocracia, universidades, justicia, etc.), la consolidación de un metalenguaje oral (una especialización del lenguaje que permite hablar sobre el lenguaje).

Comunidad sorda, textualidad diferida y cultura letrada

Teniendo en cuenta el concepto de textualidad diferida y de cultura letrada generada en torno al mismo que fue presentado en el apartado anterior, se analizará a continuación la situación de la comunidad sorda en relación con esto. En este marco, la comunidad sorda, en tanto comunidad plurilingüe, va a ser conceptualizada en su relación con la textualidad diferida y la cultura letrada en dos planos: la comunidad sorda, la lengua de señas uruguaya (LSU) y las viso-grabaciones; y la comunidad sorda, el español y la escritura.

Comunidad sorda como comunidad lingüística

Desde el año 1982 se ha señalado que la comunidad sorda no es un grupo de discapacitados, sino un grupo de personas que están nucleadas en torno a ser hablantes de una lengua de señas

y construyen una cultura minoritaria y contrahegemónica, «similar a un fenómeno de etnicidad» (Erting, 1982).

A partir de estos planteamientos se ha producido mucho desarrollo teórico. Como investigador en la temática, yo sostengo que la comunidad sorda es una comunidad lingüística, en tanto se trata de un grupo de personas que mantienen interacciones frecuentes y permanentes, compartiendo similar repertorio lingüístico.

En el caso de la comunidad sorda, el repertorio lingüístico es el siguiente:

- La LSU es la lengua primera, nativa, materna de la comunidad sorda uruguaya. Es la lengua en la que sus integrantes interactúan intracomunidad, y en la que se sienten identificados como hablantes nativos.
- El español es una segunda lengua de acceso artificial, ya que no puede ser aprendida en contextos naturales. Es la lengua que se utiliza, básicamente, en las interacciones con individuos que no pertenecen a la comunidad sorda.

Asimismo, dada la globalización y el plurilingüismo generalizado, la comunidad sorda también está en contacto con otras lenguas de señas, fundamentalmente con la lengua de señas argentina (LSA) y la lengua de señas brasileña (Libras), por la cercanía geográfica, y con la lengua de señas americana (ASL) y el sistema de signos internacional (SSI), por ser las lenguas de la globalización. También está en contacto con otras lenguas orales, fundamentalmente con el inglés, por su presencia global y por el lugar que ocupa en los procesos de búsqueda relacionados con la internet.

La comunidad sorda y las viso-grabaciones en LSU

Lo que se ha visto en Uruguay, y en el mundo, es que la comunidad sorda ha tenido acceso masivo a la tecnología de las viso-grabaciones, sobre todo a partir del 2010 en adelante y de internet. Eso produjo un notable impacto en la ecología de la comunicación

dentro de la comunidad sorda. Los teléfonos, por obvias razones, no habían tenido gran impacto en la posibilidad de generar comunicación masiva a distancia para la comunidad, hecho que ya había ocurrido con la mayoría oyente. En cambio, el advenimiento de las viso-grabaciones, los mensajes escritos (sms) y la internet hizo un cambio trascendente en los modos de comunicación al interior de la comunidad y hacia su exterior.

Este cambio estuvo unido, también, a la generalización de las viso-grabaciones como la forma más comfortable (la única, en realidad) para poder generar textualidad diferida en la lengua (Peluso, 2018). Rápidamente miembros destacados de la comunidad empezaron a hacer textos diferidos en LSU (políticos, literarios, científicos, anuncios, con mayor o menor formalidad) y colgarlos en la web a efectos de poder ser recuperados posteriormente. Asimismo, empezaron a circular videos de otras comunidades sordas, fundamentalmente en LSA, Libras, ASL y SSI.

Así, como he planteado en trabajos anteriores (Peluso, 2018), en la última década se produjo la generalización del uso de las viso-grabaciones dentro de la comunidad sorda (y de todas las comunidades) con el consiguiente aumento exponencial de textos diferidos en LSU. La comunidad sorda encontró, en dicha tecnología, la mejor forma de producir su textualidad diferida. Con el aumento exponencial de la textualidad diferida en LSU a través de las viso-grabaciones, también aparecieron un sinnúmero de reservorios textuales en internet en los cuales comenzaron a quedar depositados dichos textos viso-grabados, disponibles para el resto de la comunidad. Además, muchas instituciones sordas comenzaron a utilizar las viso-grabaciones dentro de su funcionamiento institucional, al tiempo que sus páginas web se volvieron reservorios en los que se empezaron a colgar textos en LSU viso-grabada, fundamentalmente políticos, históricos o de anuncios a la comunidad.

También han surgido diccionarios y gramáticas de la LSU, algunos en español con dibujos y otros ya en lengua de señas viso-grabada (Peluso, 2016). Estas obras, que son producto de las *tecnologías de gramatización* (Auroux, 1992), son clave para el desarrollo de la función metalingüística, es decir, aquella que permite hablar

sobre las unidades de la lengua y sobre los textos. La aparición de estas tecnologías de gramatización (gramáticas y diccionarios) sobre la LSU, que habilitan la generación de lo que se denominó *metalenguaje oral*, es una de las propiedades esenciales para el desarrollo de una cultura letrada (Olson, 1991).

Se cumplen así todos los criterios establecidos en la literatura (Ong, 1982; Goody y Watt, 1996; Olson, 1991; Olson, 1998) para la generación de una cultura letrada a partir de la LSU visograbada: la aparición de una tecnología que permite la generación de textualidad diferida (la tecnología de las visograbaciones); la generalización de dicha tecnología; la especialización de instituciones que comienzan a usar dicha tecnología en sus actividades; la generación de un metalenguaje dedicado a hablar y pensar sobre los textos y sobre la estructura lingüística.

La comunidad sorda y la escritura en español

Como señalé anteriormente, el español es la segunda lengua de la comunidad sorda uruguaya. Es una lengua que, además, no es de acceso natural, como podría ser una segunda lengua de señas. Desde el inicio de la educación oralista para sordos, en Uruguay, el español, tanto oral como escrito, funcionó como modelo lingüístico, altamente persecutorio para la comunidad. La comunidad sorda fue catalogada como poseedora de una patología del lenguaje, en la medida en que sus integrantes eran evaluados según su proximidad o distancia con respecto al modelo de español estándar, al que se denominó *modelo normooyente*. Esto hizo que quienes integran la comunidad sorda se sintieran, históricamente, con recelo hacia el español, ya que era una lengua/norma de la que les era imposible *escapar* y que claramente cumplía un papel estigmatizante, patologizador y colonizador (Peluso, 2014; De León *et ál.*, 2014).

Esta historia de colonización oralista que sufrió la comunidad sorda desde que se tiene datos de su existencia, promovió que la comunidad sorda se mantuviera cultural, política e ideológicamente a distancia del español, tanto en su modalidad escrita como en su modalidad oral. La posición oralista se recrudeció durante el siglo xx luego del Congreso de Milán de 1880 (Congresso de

Milão, 2011; González, 2014) donde se prohibió el uso de la lengua de señas en la educación de la comunidad sorda y concomitantemente en todo contexto público, y se instituyó el oralismo a nivel planetario (el oralismo es la práctica educativa que desconoce el estatus verbal de la lengua de señas e impone la lengua oral como la única lengua).

Como se concluye en varias investigaciones realizadas sobre la comunidad sorda y la escritura (Larrinaga y Peluso, 1996; Pérez, 2014; Peluso, 2015a), la comunidad sorda en Uruguay, al mantener una relación de distanciamiento con el español escrito, redujo históricamente las funcionalidades de este. La función más extendida del español escrito ha sido su uso en contextos de conversación cuando se intentaba comunicar con personas oyentes que no sabían LSU. En esos casos se usaba la escritura de palabras aisladas o frases simples para ayudar en la conversación. Otras funciones del español, ya más distantes con la oralidad, fueron las propias ocasionadas por las necesidades burocráticas (documento de identificación, documentos oficiales en general), los intercambios epistolares, las relacionadas con la información general y la textualidad de estudio (básicamente manuales y diccionarios). Rara vez se utilizaba la escritura del español para la recreación (literatura), aunque en caso de hacerse, lo que más se leía eran cómics, por ser más amigables debido a su articulación entre texto e imagen.

Como se plantea en Peluso (2014; 2015a) y en De León *et ál.* (2014) esto ha ido variando en la actualidad. Con el advenimiento de las nuevas tecnologías (correo electrónico, Facebook, Whatsapp, Instagram, etc.) y el consiguiente surgimiento de nuevas funciones para el español escrito, que eran impensadas hace apenas treinta años, así como con los procesos de lucha por el reconocimiento llevados adelante por la comunidad sorda, la que a su vez se hizo cada vez más letrada por su acceso masivo a niveles educativos superiores, la comunidad sorda comenzó a liberarse del español estándar como modelo (sinónimo de modelo normo-oyente). Con esta liberación, la comunidad sorda empezó a usar masivamente el español, con las características de ser hablado por dicha comunidad, sin sentirse avergonzada por sus particularidades y sin pretender adecuarse al estándar. Es que

históricamente sentían que al hablar o escribir mal el español, las personas oyentes calificaban los distanciamientos de la norma estándar como patológicos y no como formas de habla no nativa. Se acuña así la idea del *español sordo* (Peluso, 2014), como una forma del español propia de la comunidad, que no presenta mucha homogeneidad, pero que mantiene particularidades que lo hacen reconocible inter e intragrupo.

Así, con las nuevas tecnologías, con el acceso a niveles educativos superiores y con la liberación frente al español estándar, que está relacionada con el reconocimiento de la LSU como la lengua natural de la comunidad, los sordos otorgaron nuevas funciones al español escrito y se produjo la paulatina pérdida de la idea de ajenidad frente a este. Ahora el español está siendo usado en redes sociales (Facebook, Whatsapp); en las búsquedas en internet; en el llenado de formularios y en todos los trámites burocráticos en general (identificación, escrituras notariales, etc.); en educación, en el trabajo profesional y en la comunicación con personas no hablantes de LSU. Sin embargo, mantiene escaso uso en funciones recreativas e informativas, aunque esto ha ido paulatinamente en aumento.

Consecuencias de la ruptura del escriturocentrismo en la comunidad sorda

Los cambios en la matriz letrada de la comunidad sorda, de reciente desarrollo, tienen efectos en varias áreas, ya que se vio afectada la textualidad diferida de dicha comunidad. Ya no está más a expensas de la escritura de la lengua colonizadora (el español), para generar los procesos de letramento y cultura letrada, sino que tiene su propia cultura letrada con base en su lengua (la LSU), lo que cambia radicalmente las relaciones con el español escrito.

Voy a considerar estos cambios en los siguientes planos, que obviamente supone un recorte de una realidad supercompleja: lenguaje y discurso (desarrollo de textualidad diferida, desarrollo de instrumentos de gramatización, expansión en la estructura lingüística); educación; traducción; comunidad y política sorda.

Lenguaje y discurso

La consolidación de una textualidad diferida en LSU supuso la generación masiva de textos en dicha lengua en soporte viso-grabado con su permanencia en sitios de internet. Esto permitió la expansión de las funciones de dichos sitios, en general, páginas de instituciones y páginas personales, y la expansión o especialización de nuevos géneros, tales como el literario, el científico, el informativo y los editoriales políticos. Antiguamente, todos ellos se actualizaban en contextos de la oralidad, por lo que la aparición de la textualidad diferida en LSU tuvo su obvio impacto en la promoción de dicho desarrollo.

Asimismo, esto estuvo (y está) de la mano con la expansión de los instrumentos de gramatización. Durante el siglo xx y comienzos del XXI, los instrumentos de gramatización que se realizaban sobre las lenguas de señas eran en soporte escrito; es decir, se utilizaba el español escrito para describir las señas, para describir la gramática y para dar el significado en los léxicos. Eran todos productos que se hacían desde el español escrito. A partir del 2010, en Uruguay se comenzó un proceso que buscaba describir a la LSU desde la propia LSU, esto es, a partir de la realización de gramáticas y diccionarios monolingües LSU-LSU (Peluso, 2016).

La aplicación de todas estas tecnologías (viso-grabaciones, internet, gramáticas, diccionarios) sobre la LSU tuvo (y tiene) un impacto en su estructura lingüística. En el correr de estas décadas se ha realizado un fuerte proceso de desarrollo de nuevos campos léxicos, en la medida en que la lengua ha debido adaptarse a nuevas funcionalidades. De este modo, y por similar razón, se han expandido estructuras morfosintácticas de la lengua y han surgido nuevos tipos textuales y géneros discursivos.

Educación

Las instituciones educativas que atienden a la comunidad sorda han pasado por una importante evolución, del *oralismo* inicial, en el que se prohibía a la lengua de señas, hacia una perspectiva bilingüe, en la que la lengua de señas pasa a ser de uso en el

ámbito escolar, si bien persisten nuevas formas de oralismo, como el *neoralismo*, bajo la etiqueta de *inclusión* (Peluso y Vallarino, 2015). Con esto de neoralismo se hace referencia a que se hacen implantes cocleares y cada individuo con implante se incluye en clases para oyentes, de a uno, sin contacto con la comunidad sorda. La inclusión, desde esta perspectiva, se entiende como la inmersión de la persona catalogada como *diferente* sin el derecho a tener contacto con otras personas *iguales*. En el caso de la comunidad sorda, esto produce el retorno de las viejas prácticas oralistas, en las que se prohibía la lengua de señas. Pero el viejo oralismo era mucho más ingenuo, dado que, al tener a todos los estudiantes sordos en la misma institución escolar, la lengua de señas circulaba naturalmente. La nueva versión de oralismo, en la que a cada estudiante miembro de la comunidad se le impide entrar en contacto con otros miembros de dicha comunidad, imposibilita la transmisión de la lengua de señas, por lo que se vuelve mucho más radical que el oralismo clásico.

La educación bilingüe comenzó en Uruguay en 1987 a nivel de educación primaria pública y tuvo un importante impacto en la comunidad sorda; luego, en 1996 empezó a nivel de secundaria y en el siglo XXI, la Universidad de la República comenzó a otorgar intérpretes a quienes comenzaron a estudiar en dicha institución (Peluso, Larrinaga y Lodi, 2017). Sin embargo, el camino hacia el bilingüismo no necesariamente supuso la ruptura con una ideología oralista de base, es decir, una ideología escriturocéntrica que sigue colocando a la escritura del español como el centro u objeto de la educación (Peluso, 2019). Recién cuando ocurre la ruptura de la ideología escriturocéntrica, es que se logra introducir la textualidad diferida en LSU como un objeto de educación, dado que en las etapas iniciales del bilingüismo la lengua de señas era utilizada como un mero recurso didáctico y no como un objetivo en sí misma, lo que seguía manteniendo, entonces, una especie de oralismo, pero en el plano escritural (Peluso y Lodi, 2015; Peluso, 2019).

Esta conceptualización de textualidad diferida que estoy colocando en este trabajo, que permite dar cuenta de las viso-grabaciones como la forma privilegiada de constitución de cultura letrada en

LSU para la comunidad sorda, permite romper con la perspectiva escriturocéntrica y promover que las instituciones educativas para sordos puedan transitar hacia una modalidad que deje de ser bilingüe y centrada en el español escrito, como la única forma de acceso a la cultura letrada, y promueva una educación plurilingüe y pluriletrada (Larrinaga y Peluso, 2017; Peluso, 2019). Se trata de una educación plurilingüe y pluriletrada en la que no solamente estén en juego varias lenguas de señas y orales, sino también varias líneas para constituirse en sujetos letrados, a través de las lenguas de señas viso-grabadas (LSU: lengua materna y Libras, LSA, ASL, SSI: lenguas extranjeras), así como de las lenguas orales escritas (español escrito: segunda lengua e inglés escrito: lengua extranjera global). Esta propuesta de trabajo quedó consolidada en Uruguay a nivel de política educativa y lingüística en el documento que elaboramos en 2019: «Progresiones de aprendizaje en el dominio lingüístico-discursivo para estudiantes sordos», dentro de las actividades que llevó a cabo el grupo Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN), Dirección Sectorial de Planificación Educativa de la Administración Nacional de Educación Pública (Anep) (MCRN, 2019).

Traducción

Históricamente se consideró que la LSU, en tanto lengua ágrafa, debía circunscribir sus prácticas traductológicas a la interpretación en contextos de oralidad. Asimismo, como el centro seguía siendo la lengua oral, solamente se entendía que los oyentes podían ser intérpretes, dado que dicha práctica involucraba siempre una lengua oral. Un cambio que se produjo a partir de la lucha de las comunidades sordas y del aumento del intercambio político y académico entre estas fue la aparición de intérpretes sordos, es decir, de aquellos intérpretes que realizaban traducciones entre dos lenguas de señas. Sin embargo, a mi criterio, la verdadera revolución que ocurre en el campo de la traductología en lengua de señas surge de la ruptura con el escriturocentrismo y la asunción de que los textos realizados en lengua de señas viso-grabada son también textualidad diferida (Peluso, 2015b).

Así, si consideramos que las viso-grabaciones en LSU son el medio de realización de textualidad diferida dentro de la comunidad sorda, podemos discriminar entre traducción e interpretación como dos nuevos campos de trabajo. La interpretación como aquel traspaso de un texto enunciado en una lengua a otra que se realiza en el ámbito de la oralidad, es decir, de los contextos conversatorios; y la traducción, propiamente dicha, como aquel traspaso que se realiza entre un texto escrito en una lengua oral a uno viso-grabado en una lengua de señas o viceversa.

Obviamente que esto requiere, indefectiblemente, que el trabajo se haga en equipos interlingüísticos. Esta evolución en el campo fue plasmada en Uruguay en el cambio del plan de estudios de la carrera de intérprete a la de traductor e intérprete que se hizo en la Universidad de la República (Tuilsu, 2014). Con este cambio en el plan de estudios, que rompe con la ideología escriturocéntrica, se apuntó en dos direcciones. Por un lado, se habilitó el ingreso de estudiantes sordos a la carrera para formarse como traductores, lo que abrió un espacio que antes tenían vedado, dado que la formación era para intérpretes oyentes. Por el otro, se promovió el desarrollo de una escuela traductológica que hiciera frente a las nuevas exigencias de una comunidad sorda que está ocupando nuevos espacios sociales. De este modo, se recoge una necesidad imperiosa de la comunidad, que cada vez exige más la presencia de traductores calificados.

Comunidad y política sorda

El desarrollo de la textualidad diferida en LSU y la cultura letrada ha tenido un fuerte impacto en la comunidad sorda, tanto hacia adentro como hacia afuera. En el aspecto externo, se trata de una comunidad que está consiguiendo el ingreso a nuevos espacios formales, lo que incluye la ciencia y la literatura. Contar con textos diferidos en su lengua apoya fuertemente este proceso. Además, la creación de literatura y cine en LSU está haciendo visible la lengua y la cultura. Esto tiene un efecto no solo al interior de la comunidad, sino también al exterior, promoviendo su prestigio al mostrar que tiene objetos artísticos para ofrecer.

Hacia el interior de la comunidad, el advenimiento de una cultura letrada en LSU está transformando las relaciones de

poder y prestigio. Anteriormente se trataba de una comunidad que se veía a sí misma como homogénea; en tanto ágrafa en su interior, la cultura letrada era una modalidad externa a la comunidad y relacionada con el español. Los sordos viejos eran los sabios del grupo. En la actualidad, se está desarrollando una cultura letrada al interior, lo que produce no solo cambios en las estructuras y funciones de la LSU, anteriormente homogénea, sino que también introduce el purismo idiomático relacionado con los procesos de estandarización y los consiguientes efectos en cuanto al prestigio de los hablantes de las diferentes variedades. Esto hace que se modifique la propia percepción de quienes son los *sabios* del grupo. Así, las nuevas relaciones entre variedades y entre los hablantes y en los posicionamientos en cuanto al saber han traído enormes conflictos políticos al interior de una comunidad, que antes era homogénea y simple y hoy es altamente compleja, plurivarietal, plurilingüe, intercultural y pluriletrada en clave pluritecnológica.

Referencias

- Auroux, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Editora da Unicamp.
- Congresso de Milão. (2011). *Atas*. Série Histórica, vol. 2. Instituto Nacional de Educação de Surdos.
- De León, A.; Flores, I.; González, R.; Romero, C. y Tourón, G. (2014). Los sordos, el español escrito y la comunicación. En *Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas*. Tuilsu, Publicaciones de FHCE y Universidad de la República.
- Erting, C. (1982). *Deafness, Communication and Social Identity. An Anthropological Analysis of Interaction among Parents, Teachers, and Deaf Children in a Preschool* [Tesis de doctorado]. American University.
- González, R. (2014). *Historia ilustrada de la comunidad sorda. De la Antigüedad hasta nuestros días* [CD-rom]. Ediciones Tuilsu Imagen.

- Goody, J. y Watt, I. (1996). Las consecuencias de la cultura escrita. En J. Goody (comp.), *Cultura escrita en sociedades tradicionales* (pp. 39-82). Gedisa.
- Larrinaga, J. A. y Peluso, L. (1996). *Los sordos y la lengua oral. Una aproximación al español de la comunidad sorda de Montevideo*. Publicaciones de FHCE.
- Larrinaga, J. A. y Peluso, L. (2017). Bilingual Education or Multiple Linguistic and Technological Channels Shaping a Plurilingual Education: The Uruguayan Experience. En B. Gerner de Garcia y L. Karnopp (eds.), *Change and Promise. Bilingual Deaf Education, Sign Language and Deaf Culture in Latin America* (pp. 171-192). Gallaudet University Press.
- Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN). (2019). Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Progresiones de aprendizaje [Documento oficial]. Administración Nacional de Educación Pública.
- Ochs, E. (1979). Planned and Unplanned Discourse. En T. Givon (ed.), *Discourse and Syntax* (pp. 51-80). Academic Press.
- Olson, D. (1991). La cultura escrita como actividad metalingüística. En D. R. Olson y N. Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-358). Gedisa.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre papel*. Gedisa.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Peluso, L. (2014). Acerca del estilo sordo del español escrito: breves consideraciones lingüísticas y políticas. En *Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas* (pp. 37-40). Tuilsu, Publicaciones de FHCE y Universidad de la República.
- Peluso, L. (2015a). *La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar* [Tesis de doctorado en Letras]. Universidad Nacional de Córdoba.

- Peluso, L. (2015b). Traducción entre español escrito y lengua de señas uruguaya videograbada: un nuevo desafío. *Cadernos de Tradução*, 35(2), 479-504. <https://bit.ly/3YrSK24>
- Peluso, L. (2016). La lengua de señas uruguaya y las políticas lingüísticas. En *Revista Virtual de Estudos da Linguagem, ReVEL*, 14(26), 120-146. <https://bit.ly/3xkfMMh>
- Peluso, L. (2018). Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida. *Traslaciones Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 59, 40-61. <https://bit.ly/3RWdaou>
- Peluso, L. (2019). Considerações teóricas sobre a educação de surdos: especial, bilíngue, inclusiva. *Revista Educação Especial*, 32. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38329>
- Peluso, L.; Larrinaga, J. A. y Lodi, A. C. B. (2017). Public Policies on Deaf Education. Comparative Analysis Between Uruguay and Brazil. En W. T. Pink y G. W. Noblit (eds.), *Second International Handbook of Urban Education, Vol. 1*, (pp. 613-626). Springer.
- Peluso, L. y Lodi, A. C. B. (2015). La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. *Proposições*, 26(3), 59-81. <https://bit.ly/3lCJeeo>
- Peluso, L. y Vallarino, S. (2015). Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de primaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 211-236. <https://bit.ly/3lxpecu>
- Pérez, C. (2014). *Relaciones de estudiantes sordos con la escritura: lo ficcional escrito en clase de literatura* [Tesis de maestría en Ciencias Humanas, Opción Lenguaje, Cultura y Sociedad]. Universidad de la República.
- Sampson, G. (1996). *Sistemas de escritura*. Gedisa.
- Tuilsu. (2014). Plan de estudios de la tecnicatura en interpretación y traducción LSU-español. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://bit.ly/3YQ3abE>

Tercera parte

EDUCACIÓN



El interaccionismo y el funcionalismo en la formación en competencias de lectura y escritura

Sonia López Franco

UNIVERSIDAD EAFIT, CENTRO DE ESTUDIOS EN LECTURA Y ESCRITURA
(CELEE)

slopez@eafit.edu.co

En el Centro de Estudios en Lectura y Escritura (Celee), de la Universidad Eafit, nos proponemos contribuir con el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes, profesores, investigadores y empleados de la institución. Mediante el diseño y el desarrollo de cursos, talleres, investigaciones, asesorías y tutorías en lectura y escritura disciplinar e investigativa, potenciamos las habilidades para la comprensión, estructuración y comunicación de textos académicos, investigativos, profesionales e institucionales. Tres líneas nos identifican: corrección, claridad y persuasión. Para llevar a cabo esta labor, nos apoyamos en fuertes bases, didácticas evaluativas y lingüísticas.

Las bases didácticas las centramos en la línea del taller como fuente de conocimiento compartido, debate y agenciamiento de la consciencia lingüística. Las bases evaluativas las encarnamos en las rúbricas basadas en competencias, y la apuesta lingüística que tratamos en esta ponencia la fundamos en el modelo interaccional (Adriana Bolívar, 1995; 2005; 2007a y 2007b) y la gramática sistémica funcional (Michael A. Halliday, 2001). La primera se interesa en describir la interacción textual que se establece entre el escritor y el lector, y la manera como se genera una evaluación en el texto. La segunda asume las categorías gramaticales con funciones discursivas. Con esas bases, logramos

que tanto el estudiante como el profesor pongan en práctica, al comprender y producir textos, conceptos y apuestas teóricas.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que una fundamentación teórica para la enseñanza de la lectura y la escritura debe responder, entre otras cosas, a la pregunta sobre el origen del significado textual. Entonces, el significado está en la dimensión cognitiva del lector, en su enciclopedia y sus preconcepciones, como lo propone Van Dijk (1996), o se localiza en la relación funcional entre el significado y el contexto, como la define Halliday (2001), o tal vez se recupera en la interacción entre el autor y el lector, a la manera de Bolívar (2005). Cada teoría acoge una de las posibilidades e implementa diferentes acciones para acercarse al significado de un texto. Con esa elección, al tiempo, se bautiza la perspectiva, es decir, cognitiva en el caso de Van Dijk, funcional en el de Halliday e interaccional en Bolívar. De esta manera, el propósito de este texto es mostrar cómo cada una de estas teorías constituye un modelo útil para la formación de los lectores y escritores en la universidad.

A los cursos de habilidades comunicativas en las instituciones educativas se les asignan tradicionalmente, entre otras, la tarea de fortalecer las competencias de lectura y escritura del futuro profesional. Nosotros asumimos que otro de los objetivos del curso es reestructurar la «consciencia» lingüística del estudiante ante, primero, el hecho de que el lenguaje lo trama, lo envuelve, lo condiciona, lo determina; y, segundo, el papel del discurso como un poderoso mediador de interacción social. En suma, que el estudiante, ya sea que actúe consigo mismo o con los demás, reconozca que es un sujeto inserto en el lenguaje y un sujeto hecho de lenguaje. De este modo, nuestro objetivo es formar lectores y escritores que, por una parte, puedan describir el texto mismo, su estructura y su organización como vía hacia la intelección y hacia una interpretación razonada y, por otra, sobre la base de ese reconocimiento inicial del texto, transiten hacia la dimensión cognitiva del uso del lenguaje y de las prácticas sociales en las cuales se ubica el texto¹.

1| Este texto reproduce parte de lo publicado en Ardila Jaramillo y López Franco (2016).

Hablamos de *consciencia lingüística/discursiva* para aludir, por una parte y en términos de Vygotski (1997, p. 39), a un proceso psíquico superior por medio del cual se interioriza un saber acerca de la lengua y, por otra, y como bien lo señala Gadamer, a «un movimiento reflexivo en el que el sujeto pensante medita partiendo de la realización inconsciente del lenguaje y se distancia de sí mismo» (1994, p. 147). Ese doble movimiento de interiorización y distanciamiento cognitivo se origina y desarrolla en función de la participación del sujeto en diversas prácticas sociales, como la lectura, la escritura y la conversación espontánea (Ardila Jaramillo y López Franco, 2016, p. 2).

Para lograr esa consciencia, hemos elegido el modelo interaccional (MI) de Adriana Bolívar, que ubica el origen del sentido textual en la interacción autor/lector, e involucra aspectos de la gramática sistémica funcional (GSF). En lo que sigue, reseñamos lo que nos ha aportado como base de fundamentación lingüística en la propuesta de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Universidad Eafit.

En efecto, el MI se asienta en la perspectiva del análisis del discurso. Es producto de una investigación de Bolívar, centrada en las estructuras de los textos de editoriales de periódicos (*The Guardian* y *The Times*). Bolívar (2005) postula las bases conceptuales del MI en coherencia con Halliday, cuando define el lenguaje como semiótica social más que como facultad abstracta; al ubicar el léxico dentro de la gramática para diferenciarla de la sintaxis; al usar como unidad de análisis el texto completo y al afirmar que con la lengua se construye la realidad (Bolívar, 2007a, p. 251).

Bolívar denomina su modelo como *modelo de interacción*:

[P]orque deseo resaltar la importancia de colocar el énfasis en el plano interpersonal de la descripción, por considerar que es en este nivel donde se construyen las representaciones del mundo, se deciden los contenidos y se promueven los cambios. (2007a, p. 249)

Así, la *interacción* es un proceso en el cual entra el texto a relacionar a dos participantes, autor-lector, de la situación dinámica: «el escritor crea un texto y durante el proceso de creación, usa como marco de referencia el constructo de lector a quien se dirige» (Bolívar, 2005, p. 114).

El MI trabaja la interacción para mostrar la dinámica social. Así lo refiere Bolívar:

Se trata de llevar el análisis interaccional más allá de la descripción de un género particular del discurso; se busca llevar el análisis a la explicación de la construcción de una interacción mayor en el plano de los eventos, porque en ese nivel se puede detectar cómo los géneros discursivos se mezclan y confunden para formar redes de significados particulares, que no son debidas al azar, sino producto y proceso de una compleja dinámica social que tiene bases en supuestos morales y culturales. (2007a, p. 5)

Bolívar (2005; 2007b) afirma que lo que se lee y se escribe en un texto es el discurso. Considera este como un nivel de análisis, con sus propias categorías (Bolívar, 2005, p. 21), lo cual implica que su interpretación debe partir de unidades lingüísticas hasta llegar a unidades discursivas enmarcadas en un contexto. Declara que el texto es acción, en tanto espacio de interacción entre el autor y el lector, y, de entrada, implica al lector en el proceso de comprensión y al escritor en el de producción.

Bajo esta perspectiva interaccional, se le concede importancia a los criterios lingüísticos y discursivos de la comprensión y la producción textual. Esto es, este modelo privilegia la relación entre *el texto*, *los participantes* y *la interacción social* y focaliza su atención en señales lingüísticas que evidencien tal interacción.

Así, los *textos* son procesos sociales contruidos con partes más pequeñas, pero cargadas de experiencias, de interacciones y de información. Ellos hablan de algo, interactúan con alguien y están provistos de una información organizada en partes o fases.

Los *participantes* se definen por sus acciones: el que escribe y el que lee. «Quien escribe compone el texto y el que lee trata de

encontrarle sentido» (Bolívar, 1995, p. 5) El que escribe construye el texto tomado pensando en el lector, en un «lector óptimo (Lo), es decir, el lector para quien el texto tiene el máximo sentido» (Bolívar, 2005, p. 1). Estos sujetos involucrados en los procesos de significación —expresados mediante los verbos— individuales o colectivos, funcionan, según Ghio y Fernández (2008, p. 210), como actores, metas, beneficiario, alcance, en los procesos tipo materiales; como portador, atributo, identificador, identificado, poseedor, poseído, en procesos relacionales; como perceptor o fenómeno, en procesos mentales; como emisor, locución, informe, en procesos verbales; y existente, en procesos existenciales.

La interacción social se ejecuta con los significados interpersonales que indican las relaciones de distancia o solidaridad, de ambivalencia entre el escritor y el lector; en algunas ocasiones se incluye al lector; en otras no, con el uso de un nosotros excluyente, por ejemplo. Es en este punto en el que se buscan o instauran los roles del escritor y el del lector y sus funciones en el texto. Es decir, el autor explica, ilustra, cita, evalúa, persuade; mientras el lector comprende, aclara, valora y se deja persuadir. Tanto modo como modalidad cumplen funciones comunicativas en el proceso de intercambio de información textual, mediante proposiciones, propuestas, declaraciones y expresión de deseos, de probabilidades, de mandatos y de certidumbres.

Para describir el texto, Bolívar propone dos *planos interdependientes*: el *plano interactivo* (o pragmático, en el que se relaciona el texto con los participantes, con el fin de ver dicha dependencia en el contexto social) y el *plano autónomo* (o semántico, en el que se relaciona el texto con los procesos mismos del texto, con el objetivo de observar lo que los interlocutores se dicen o callan y en qué forma lo dicen). El primero determina los eventuales significados de las selecciones lingüísticas hechas en el segundo. El análisis lingüístico del texto nos dará las señales para interpretar ambos planos, los cuales son aspectos de un mismo proceso.

Por otro lado, también nos declaramos funcionalistas, al elegir como base lingüística la GSF sustentada en la lingüística

sistémica funcional (LSF) propuesta por el lingüista inglés Halliday, para quien «no puede haber hombre social sin lenguaje y no puede haber lengua sin hombre social» (2001, p. 22). El lenguaje es lo que une o separa a los sujetos, es la base de las relaciones que suceden a cada instante con los hombres. Halliday sostiene que nuestro conocimiento de la lengua se basa en el uso que hacemos de ella, no como un sistema abstracto de signos; «la conocemos en el sentido de saber cómo utilizarla, sabemos cómo comunicarnos con otras personas, como elegir formas de lenguaje apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos, y así sucesivamente» (2001, p. 23).

El funcionalismo lingüístico no se centra en los procesos mentales que ocurren en el aprendizaje y dominio de una lengua; más bien, le interesan los procesos sociales que intervienen en ese aprendizaje. Por eso, Halliday caracteriza al lenguaje como un potencial que se desarrolla en la interacción con los otros y, por tanto, puede explicarse desde lo funcional y sociológico.

El lenguaje se considera como la codificación de un «potencial de conducta» en un «potencial de significado», es decir, como un medio para expresar lo que el organismo humano «puede hacer», en interacción con otros organismos humanos, transformándolo en lo que «puede significar». (2001, p. 33)

En esta GSF, lo *sistémico* alude a la contingencia del hablante de elegir entre una variedad de opciones. Según Ghio y Fernández, «Implica que los hablantes nunca están obligados a hacer una única cosa; cualquiera sea el entorno, siempre existen alternativas que implican opciones» (2005, p. 55); por su parte, lo *funcional* se refiere a que el lenguaje opera en contexto de situación, es decir, en un «contexto social de utilización del lenguaje» (Halliday 2001, p. 47); «todo lenguaje es lenguaje en uso, en un contexto de situación, y todo en él está ligado a la situación [...]» (p. 48).

Como lo hemos constatado, una gramática sustentada en estos principios apoya definitivamente la búsqueda de los significados implicados en el uso de la lengua, en las funciones del lenguaje, entendido como construcción social. En efecto, el modelo sistémico funcional entiende el significado más allá de la referencialidad;

lo relaciona con el modo en que se usa el lenguaje, con sus propósitos y con el lugar que ocupan los hablantes en la interacción. Como consecuencia, la semántica está en un grado más alto del análisis que la parte léxico-gramática; por eso, según Ghio y Fernández (2005, p. 16), las nociones propias de la LSF indagan por la función o uso del lenguaje como sistema, hacia un mayor grado de abstracción, mediante la concepción de la *metafunción*, entendida como aquello que da cuenta de las diversas operaciones con las que el lenguaje actúa.

Así, el lenguaje cumple diversas funciones:

[...] *experiencial o ideacional* que tiene que ver con la naturaleza de la experiencia que es representada en las lenguas; una *metafunción interpersonal* relacionada con la naturaleza de las relaciones sociales que se realizan con la lengua y la *metafunción textual*, que se vincula con las selecciones lingüísticas que organizan el texto como un mensaje. (Ghio y Fernández, 2008, p. 181)

En ese orden, la representación, el intercambio y la organización son funciones semánticas por identificar en el texto en el proceso de lectura y por atender en el proceso de escritura. De esta manera, desde la *representación* se hace la pregunta: ¿de qué se habla y qué está ocurriendo en el texto con relación a las funciones de los verbos? A partir del *intercambio*, las preguntas base son: ¿cómo se posiciona el autor frente a lo que afirma?, ¿quiénes participan en lo que sucede en el texto y cómo se relacionan entre sí? Con la *organización* se interroga por la jerarquización del tema y el intercambio de los significados. En otras palabras, la función ideacional o de representación es la de referir el mundo; la función de intercambio es posibilitar la interacción con el otro, y la función textual se ocupa de la construcción de un mensaje comprensible. Veamos detenidamente cada una.

- La *representación del mundo* se logra y se analiza gracias a la gramática de la transitividad. En palabras de Ghio y Fernández (2005, p. 88), con el uso de los verbos narramos la experiencia del mundo al crear relaciones entre las acciones, los sujetos que las ejercen y las circunstancias en

las que ocurren. Los procesos se reproducen en los verbos o grupos verbales; las circunstancias, mediante grupos preposicionales, adverbiales y nominales, aunque con estos también se da razón de los participantes.

Son seis tipos de procesos los que usamos al leer, escribir y hablar, con los cuales los participantes cumplen roles concretos: *materiales* (sucesos y cambios externos al sujeto; el participante es actor de la acción y meta, el resultado de la acción); *relacionales* (en ellos se enlazan elementos de la experiencia; el participante es portador de un atributo); *mentales* (sucesos y cambios internos del sujeto, lo creado en su mente; el participante es perceptor, dotado de consciencia); *existenciales* (dan cuenta de la existencia de algo; el participante es el existente); *verbales* (procesos del decir; el participante es el que dice, el emisor), y *comportamentales* (procesos fisiológicos y psicológicos; el participante es actuante) (Ghio y Fernández, 2005, p. 89).

- La *interacción con el otro* se hace presente con la gramática del modo y la modalidad, la cual «implica la actitud del hablante hacia lo que dice, cómo se representa a sí mismo y a su audiencia, y cómo se posiciona en una determinada situación comunicativa» (Ghio y Fernández, 2005, p. 80).

Estructuralmente, los *modos* son cuatro y en cada uno se establece una interacción entre el autor que lo usa y el lector con el que quiere interactuar: el *indicativo*, usado por un escritor que se dirige a un lector a quien quiere informar; el *subjuntivo*, que lo usa para que el lector intente cumplir los deseos del escritor; el *imperativo*, construido para que el lector obedezca las órdenes, y el *interrogativo*, por medio del cual el escritor ubica al lector como un sujeto que sabe algo.

La *modalidad* se estructura con los verbos modales «poder», «deber» y «querer», que refieren el criterio, juicio o actitud del hablante. Es con esta función que el hablante se implica o no con lo que dice, se muestra una postura y concede un lugar a su interlocutor. La modalidad «significa cuáles son, a criterio del hablante, las probabilidades u obligaciones

implicadas en lo que está diciendo. Una proposición puede ser argumentable o discutible por ser presentada como probable, improbable, deseable, indeseable» (Ghio y Fernández, 2005, p. 106). En conjunto, se trata de la evaluación que el hablante hace de su experiencia, de su interlocutor y del mensaje que emite.

- La *organización del texto* está marcada en el sistema temático que involucra la coherencia del tema, el significado del discurso, la referencialidad. El *tema* es el elemento que elige el hablante para iniciar las selecciones y combinaciones de la lengua, con el fin de organizarlo en un texto. Cada elección del texto se relaciona con el tema, a la manera de un «contexto local» (Ghio y Fernández, 2005, p. 116).

A medida que avanza el discurso, se desarrolla una progresión temática bajo la estructura tema/rema, relacionada uno a uno con el sistema dado/nuevo. Según Ghio y Fernández, «este es un movimiento desde la información dada hacia la información nueva» (2005, p. 121). En este nivel funcional, la unidad de análisis es el *texto* en su conjunto. Por lo tanto, en la estructura de la función textual se descubre la referencia, la elipsis, la sustitución, las relaciones léxicas y la conjunción; esto es, las relaciones lógicas con función textual. En esta función se detectan los géneros como patrones de significado orientados a un fin y estructurados en etapas.

Las tres funciones nos permiten remitirnos al texto objeto de lectura o de escritura de manera constante, pero bajo la premisa de que los significados que vamos construyendo al usar la lengua están directamente relacionados con el contexto cultural y el contexto de situación; de ahí la relación compleja entre texto y contexto. Es decir, el cómo y el dónde.

Es el significado el organizador funcional del lenguaje; este está conectado con la interacción humana. De ahí la importancia otorgada por la el MI y la LSF a la semántica como puente que conecta lo que decimos, lo que hacemos, lo que construimos y transformamos.

En fin, con estas decisiones relacionadas con las perspectivas fundantes, con un taller que implica acción, pregunta abierta, interacción y con una evaluación sustentada en rúbrica, entrenamos a nuestros estudiantes en la confrontación con un texto y en la situación de la página en blanco. Hemos transitado ya por varias perspectivas; de todas hemos aprendido, pero también hemos desechado a partir de la autocrítica y de los resultados. Así seguiremos.

Referencias

- Ardila Jaramillo, A. C., y López Franco, S. I. (2016). ¿Analistas o lectores? *Revista Boletín Redipe*, 5(10), 61-70. <https://bit.ly/3XwSkG8>
- Bolívar, A. (1995). Una metodología para el análisis interaccional del texto escrito. *Boletín de Lingüística*, 9, 1-18.
- Bolívar, A. (2005). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Consejo de Desarrollo Lingüístico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (2007a). El análisis interaccional del discurso: del texto a la dinámica social. En A. Bolívar (comp.), *Análisis del discurso ¿Por qué y para qué?* (pp. 249-277). Los Libros de El Nacional, Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (2007b). Los primeros problemas del analista ¿Qué teorías? ¿Qué métodos? ¿Por dónde empezar? En A. Bolívar (comp.), *Análisis del discurso ¿Por qué y para qué?* (pp. 21-38). Los Libros de El Nacional, Universidad Central de Venezuela.
- Gadamer, H. G. (1994). *Verdad y Método II*. Sígueme.
- Ghio, E., y Fernández, M. D. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional. El enfoque de M. A. K Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la lengua española*. Universidad Nacional del Litoral.
- Ghio, E., y Fernández, M. D. (2008). *Lingüística sistémico funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Universidad Nacional del Litoral.

Halliday, M. A. K, (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.

Van Dijk, T. (1996). Macroestructuras semánticas. En *Estructuras y funciones del discurso* (pp. 43- 58). Siglo XXI Editores.

Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas I*. Visor.



Plagio y géneros académicos: las voces de otros sin reconocimiento

Mary Edith Murillo Fernández

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

mmurillo@unicauca.edu.co

El propósito de este artículo es comprender las razones por las cuales se produce el plagio en el contexto académico; cómo podríamos educar a nuestros estudiantes y demás miembros de la comunidad académica para que tomen conciencia de no copiar la producción intelectual de otros a nombre propio y, finalmente, considerar las repercusiones del plagio en la escritura como hecho retórico, social y cultural situado.

Este trabajo es fruto de la investigación sobre la actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas y del estudio sobre la escritura académica en la universidad. En el transcurso de la investigación sobre la escritura académica nos hemos encontrado con situaciones de plagio como un problema apremiante y derivado de otros problemas de escritura, que nos han llevado a reflexionar y a hacernos múltiples interrogantes.

En la actualidad, vemos cómo algunos miembros de la comunidad académica copian frases, párrafos y hasta páginas enteras de otros textos consultados en internet, por eso nos preguntamos con un grado alto de preocupación, entre otras cuestiones, ¿qué está pasando con la producción intelectual?; ¿por qué se produce el plagio?; ¿qué hacer frente a un texto plagiado?; ¿es el campo de la enseñanza de la lengua el que se debe ocupar de esta situación?; ¿cómo la alfabetización académica y sus estudios

contribuyen al mejoramiento de esta situación?, ¿qué consecuencias tiene copiar textos para la construcción del conocimiento individual y colectivo? y ¿se puede evitar el plagio?

Partimos de conceptualizar qué es el plagio; posteriormente, estudiamos las diferencias entre plagio e intertextualidad; luego, revisamos algunas causas por las cuales se produce el plagio en la escritura académica y, finalmente, brindamos unas conclusiones de cara al futuro, con preguntas abiertas que iluminen nuevas reflexiones y nuevos procesos de investigación. Más que una reflexión ética, es una reflexión desde el ámbito de la escritura académica en el entorno universitario. Para ello contamos con los referentes teóricos de Bajtín (1982); Bazerman (1994); Russell (2000), Bloch y Chi (1995), Castelló *et ál.* (2011), Kristeva (1978) y Genette (1989).

¿Qué es plagio?

Según el diccionario de la Real Academia Española, *plagio* proviene «del lat. tardío *plagium* [que significa] “acción de robar esclavos”, “acción de comprar o vender como esclavos a personas libres”, y este del gr. *πλάγιος plágios* [que significa] “oblicuo”, “trapacero”, “engañoso» (RAE, s. f. c). Plagiar etimológicamente viene del latín *plagiāre* y en su primera acepción significa «copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias» (RAE, s. f. b, definición 1). Hay una tercera acepción que expresa que «entre los antiguos romanos [es] utilizar un siervo ajeno como si fuera propio» (RAE, s. f. b, definición 3) y es precisamente esto lo que se hace en el plagio, tomar una idea ajena y escribirla como propia.

En el ámbito académico, el concepto de *plagio* ha sido trabajado por el movimiento de la Escritura a través del currículum (WAC, por sus siglas en inglés), principalmente por Bazerman *et ál.* (2005) y Russell *et ál.* (2003), en Norteamérica. Este movimiento ha reflexionado de manera especial sobre los géneros académicos y el debate de algunos conceptos clave que se han manejado en el currículo desde una orientación textual y que en la actualidad es necesario aclarar.

Bazerman y otros, en *Reference Guide to Writing Across the Curriculum* (2005), trabajan los conceptos clave planteados frecuentemente en las discusiones sobre la escritura curricular, en los estudios pedagógicos curriculares y en la escritura que se produce en los ámbitos académicos desde un punto de vista epistémico. Uno de estos conceptos clave es el de plagio.

El plagio es el uso de los recursos intertextuales sin dar suficiente identificación del origen de esos recursos. Bazerman señala que el plagio de la escritura es muy frecuente en los medios académicos y disciplinarios, porque se da crédito profesional a los académicos e investigadores sobre la base de sus descubrimientos, invenciones y otras contribuciones que presentan en sus publicaciones; así, al no mencionar las fuentes bibliográficas se niega el crédito al innovador y, por supuesto, se atribuye a quien comete el plagio. En este sentido, no hay construcción de conocimiento ni desarrollo de las ideas por parte del autor, lo que impide entrar a un debate entre el sujeto que escribe y el objeto de reflexión.

De otra parte, Bazerman hace un planteamiento sobre las repercusiones que tiene el plagio en la lectura: «No citar las fuentes de conocimientos académicos y del pensamiento deja sin autoridad al escritor de la labor anterior y deja al lector sin pistas acerca de la forma de evaluar la calidad y su contribución a una nueva labor» (2005, p. 13). La nueva labor consiste en compartir, criticar, aceptar o rechazar las ideas escritas del autor y además profundizar en ellas o crear unas nuevas. De ahí la importancia de estudiar el plagio con relación a la escritura académica en el ámbito curricular.

¿Cuáles son las implicaciones del plagio en los procesos de composición escrita?

En el aula de clase universitaria se solicita con más frecuencia escribir ensayos e informes donde el estudiante debe dejar su propia voz; asimismo, resúmenes y reseñas que permiten, de alguna manera, partir y comprender la voz del otro plasmada en un texto uno (T1), para producir un texto dos (T2). También, en los niveles de posgrados, cada vez es más frecuente la

escritura de informes de investigación, conferencias y ponencias, producto de investigaciones para presentar en eventos nacionales e internacionales. Algunos de estos trabajos de escritura han presentado copias sin comillas y sin citación bibliográfica, lo que se considera como plagio.

Si concebimos la escritura como un hecho social, cultural y situado, al hacer plagio, los estudiantes no están ingresando a la comunidad académica discursiva; copian modelos e ideas de los géneros de otras comunidades que no responden a los contextos problemáticos y situacionales particulares de los estudiantes colombianos.

Copiar un texto en vez de producirlo tiene unas implicaciones en el desarrollo cognitivo, comunicativo y cultural de los seres humanos y, en general, de la comunidad discursiva, ya que, al no dar el crédito al autor y tomarlo como propio, no hay procesos de planificación de las ideas, de textualización de las palabras para construir los párrafos y el texto en su totalidad y no hay revisión de la composición escrita. Se pierde el manejo y producción de estructuras, macro y micro estructuras, superestructuras y reglas propias de la escritura como actividad discursiva y, en especial, se pierde la creación, discusión y confrontación de las ideas que el escritor tiene consigo mismo. Al escribir, el sujeto hace uso de sus competencias comunicativas: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica¹; pone en juego todo su conocimiento enciclopédico, su subjetividad, su forma de ver y concebir el mundo, su sensibilidad y el conocimiento del uso de la lengua y la diferenciación entre lo que es hablar y escribir en una comunicación efectiva y oportuna.

1| Según el *Diccionario de términos clave del ELE* (Centro Virtual Cervantes, 1997-2003), Michael Canale propone estas competencias replanteadas por Hymes. La referencia proporcionada es: Canale, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera *et ál.* (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Edelsa.

Plagio e intertextualidad

El concepto de intertextualidad fue ampliamente estudiado por Julia Kristeva en su *Semiótica* (1978) y posteriormente trabajado por Gerard Genette como una de las cinco formas de la paratextualidad, quien lo define como «una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidética y, frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro» (Genette, 1989, pp. 12-13); pero tiene sus orígenes en la teoría de Bajtín, aunque el término intertextualidad no aparece como tal. La intertextualidad es la relación de un texto con otro u otros textos en términos temáticos.

Mijail Bajtín, en el libro *Estética de la creación verbal*, plantea el concepto de dialogismo como rasgo distintivo de los géneros discursivos: un enunciado está lleno de *matices dialógicos* y sin tomarlos en cuenta es imposible comprender hasta el final el estilo del enunciado. Porque nuestro mismo pensamiento se origina y se forma en el proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos, lo cual no puede dejar de reflejarse en la forma de la expresión verbal del nuestro (Bajtín, 1982, p. 282).

Tipos de plagio

En la composición escrita hemos encontrado varias formas de plagio, desde una frase, considerada un enunciado, un párrafo o varias páginas sin comillas o sin cita o con cita incompleta o falsa. Clasificamos el plagio en dos grandes grupos: la copia parafraseada y la copia textual.

Copia parafraseada

Algunos estudiantes consideran que copiar un texto con sus palabras no es copiar, ya que parafrasean la idea, pero rehacer un nuevo enunciado a partir del anterior, sin dar crédito bibliográfico, ya es una forma de plagio. La paráfrasis, a su vez, la clasificamos en dos: paráfrasis de un solo texto y paráfrasis de

varios textos que componen un nuevo texto como si fuese una «colcha de retazos»².

Paráfrasis de un solo texto. Esta paráfrasis consiste en construir un nuevo texto imitando al primer texto en su estructura y en su contenido bien sea explicativo, informativo o argumentativo, sin dar la referencia bibliográfica respectiva, de acuerdo con los derechos de autor. Estos textos primarios pueden ser el resultado de una investigación, de una reflexión del autor, de un hallazgo científico producto de varios años de investigación, y quien lo parafrasea, toma la idea sin haber vivido dicho proceso intelectual y cognitivo. Ejemplo:

<p>Copia parafraseada:</p> <p>La sinonimia: se da cuando no se repite la misma palabra y se reemplaza por una que tenga una relación simétrica con el anterior. Ejemplo: <i>Hemos leído un fragmento de la Divina comedia, esa <u>parte se destaca por la influencia de Virgilio.</u></i></p>	<p>Texto original:</p> <p>María Cristina Martínez, (2001). <i>Análisis del discurso y práctica pedagógica</i>. Homo Sapiens Ediciones.</p> <p>La sinonimia: ocurre cuando no se repite el mismo término y se reemplaza por un término que tenga una relación simétrica con el anterior. Ejemplo: <i>Hemos leído un fragmento de la Divina comedia, esa <u>parte se destaca por la influencia de Virgilio.</u></i></p>
---	---

Paráfrasis de varios textos. Esta paráfrasis consiste en construir un nuevo texto a partir de varios textos o enunciados con varios tipos de estilo e ideas semejantes o contradictorias sobre un tema específico. Es muy propio de estudiantes inexpertos en la composición escrita, que consultan varias fuentes y las mezclan entre sí, desconociendo estructuras y argumentaciones, ya que se centran especialmente en la información. Ejemplo:

2| En Colombia, se denomina *colcha de retazos* a un tendido da cama hecho con varios trozos de telas de diferentes colores o de colores semejantes. Según la RAE es «cobertura de cama que sirve de adorno y abrigo» (s. f. a, definición 1).

<p>Copia parafraseada de varios textos:</p> <p>En el poema de los dones de Borges es importante resaltar el tema de la biblioteca y también el tema del doble, uno como ejemplo particular es la disminución física del autor y el otro, a la repetición que en el mismo ámbito de la biblioteca, determinan dos vidas en el mismo tiempo. El tema del olvido es fundamental y remite al tema del tiempo que en varios de sus textos se encuentra en una actitud de nostalgia en relación con el tiempo, ya que es una dispersión que va gastando progresivamente su unidad, su propio ser.</p>	<p>Texto original 1:</p> <p>Emilio Carilla. (1982). <i>Thesaurus</i>, xxxvii. Instituto Caro y Cuervo</p> <p>Dentro de las consideraciones de tipo general, se justifica más el hacer hincapié tanto en el tema de la biblioteca como en el problema del «doble». El primero, como particular y limitada ejemplificación, así como buscando contraste a la disminución física del autor. O, si preferimos, la vista ante la incapacidad de la lectura. El segundo responde a la repetición que, en el mismo ámbito de la biblioteca, determinan dos vidas en la sucesión del tiempo. La parcial coincidencia biográfica de la ceguera (o de la casi ceguera) entre el antiguo director de la Biblioteca Nacional de Buenos Aires y el nuevo director, poeta que evoca la coincidencia.</p> <p>Texto original 2:</p> <p>Dulce Isabel Aguirre Barrera. (2010). El olvido (el tiempo y la memoria) en un verso del “Otro poema de los dones”, de Jorge Luis Borges. <i>Revista Educación y Humanidades</i>, 2(1).</p> <p>El tema del olvido remite directamente a uno de los temas fundamentales de Borges: el tiempo. En varios de sus textos, se encuentra una actitud «nostálgica» en referencia al mismo. A decir de Guillermo Sucre, la experiencia que el tiempo le «impone» a Borges, es la de «una dispersión que va gastando progresivamente su unidad, su propio ser» (1967: 100), pues «verse transcurrir es verse morir ineluctablemente» (ibid.: 90). Otro autor, Alicia Jurado, habla también sobre «la idea de la caducidad [y] la impermanencia» (1997: 106) que permean la escritura borgeana. Es decir, el tiempo, para Borges es, generalmente, la manifestación de esa ineludible sucesión en que la vida y el hombre se desgastan y se acercan inexorablemente a la pérdida.</p>
---	--

Copia textual

La copia textual consiste, como su nombre lo indica, en copiar textualmente un párrafo, una oración, un capítulo entero o varios capítulos sin citar al autor. Este tipo de copia es más

común de lo que creemos, ya que en la actualidad hay acceso fácil a los textos vía internet que se pueden copiar desde los equipos electrónicos.

Mijail Bajtín reflexiona sobre el concepto de *género discursivo* y sobre la comunicación humana. Es él quien desde hace años plantea la idea de las múltiples voces que hacen parte de un discurso y reflexiona sobre el discurso ajeno. El discurso ajeno, pues, posee una expresividad doble: la propia, que es precisamente la ajena, y la expresividad del enunciado que acoge el discurso ajeno. Todo esto puede tener lugar, ante todo, allí donde el discurso ajeno (aunque sea una sola palabra que adquiera el valor de enunciado entero) se cita explícitamente y se pone de relieve (mediante comillas): los ecos del cambio de los sujetos discursivos y de sus interrelaciones dialógicas se perciben en estos casos con claridad (Bajtín, 1983, p. 282).

Un ejemplo de copia textual es el siguiente párrafo que se encontró en el escrito de un estudiante de octavo semestre, sin las comillas, ni la referencia bibliográfica:

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida de que se desarrolla y se complica la esfera misma. Aparte hay que poner de relieve una extrema *heterogeneidad* de los géneros discursivos (orales y escritos).

Algunas causas por las que se produce el plagio en la escritura académica

- Escaso manejo de información sobre el tema a escribir. Para desarrollar un tema de escritura es necesario conocer a fondo el tema; mínimamente haber identificado algunos antecedentes sobre el tema, autores regionales, nacionales e internacionales que hayan abordado previamente el tema. Es necesario consultar qué tesis han planteado otros autores y mostrar de qué manera se ha resuelto en el desarrollo del texto. Normalmente, el escritor que indaga sobre el tema a escribir no solo se queda en la fase heurística de la

información, sino que trasciende a la hermenéutica, ya que interpreta los resultados de esa búsqueda informativa.

- Fácil acceso a libros en formato electrónico debido a la masificación de internet. En la actualidad, los estudiantes cuentan con los medios electrónicos y el uso frecuente de la red donde encuentran gran cantidad de información y textos que se pueden bajar y copiar. Esta información no leída ni interpretada suele copiarse directamente al texto de la tarea asignada por el profesor o por la institución educativa.
- Desconocimiento de los procesos que intervienen en la escritura. La escritura como actividad discursiva cuenta con unos procesos o fases que permiten el logro de la composición escrita: la planeación, la textualización y la revisión del texto. Al escribir, el sujeto planea sus ideas, las organiza, las escribe y las revisa una y otra vez, para finalmente obtener el texto deseado. Al copiar, por lo menos los dos primeros procesos se afectan (el de planeación y el de textualización) y, en especial, la fase de la textualización, ya que es donde palabra a palabra se teje el texto.
- Prisa por entregar el escrito. La escritura no solo está en el plano del tiempo cronológico (*cronos*), es decir, del tiempo del reloj; la escritura también se sitúa en el tiempo del *kairos*³, que es el tiempo de la ocasión, de la oportunidad comunicativa, el tiempo de la retórica, de escoger la palabra justa, la palabra oportuna de acuerdo con la intención comunicativa y la ideología del autor. La escritura demanda tiempo, no es como confeccionar elementos en serie, pues cada escrito es una creación distinta, producto de la reflexión y del trabajo humano.

Dunmire (2000) explica que el aprendizaje de una enseñanza de la composición escrita desde hace mucho tiempo la hemos visto en contradicción con la fragmentación y la racionalización de la estructura temporal de calendario académico. Más concretamente, con el enfoque de la

3| Para los griegos el tiempo de la oportunidad era denominado *kairos*.

composición por procesos, que hace énfasis en las fases de pre-escritura, redacción, escritura y revisión, se asume otro modelo de tiempo. Las exigencias de la clase en un contexto académico escolar o universitario, frecuentemente, prescriben un modelo temporal basado en el reloj, cuando realmente los géneros discursivos lo que exigen es otro manejo del tiempo para hacer una comunicación efectiva.

- Desinterés por el tema. No solo es la desinformación sobre el tema central del texto a escribir la que provoca el posible plagio, también es el desinterés por el tema. Uno de los problemas más serios que tiene la educación colombiana es la baja comprensión lectora. Aunque no todo lector escribe, todo escritor debe ser un buen lector. Tener desinterés por el tema a tratar y poca experiencia en la composición escrita llevan a realizar un posible plagio.
- Desconocimiento de estructuras textuales. La alfabetización universitaria ha trabajado mucho en los cursos de lectura y escritura para que los estudiantes conozcan las estructuras de los textos académicos y de los textos propios de las disciplinas; no obstante, este trabajo no se ve reflejado en los documentos escritos que presenta gran parte del estudiantado. De aquí surge la pregunta: ¿cómo orientar los cursos de lectura y escritura en el entorno universitario para apropiarse de las estructuras de los géneros académicos?
- Escritura no situada. La escritura es una actividad discursiva situada, que responde a las necesidades comunicativas de los seres humanos; la educación, por su parte, desliga la escritura de esas necesidades y convierte a la escritura en una actividad para repetir el conocimiento, para repetir lo ya dicho y no para crear nuevo conocimiento.

A manera de conclusiones

- Si concebimos la escritura como un hecho social, cultural y situado, al hacer plagio, los estudiantes no están ingresando a la comunidad académica discursiva, copian modelos e ideas de los géneros de otras comunidades discursivas que

no responden a los contextos problemáticos y situacionales particulares de los estudiantes colombianos.

- ¿Se ha vuelto el plagio una forma de escritura generalizada en el aula de clase?
- ¿Qué temáticas y qué estrategias didácticas podrían coadyuvar en la enseñanza de la composición escrita que no permita el plagio?
- ¿Cómo podríamos educar desde la alfabetización académica a nuestros estudiantes y demás miembros de la comunidad?

Referencias

- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*, (pp. 248-293). Siglo XXI Editores.
- Bazerman, Ch. (1994). System of Genres and the Enactment of Social Intentions. En A. Freedman y P. Medway (eds.), *Genre and the New Rhetoric* (pp. 79-101). Taylor & Francis.
- Bazerman, Ch.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Parlor Press y The WAC Clearinghouse. <https://bit.ly/3XrhpCB>
- Bazerman, Ch. y Russell, D. R. (eds.). (2003). *Writing Selves/ Writing Societies. Research from Activity Perspectives*. The WAC Clearinghouse y Mind, Culture, and Activity. <https://bit.ly/40QTgs5>
- Castello, M. et ál. (2011). *La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis*. *Revista Signos*, 44(76), 105-117.
- Centro Virtual Cervantes. (1997-2003). Competencia comunicativa. *Diccionario de términos clave del ELE*. <https://bit.ly/2Hlntuf>
- Dunmire, P. (2000). Genre as Temporally Situated Social Action: A Study of Temporality and Genre Activity. *Written Communication*, 17, 93-138.

- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*. Taurus.
- Hyland, K. (1999). Academic Attribution: Citation and the Construction of Disciplinary Knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-367.
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica 1 y 2*. Fundamentos.
- Miranda, A. (2013). Plagio y ética de la investigación científica. *Revista Chilena de Derecho*, 40(2), 711-726. <https://bit.ly/3ly5lSG>
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos.
- Real Academia Española. (s. f. a). Colcha. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 4 de septiembre de 2016. <https://dle.rae.es/colcha>
- Real Academia Española. (s. f. b). Plagiar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 2 de junio de 2014. <https://dle.rae.es/plagiar>
- Real Academia Española. (s. f. c). Plagio. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 2 de junio de 2014. <https://dle.rae.es/plagio>



Microestructura y superestructuras profunda y superficial. Propuesta conceptual para la didáctica del texto

María del Cielo Burbano Pedraza

UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA, ALTO MAGDALENA

maria-burbano@unipiloto.edu.co

Dimensiones textual y discursiva

Podríamos partir reflexionando sobre cómo, en el campo de poder académico, una es la concepción de lo que son el texto y el discurso para los especialistas en lingüística y estudios relacionados y otra muy diferente es la de los legos en el asunto, quienes pueden ser estudiantes y profesores, es decir, partícipes inexcusables del reto que constituye la alfabetización académica. Esta última ha sido definida por su precursora, Paula Carlino, como «la función social de la universidad de facilitar [a sus estudiantes] el ingreso en las comunidades científicas y/o profesionales» (2002a, p. 3), o bien como la labor de «facilitar el acceso [de sus estudiantes] a las culturas escritas correspondientes a sus disciplinas» (Carlino, 2002b, p. 60).

En efecto, en el contexto de la enseñanza de la lectoescritura dirigida a estudiantes de diferentes programas académicos de pregrado (futuros contadores públicos, administradores, ingenieros, médicos, agrónomos, abogados, biólogos, psicólogos y, en suma, toda profesión no relacionada directamente con la comunicación y el lenguaje) y a sus docentes —si se quiere que la lectoescritura sea transversal al currículo— el texto, básicamente, suele ser concebido como toda comunicación

escrita, mientras que el discurso se concibe como una locución de índole oral.

Desde el punto de vista de esta propuesta, dicha concepción errónea constituye una primera limitante que hay que franquear. Por varias razones: la alfabetización académica precisa el empoderamiento de los estudiantes al brindarles la forma de comprender el fenómeno textual y discursivo, mediante el estudio de su naturaleza y mediante el manejo de un metalenguaje fundamental. Los estudiantes requieren volverse autónomos en cuanto a la autogestión de su aprendizaje de la cultura escrita y oral de la disciplina que estudian. Por otra parte, requieren de la guía de sus docentes de los campos disciplinares, en el sentido de que estos últimos abstraigan los elementos principales de los procesos textuales y discursivos que propician y de los géneros discursivos orales y escritos cuya praxis dominan y exigen, pero a menudo no saben comunicar.

Es pues fundamental comprender, incluso antes del entendimiento de lo que son los géneros discursivos, que todos los procesos y los productos comunicativos, aún más los que tienen lugar en la academia y en el desempeño de las profesiones, están provistos de dos dimensiones: una textual (escuetamente puede decirse: material) y otra discursiva (abstracta, ideal e ideológica). Para esto conviene revisar la etimología de los dos conceptos: «*texto*, cultismo proveniente del latín *textum* y este a su vez de *texere*: “tejer”, del que devienen también *textil* y *textura*» (Corominas, 1980, p. 560). Lo cual implica completamente el sentido de «tejido», de una labor efectuada por una entidad individual o grupal, por medio de la imbricación, el entrelazamiento de unas unidades con otras. Esto permite prever la escritura como un trabajo artesanal, de cuya praxis se deriva la maestría y cuya destreza puede adquirirse mediante la imitación de pautas, de un paso a paso. También conlleva a inferir la relación con diferentes unidades a tejer y diferentes complejidades o niveles de tejido.

Por su parte, *discurso* es una voz con primera aparición en 1438, proviene del latín *discurrere*: «correr acá y acullá» (Corominas, 1980, p. 173), definición que captura la condición etérea y multiforme de lo discursivo e incluso ayuda a colegir su esencia

cultural e histórica ante conceptualizaciones especializadas. «El discurso es una reducción de multiplicidad de voces» o «una recontextualización de voces como textos y discursos previamente producidos por otros autores singulares o colectivos establecidos en la memoria del productor del discurso» (Ramírez, 2007, p. 114). El discurso es inasible salvo por el intelecto y —puede afirmarse— salvo por el texto, que «como contenido referencial y objetivo, es un componente producto de la construcción del discurso» (Ramírez, 2007, p. 123). Con lo que es claro que texto y discurso son inseparables. No es que el texto ocurra en los materiales escritos y el discurso en los orales. El discurso está detrás del texto y el texto, ya materializado (sea en forma oral, escrita, plástica o, en suma, multimodal), puede decirse que está inerte y muerto (excepto en virtud de su autor) en tanto no llegue a un lector o interlocutor que extraiga su discurso y convierta sus voces en parte de su memoria.

Mediante las figuras 1 y 2 se pretende representar la contrastante naturaleza del texto y el discurso, así como su interrelación, pues, a pesar de ser entidades —como ya se ha dicho— inseparables, en el campo pedagógico y didáctico es productivo deslindarlas. Volviendo a las etimologías, la voz del latín *discurrere*, nos conduce a entender al discurso como lo que viene corriendo (voces, ideas, interpretaciones, perspectivas, concepciones, descubrimientos, paradigmas, dogmas, prejuicios... cultura) en múltiples direcciones, así lo expresa el prefijo latino *dis-*. ¿Desde dónde y hacia dónde corre? De un mundo a otro y otros. Un mundo entendido como cada individualidad, como lo enuncia Ramírez: «un Yo que unifica, integra, absorbe y centraliza cerebral, mental y afectivamente las experiencias de una vida» (2007, p. 96). Mientras tanto, el latín *texere* nos orienta a pensar en una trama y una urdimbre, lo que, en el caso de la escritura, además de suponer el entrelazamiento de unas unidades con otras, es altamente funcional para comprender problemas complejos vinculados con propiedades del texto tales como la textura, es decir, cuestiones de cohesión y coherencia¹.

1| «[E]l texto es una construcción de construcciones que tiene textura y finitud» (Teberosky, 2009, pág. 18). «[La textura] solo se puede estudiar en los rasgos de coincidencia que se perciben en los discursos amplios. La textura implica relaciones de construcción de las partes del texto en



Figura 1. Representación del discurso

Nota. Tomado de *¿Cómo diferenciamos entre política y políticas?*, 2014, *Anthropologies* (<https://bit.ly/3ZOG4Ih>).



Figura 2. Representación del texto

Nota. Tomado de *Telar, costura y tradicional*, por MBatty, (s.f.), Pixabay (<https://bit.ly/3ZbCmTL>), libre uso.

El discernimiento frente a la interrelación texto-discurso puede integrarse, entonces, a la concepción de géneros discursivos: «tipos relativamente estables de enunciados [...] [que] reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas [de la actividad humana]» (Bajtín, 1988, p. 248). Como lo planteó Bajtín, hay una distinción fundamental entre géneros discursivos simples: «constituídos en la comunicación discursiva inmediata» y géneros discursivos complejos, los cuales «surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja,

el todo [...] que tienen que ver con la cohesión y la coherencia del texto» (Teberosky, 2009, p. 21).

relativamente más desarrollada y organizada» (1998, p. 250). De lo cual se infiere que los géneros discursivos académicos y profesionales hacen parte de esta segunda clase: se rigen por «una serie de regulaciones, patrones, consolidaciones, actualizaciones, especializaciones y registros que mantienen y permiten la estabilidad y abstracción de unas constantes» (Burbano, 2018, p. 171).

Dicha abstracción es posible gracias a unos elementos que caracterizan a cada género y permiten distinguirlo claramente de otro: «no solo por su contenido [temático] y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración» (Bajtín, 1988, p. 248).

Se aúna a estos momentos, como los denomina Bajtín, «una función determinada» y «unas condiciones determinadas» (1988, p. 250). Lo que, en conjunto, en esta propuesta condensamos como el FETE: función, estructura, temática y estilo; intuyendo que cada elemento de la tétrada se mueve en mayor o menor grado en la doble dimensión de lo textual y lo discursivo. Vale destacar el rol determinante de la función como elemento neto del discurso, en tanto que la estructura es visiblemente textual. Desde este enfoque es posible que estudiantes y docentes se apropien de un panorama para articular el proceso de la lectoescritura como un todo, para sus momentos de aprendizaje, de producción, de retroalimentación o de evaluación, al lograr diferenciar e interrelacionar aspectos tan disímiles como, por ejemplo, el uso oportuno o no de un vocablo, la estructura interna de un resumen, la disposición gráfica del texto, la puntuación o el logro de la función lingüística esperada.

Dadas unas necesidades pedagógicas y didácticas y volviendo al hecho de que las dimensiones textual y discursiva son inseparables, es importante hacer énfasis en que, tanto para la lectura como para la escritura, el mejor punto de partida es establecer o determinar el género discursivo. Esto lo define todo, pues a partir de ello es posible abstraer el FETE y, como lo propone este enfoque, integrar las nociones de texto y discurso con todas las herramientas conceptuales y teóricas, que de una u otra manera

(como lo ha mostrado la experiencia de la docente e investigadora que escribe esta propuesta), son susceptibles de integrarse a esta comprensión. La figura 3 muestra un modo de graficarlo:

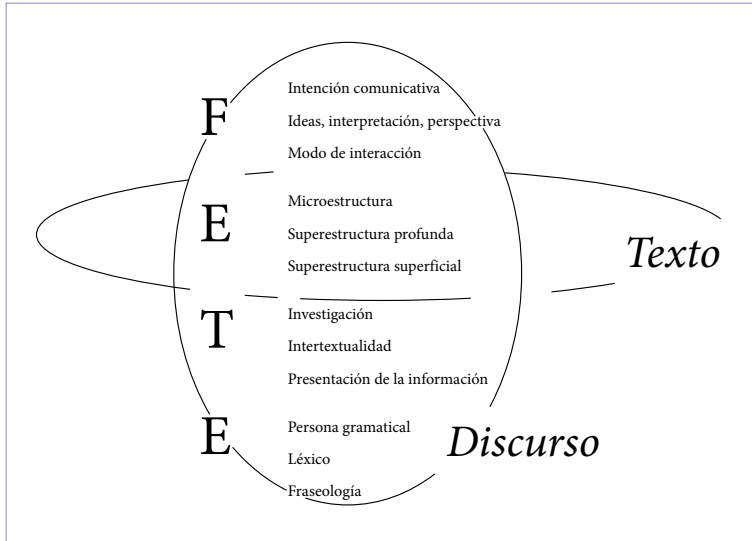


Figura 3. Integración teórica a partir del concepto de géneros discursivos

Tres niveles de entramado

Esta propuesta postula que el texto —entendido como tejido, producción, proceso y producto, así como construcción— ostenta tres niveles de distinta complejidad: microestructura, superestructura profunda y superestructura superficial. Para explicar este postulado se emplea, a manera de corpus, una minificción, tomando provecho de la corta extensión del género y de su riqueza literaria y por tanto discursiva.

Acefalia

A un señor le cortaron la cabeza, pero como después estalló una huelga y no pudieron enterrarlo, este señor tuvo que seguir viviendo sin cabeza y arreglárselas bien o mal.

En seguida notó que cuatro de los cinco sentidos se le habían ido con la cabeza. Dotado solamente de tacto, pero lleno de buena voluntad, el señor se sentó en un banco de la plaza Lavalle y tocaba

las hojas de los árboles una por una, tratando de distinguirlas y nombrarlas. Así, al cabo de varios días pudo tener la certeza de que había juntado sobre sus rodillas una hoja de eucalipto, una de plátano, uno de magnolia foscata y una piedrita verde.

Cuando el señor advirtió que esto último era una piedrita verde, pasó un par de días muy perplejo. Piedra era correcto y posible, pero no verde. Para probar imaginó que la piedra era roja, y en el mismo momento sintió como una profunda repulsión, un rechazo de esa mentira flagrante, de una piedra roja absolutamente falsa, ya que la piedra era por completo verde y en forma de disco, muy dulce al tacto.

Cuando se dio cuenta de que además la piedra era dulce, el señor pasó cierto tiempo atacado de gran sorpresa. Después optó por la alegría, lo que siempre es preferible, pues se veía que, a semejanza de ciertos insectos que regeneran sus partes cortadas, era capaz de sentir diversamente. Estimulado por el hecho abandonó el banco de la plaza y bajó por la calle Libertad hasta la avenida de Mayo, donde como es sabido proliferan las frituras originadas en los restaurantes españoles. Enterado de ese detalle que le restituía un nuevo sentido, el señor se encaminó vagamente hacia el este o hacia el oeste, pues de eso no estaba seguro, y anduvo infatigable, esperando de un momento a otro oír alguna cosa, ya que el oído era lo único que le faltaba. En efecto, veía un cielo pálido como de amanecer, tocaba sus propias manos con dedos húmedos y uñas que se hincaban en la piel, olía como a sudor y en la boca tenía gusto a metal y a coñac. Solo le faltaba oír, y justamente entonces oyó, y fue como un recuerdo, porque lo que oía era otra vez las palabras del capellán de la cárcel, palabras de consuelo y esperanza muy hermosas en sí, lástima que con cierto aire de usadas, de dichas muchas veces, de gastadas a fuerza de sonar y sonar. (Cortázar, 2005, p. 85)

Superestructura superficial

El concepto de superestructura fue, como es sabido, enunciado por Van Dijk como: «la *forma global* de un discurso, que define la ordenación global [...] y las relaciones [jerárquicas] de sus respectivos fragmentos [...] Entre las categorías del cuento figuran, por ejemplo, la introducción, la complicación, la resolución,

la evaluación y la moraleja» (1997, como se citó en Burbano, 2022, p. 31). Esta denominación, que ya de por sí integra un concepto de género, sería suficiente para referirnos al nivel estructural mayor de los textos. Sin embargo, a partir de esta propuesta se le añade el adjetivo *superficial* con el fin de diferenciarlo completamente de otro nivel de tejido, de entramado más profundo, de carácter gramatical, que no corresponde a las grandes partes del texto según su género ni a la arquitectura de funciones comunicativas, como lo muestra la figura 4, sino a las relaciones interoracionales y de cohesión (tablas 1 a 4).

En la secuencia didáctica que esta propuesta plantea, luego de determinar el género discursivo y planificar (en la escritura) o deconstruir (en la lectura) su FETE, es recomendable «descender» al nivel de tejido mayor: justamente el de la superestructura superficial. Esto implica básicamente dos procedimientos: determinar las partes o fragmentos dado el género discursivo, en este caso narrativo: una minificción, y, por otra parte, establecer la textura de funciones comunicativas (Martínez, 1997) o actos de habla que integran o integrarán el texto. Para ello es útil trazar esquemas que capten las relaciones jerárquicas de las partes del texto, es por esto por lo que la práctica en la elaboración de mapas conceptuales, así como de mapas y árboles mentales corresponde a este nivel de tejido. En otras palabras, dichos esquemas son expresiones diversas de la superestructura superficial.

A continuación, se pretende deconstruir la superestructura superficial del texto «Acefalia» (tabla 1). Para este caso, tratándose del género narrativo, esta propuesta acude al análisis estructural de los relatos expuesto por Barthes (1977). No obstante, se prosigue la lógica de captar las funciones comunicativas del texto como lo propone Martínez (1997, pp. 81-116)². Igualmente, se recomienda el repertorio de funciones comunicativas presentado por la autora —a pesar de que la misma las restrinja al texto expositivo—. Los lectores inferirán que muchas de estas

2| Procedimiento para el cual se recomienda, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, tomar géneros discursivos modelo y determinar, al margen de los mismos, las diferentes funciones comunicativas con las que el autor o autores van construyendo su discurso.

funciones pueden aparecer en textos argumentativos, críticos y de otra índole y que aquellas funciones no son las únicas que se pueden hallar y emplear.

Tabla 1. Superestructura superficial de la minificción «Acefalia»

Título: Acefalia
Inicio, introducción o planteamiento: en donde se presenta a los personajes, sus propósitos y su «normalidad».
<p>Primer párrafo: enunciado 1.</p> <p>Nudo o función cardinal: un señor (un personaje anónimo) es decapitado. (La función es un cierre aparente, por tratarse de un hecho drástico).</p> <p>Catálisis: estalla una huelga.</p> <p>Catálisis: no pueden enterrarlo (estos hechos se presentan como si fuesen banales, cuestiones de burocracia).</p> <p>Catálisis: el señor decide continuar su vida (no le queda más remedio).</p> <p>Segundo párrafo: enunciado 2.</p> <p>Nudo o función cardinal: el señor «nota» que aún posee tacto.</p> <p>Segundo párrafo: enunciado 3.</p> <p>Descripción: sobre los ensayos del señor para corroborar el funcionamiento de su sentido del tacto.</p> <p>Segundo párrafo: enunciado 4 (salvo la última palabra).</p> <p>Recuento: de las cosas que el señor juntó en sus rodillas.</p>
Nudo (conflicto, complicación o desarrollo).

Segundo párrafo: enunciado 4, última palabra: «verde».

Nudo o función cardinal: el señor detecta que tiene el sentido de la vista.

Tercer párrafo: enunciados 5, 6 y 7 (salvo la antepenúltima palabra).

Descripción: de las elucubraciones del señor para confirmar que puede «ver».

Tercer párrafo: enunciado 7, antepenúltima palabra: «dulce al tacto».

Nudo o función cardinal: el señor detecta que tiene el sentido del gusto.

Cuarto párrafo: enunciados 8 y 9.

Descripción: sobre la actitud y elucubraciones del señor ante su descubrimiento.

Cuarto párrafo: enunciado 10 (salvo las últimas seis palabras).

Catálisis: el señor comienza a caminar «estimulado» por sus hallazgos.

Cuarto párrafo: enunciado 10 (últimas seis palabras: «frituras originadas en los restaurantes españoles»).

Nudo o función cardinal: el señor nota que posee el sentido del olfato.

Cuarto párrafo: enunciado 11.

Descripción: de la actitud del señor ante su descubrimiento.

Catálisis: el señor espera recobrar también el sentido del oído.

Cuarto párrafo: enunciado 12.

Catálisis: el señor puede ver (se muestra como de poca importancia).

Catálisis: el señor comprueba que posee los otros tres sentidos.

Desenlace (o final)

Cuarto párrafo: enunciado 13.

Nudo o función cardinal/cierre caótico de la posibilidad: el señor oye las palabras del capellán de la cárcel, lo que implica que está a punto de ser enterrado.

Superestructura profunda

En su momento la Escuela de Port Royal (siglo XVII) y más tarde Chomsky (siglo XX) emplearon la diada conceptual estructura profunda y estructura superficial. Un célebre ejemplo de representación de la oración: «El niño que tira piedras tiene el libro», mediante el árbol de derivación (figura 4), basta para ponernos en contexto. La estructura profunda evidencia claramente la lógica de una oración subordinada y permite intuir el papel del pronombre “que”, en otras palabras, lo que en la estructura profunda hay “detrás” de él.

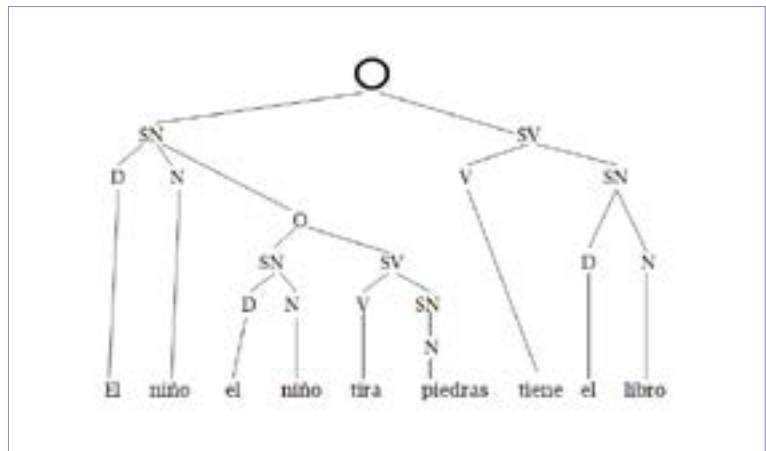


Figura 4. Árbol de derivación de una oración compuesta

Nota. Tomado de *Tres momentos estelares de la lingüística* (p. 229), por J. Bernal Leongómez, 1984, Instituto Caro y Cuervo.

En esta línea de pensamiento —aunque trascendiendo un tanto los conceptos de SN (sintagma nominal) y SV (sintagma verbal)— el enunciado como proposición, es decir, desde el punto de vista de su carácter estructural, a saber, la información conocida (tema) y nueva (rema) que presenta (Martínez, 1997), ostenta un tema: «El niño», y dos remas: «tira piedras» y «tiene el libro» (figura 5).

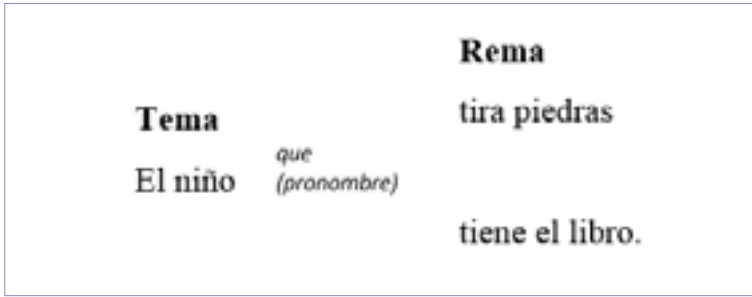


Figura 5. Representación de la proposición ejemplo

Sin embargo, ¿cómo representar para la comprensión, ya no una proposición, sino un texto en el que se sumen varios temas y remas? Es de aquí de donde deviene el concepto de superestructura profunda, pues entendido el texto como tejido, la mejor forma de percibirlo en su profundidad gramatical es la de un telar, construido para la disposición de la trama y la urdimbre. Una representación de este tipo permitirá extraer directrices valiosas para entender y explicar el ejercicio de redacción, teniendo en cuenta que un texto «se forma» básicamente mediante la progresión remática (Martínez, 1997, p. 41).

Valga apuntar que para este enfoque ha sido igualmente valiosa la postura de Prato (1998) al abordar el problema de la cohesión interna de los textos, deduciendo cómo esta viene «enlazada principalmente a través de los verbos» (p. 69), con lo que ha planteado la consiguiente graficación (figura 6) de una «secuencia» en la minificción *The female animal* de Marco Denevi.

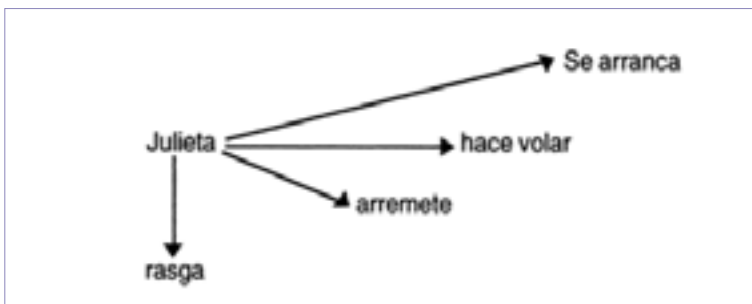


Figura 6. Graficación de una secuencia de verbos en una minificción
 Nota. Tomado de *Abordaje de la gramática desde una perspectiva sociolingüística* (p. 70), por L. Prato, 1998, Novedades Educativas.

No obstante, la representación en forma de telar da un paso adelante al permitir observar recursos de cohesión gramatical de todo tipo y al generar una regla precisa para el uso de la puntuación que va más allá de la mera intuición o el azar, que parece ser el derrotero de muchos aprendices de la escritura.

A continuación, se postula una representación del texto «Acefalia» mediante la estructura de telar (tablas 2 a 5), es decir, su superestructura profunda. Los recursos de cohesión, gramatical y léxica (Martínez, 1997, capítulo 2 «El análisis textual», pp. 41-80), que se demarcan en el texto³ están presentados a partir de las siguientes convenciones⁴:

A) Cohesión léxica: reiteración.

Repetición, sinonimia, superordenación, generalización.

B) Cohesión léxica: coocurrencia.

Asociación funcional, coordinación, contraste.

C) Cohesión gramatical.

Referencia elíptica: ooo, referencia personal, referencia demostrativa, referencia relativa

Tabla 2. Superestructura profunda de la minificción «Acefalia», primer párrafo

OC	Tema	Rema	Recurso de cohesión
	Acefalia		
1	(ellos) ooo	le cortaron la cabeza / A un señor (HIP)	, pero como
	una huelga	estalló / después (HIP)	y
	(ellos) ooo	no pudieron enterrarlo	,
	este señor	tuvo que seguir viviendo sin cabeza	y
	ooo	tuvo que arreglárselas bien o mal	.

3] No se demarcan todos los casos existentes. Cabe anotar que algunas palabras establecen distintas relaciones de cohesión.

4] Otras convenciones del telar son las abreviaturas OC: oraciones compuestas y HIP: hipérbaton.

Tabla 3. Superestructura profunda de la minificción «Acefalia», segundo párrafo

OC	Tema	Rema	Recurso de cohesión
2	ooo	notó / En seguida (HIP)	que
	cuatro de los cinco sentidos	se le habían ido con la cabeza	.
3	(el señor) ooo	(estaba) Dotado solamente de tacto	, pero
	ooo	(ooo) lleno de buena voluntad	,
	el señor	se sentó en un banco de la plaza Lavalle	y
	ooo	tocaba las hojas de los árboles una por una	,
	ooo	(estaba) tratando de distinguirlas	y
	ooo	(ooo) ooo de hombrarlas	. Así,
4	ooo	al cabo de varios días pudo tener la certeza de	que
	ooo	había juntado sobre sus rodillas una hoja de eucalipto	,
	ooo	ooo ooo una ooo de plátano	,
	ooo	ooo ooo uno de magnolia foscata	y
	ooo	ooo ooo una piedrita verde	. Cuando

Tabla 4. Superestructura profunda de la minificción *Acefalia*, tercer párrafo

OC	Tema	Rema	Recurso de cohesión
5	el señor	advirtió	que
	esto último	era una piedrita verde	,
	(el señor) ooo	pasó un par de días muy perplejo	.
6	Piedra	era correcto	y
	ooo	ooo posible	pero
	verde	no ooo	.

OC	Tema	Rema	Recurso de cohesión
7	(el señor) ooo	imaginó / Para probar (HIP)	que
	la piedra	era roja	, y
	(el señor) ooo	sintió /en el mismo momento como una profunda repulsión	,
	ooo	ooo un rechazo de esa mentira flagrante	,
	ooo	ooo ooo de una piedra roja absolutamente falsa	, ya que
	la piedra	era por completo verde	y
	ooo	ooo en forma de disco	,
	ooo	ooo muy dulce al tacto	. Cuando

Tabla 5. Superestructura profunda de la minificción *Acefalia*, cuarto párrafo

OC	Tema	Rema	Recurso de cohesión
8	(el señor) ooo	se dio cuenta de	que además
	la piedra	era dulce	,
	el señor	pasó cierto tiempo atacado de gran sorpresa	. Después
9	ooo	optó por la alegría	,
	lo que	siempre es preferible	, pues
	(esto)	se veía	que,
	(el señor) ooo	ooo ooo ooo a semejanza de ciertos insectos	
	que	regeneran sus partes cortadas	,
	(el señor) ooo	era capaz de sentir diversamente	.
10	ooo	abandonó el banco de la plaza / Estimulado por el hecho (HIP)	y
	ooo	bajó por la calle Libertad hasta la avenida Mayo	, donde como
	(esto)	es sabido	
	las frituras originadas en los restaurantes españoles	prolifera (HIP)	.

OC	Tema	Rema	Recurso de cohesión
11	(el señor) ooo	(estaba) Enterado de ese detalle	
	que	le restituía un nuevo sentido	,
	el señor	encaminó vagamente hacia el este	o
	ooo	ooo ooo hacia el oeste	, pues
	ooo	no estaba seguro / de esto (HIP)	, y
	ooo	anduvo infatigable	,
	ooo	(estaba) esperando de un momento a otro oir alguna cosa	, ya que
12	el oído	era lo único que le faltaba	. En efecto,
	(el señor) ooo	veía un cielo pálido como de amanecer	,
	ooo	tocaba sus propias manos con dedos húmedos	y
	ooo	ooo ooo con uña s	
	que	se le hincaban en la piel	,
	(el señor) ooo	olía como a sudor	y
	ooo	tenía / en la boca (HIP) gusto a metal	y
ooo	ooo / ooo ooo a coñac	.	
13	oír	Sólo le faltaba / (HIP)	y justamente entonces
	(el señor) ooo	oyó	, y
	(esto)	fue como un recuerdo	, porque
	las palabras del capellán de la cárcel	era	lo que
	(el señor) ooo	oía	,
	palabras de consuelo y esperanza	(que eran) muy hermosas en sí	,
	ooo	(que se oían) con cierto aire de usadas	,
	ooo	ooo ooo de dichas muchas veces	,
	ooo	ooo ooo de gastadas a fuerza de sonar y sonar	.

Microestructura

Muy a menudo en el ámbito universitario se oyen quejas a propósito de lo mal que escriben los estudiantes y, generalmente, la base para afirmarlo está en la percepción de múltiples errores ortográficos. Esta propuesta espera contribuir a la demostración de que la ortografía es apenas uno de los muchos y variados aspectos de la redacción, de alta importancia y trascendencia, pero no un problema de la microestructura.

Para abordar este nivel partamos de la delimitación de las unidades que estudia en un orden decreciente, aunque sin que ello signifique menor complejidad: oración simple, frase, palabra, morfema, sílaba, fonema. Para el estudio y alternativas ante problemas que trasciendan el nivel de la oración hay que pasar al siguiente nivel.

A partir de Van Dijk, el término microestructura ha sido inapropiadamente empleado, queriendo con él denotar lo que aquí se concibe como superestructura profunda:

un nivel asociado con el concepto de cohesión. Se refiere a uno de los fenómenos propios de la coherencia, el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar. (Marinkovich y Ravena, 1999, como se citaron en Burbano, 2022, p. 14)

Como se expone en Burbano (2022), quien cita a Pabón (1985): «la voz “micro”: μικρόφωνο, significa “pequeño”, “de extensión, tamaño, estatura...” también: “poco”, “en detalle» (p. 32). No es concerniente, por tanto, a «relaciones de cohesión y de coherencia que no son susceptibles de análisis al abordar unidades realmente pequeñas o “menudas” en el texto tales como la palabra, la frase y la oración, como la sílaba o el morfema» (2022, p. 33). Mientras tanto, el prefijo *super-*, del latín:

significa «sobre», «encima», «después», «más», y es así, en contraste con *micro-*, semánticamente adecuado para significar los fenómenos de cohesión y coherencia, dado que, para

empezar por los primeros, la cohesión tiene lugar de oración a oración, con nexos que se detectan en un antes (anafóricos) o después (catafóricos); dicho de otro modo, entre oraciones que se superponen entre sí, oraciones que vistas como tejido, están unas sobre otras. (pp. 15-16)

De este modo, se le otorga a los hallazgos y estrategias vinculados a las disciplinas de la fonética y la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática, la importancia que revisten, así como su trascendencia a nivel discursivo. Piénsese, por ejemplo, en el título de la minificción estudiada: «Acefalia». Solo la microestructura puede estudiarla y generar sus connotaciones.

En efecto, entre otras disciplinas, el estudio de la morfología y de la etimología:

ha sido descuidado en el desarrollo de habilidades lectoescriturales y, sin embargo, reviste una gran importancia. Para exponer tres de sus alcances, en procesos de argumentación basados en la discusión de un concepto, las nociones etimológicas del español, el saber que existen raíces griegas, latinas, germanas, amerindias, constituye una riqueza discursiva para el autor. En un segundo caso, el reconocimiento de raíces, sufijos y prefijos que se combinan en multitud de palabras proporciona un abanico derivacional y aumenta el dominio semántico y pragmático del léxico. Además, ayuda a mejorar la ortografía. (Burbano, 2022, p. 33)

El problema del plagio y el pastiche como alternativa

Antes ya se ha mencionado la insatisfacción de los docentes, generalmente «disciplinares», quienes esperan que la educación secundaria, o al menos el primer docente de comunicación oral y escrita o de espacios académicos análogos, haya cumplido el deber de entregarle a la universidad estudiantes, si no expertos, al menos avanzados en lectoescritura. No es el objeto de esta propuesta exponer la amplitud del enfoque de la alfabetización académica y ya se dijo que la formación en lectoescritura es una tarea transversal a todo currículo universitario, pero sí vale apuntar que las distinciones fundamentales que se ofrecen aquí

son determinantes para aprender, así como para enseñar y, aún más, para evaluar.

Paradójicamente, ocurre que mientras aquellos académicos que no son especialistas en comunicación fijan su atención mayormente en la ortografía, los académicos especialistas no se ocupan ya de ella, ni de otros aspectos de este nivel de tejido, pues desde la aparición de los estudios del discurso, todo lo que es microestructural e incluso textual, ha pasado a un segundo plano y se mira con desdén desde la atalaya de la crítica discursiva. Es así como muchos estudiantes continúan avanzando en la incomprensión de lo que implica e involucra la labor de redactar un texto para lograr sus propósitos comunicativos o, bien, de dilucidar el sentido de los materiales que leen.

Dentro de esta problemática, el plagio tiene un cómodo lugar, pues muchos estudiantes que, pensándose incapaces de escribir, presentan trabajos parcial o totalmente plagiados, llegan a obtener buenas calificaciones, mientras que aquellos que hacen el esfuerzo de redactar son mal evaluados.

Esta propuesta ha apuntado a demostrar que todos los textos (más aún los que corresponden a géneros discursivos académicos y profesionales) son deconstruibles en sus tres niveles de entramado, lo que permite no solo la comprensión, entendida como el ejercicio de retomar el camino que emprendió un autor —en el ámbito de la lectura—, sino también la imitación —en el ámbito de la escritura y el pastiche—, logrando paulatinamente asimilar los aspectos del género al punto de poder desprenderse de los modelos. ¿No es así como grandes lectores se hacen grandes escritores?

Retomando el FETE, todos los momentos de los géneros discursivos —a excepción de la temática, por obvias razones— son susceptibles de imitar. La experiencia de la autora de este texto lo ha comprobado en el marco de géneros discursivos como la minificción, la reseña, el ensayo, el artículo de reflexión, la ponencia y el artículo científico. Actualmente se ocupa de lograrlo en un género específico de la contaduría pública: los informes de auditoría. Por el momento, se puede afirmar de

este trabajo en curso que la alfabetización académica precisa del trabajo colaborativo entre el o los docentes expertos en el campo de la lectoescritura y los de las áreas disciplinares.

A manera de conclusión: algunas recomendaciones finales

Desde el inicio de esta propuesta se había planteado una secuencia didáctica, la que el lector observará parece haber llegado hasta la superestructura superficial. Es decir, a la esquematización o dilucidación de las grandes partes del texto y de sus funciones comunicativas. No es así: sucede que el telar que se propone como modelo para resolver los problemas de la superestructura profunda, que son —de hecho— serios problemas, supone una didáctica y un ejercicio autodidacta por parte del estudiante, y no necesariamente se debe emprender con los géneros que se tomen como modelo (ejemplo: un artículo científico), pues sería interminable. Por ello se ha presentado mediante la minificción, porque este género permite entrenarse en este campo (el de la puntuación, la cohesión léxica y la cohesión gramatical) para aplicar las destrezas en cualquier otro género. Con lo que se entiende que aquí se postula dicho nivel estructural como un «universal» de la redacción. En esto son muy diferentes entre sí la superestructura profunda y la superestructura superficial.

Por último, vale anotar que el estudiante como escritor debe transformarse en escritor lector, al ser lector de sus textos en varias oportunidades, las cuales le permitan ir del texto al discurso y del discurso al texto, pasando por los tres niveles de entramado hasta lograr un producto capaz de cumplir con sus pretensiones discursivas. En este trasegar, según esta postura, la microestructura es el último nivel del llamado «lector-revisor» (Teberosky, 2009, p. 20). El ciclo podría representarse de la siguiente forma:

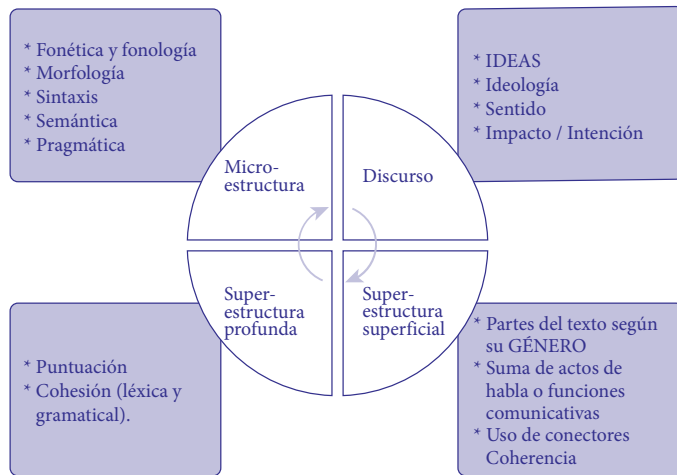


Figura 7. Circularidad del texto discurso

Referencias

Bajtín, M. (1988). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.

Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En S. Nicollini, *El análisis estructural* (pp. 65-120). Centro Editor de América Latina.

Bernal Leongómez, J. (1984). *Tres momentos estelares de la lingüística*. Instituto Caro y Cuervo.

Burbano, M. del C. (2018). Modelo de alfabetización académica para el currículo de contaduría pública: fase exploratoria. *Revista Colombiana de Contabilidad*, 12(6), 165-185.

Burbano, M. del C. (2022). *Scribere est Texere I*. Universidad Piloto de Colombia (en proceso de publicación).

Carlino, P. (2002a). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 2(7), 43-61.

- Carlino, P. (2002b). Leer, escribir y aprender en la universidad: ¿cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué? *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 2(2), 57-67.
- Corominas, J. (1980). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Cortázar, J. (2005). *Historias de cronopios y de famas*. Alfaguara.
- Martínez, M. C. (1997). *Análisis del discurso. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Universidad del Valle.
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. Alves y V. Bortoluzzi, *Formação de professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Editora Fi.
- Prato, L. (1998). *Abordaje de la gramática desde una perspectiva sociolingüística*. Novedades Educativas.
- Ramírez, A. (2007). *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Magisterio.
- Teberosky, A. (2009). El texto académico. En M. Castelló, *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 17-46). Grao.

4

Arqueología y genealogía de enunciados de «calidad» y «excelencia» de la educación, para una pedagogía de la inquietud de sí mismo desde el lenguaje

Luz Elena Batanelo García
UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
lebatane@ut.edu.co

La investigación *Ontología crítica del presente a partir de los enunciados de la calidad de la educación superior en Colombia 1991-2014* (Batanelo, 2018) visibilizó, a partir de un estudio arqueológico (Foucault, 1969) y genealógico (Foucault, 2011a), las siguientes reflexiones, las cuales retomo para presentar la propuesta de pedagogía de la inquietud de sí mismo desde el lenguaje:

- En el dispositivo de seguridad o gestión de la educación superior se regula, deja hacer, limita, dispone y juzga no lo correcto/incorrecto, permitido/prohibido, sino lo aceptable/inaceptable para calcular económica y políticamente este nivel de educación. Esto se debe a que es un problema que requiere de la puesta en marcha de una serie de técnicas capaces de generar acontecimientos para calcular riesgos, costos y amenazas a la estabilidad del gobierno del Estado o el gobierno en su forma política (Foucault, 2011a, p. 111) y la población, conjunto considerado en opiniones, maneras de hacer, comportamientos, hábitos, temores, prejuicios, exigencias (Foucault, 2011a, p. 102).

- La educación superior en forma global se asume de manera normal como prioritaria para el desarrollo y crecimiento de los países, ya que la calidad de la formación de profesionales en las diversas áreas del conocimiento contribuirá al progreso y prosperidad de individuos y colectividades. Por este motivo, la normalización surge al poner en juego y hacer interactuar las distribuciones de normalidad. En dicha normalización se encuentra asumir la educación como servicio de un gobierno del Estado y la calidad como política, o ciencia de gobernar bien de este (Foucault, 2011a, p. 118).
- La «calidad» y la «excelencia» para la educación superior se declara meta del «gobierno económico» o arte de gobernar y ejercer el poder en la forma del modelo de la economía (Foucault, 2011a, p. 121). Para lograr dicho propósito se requiere una gestión, centralizada en la población y empleando diversos mecanismos de seguridad. Esta gestión gubernamental es entendida como «el conjunto constituido por instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que permiten ejercer esa forma específica de poder que tiene por blanco la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico los dispositivos de seguridad» (Foucault, 2011a, p. 136).
- Dichos mecanismos de seguridad se interesan en prever la calidad y la excelencia de la educación superior, sus estimaciones estadísticas y mediciones globales; intervenir en el nivel de lo que la determina de forma global, y establecer mecanismos reguladores para fijar un equilibrio, mantener un promedio y asegurar compensaciones para la población (Foucault, 2010a, p. 223).

Calidad

A nivel internacional, en 1963, se dice que la universidad debe mejorar la calidad de la docencia para conseguir un producto mejor. Luego, con mayor énfasis y en forma progresiva, en 1990 se explicita la calidad constituida en política de servicio educativo, en relación directa con la pertinencia, la equidad y la eficiencia. En 1991 se establece el mejoramiento de la calidad como área

prioritaria para el crecimiento que requiere medición. En 1994 se define la certificación de la calidad mediante la acreditación. En 1996 se reflexiona que la calidad es difícil de definir y medir, por esto la calidad está determinada por las condiciones de aprendizaje y por los resultados obtenidos de los estudiantes. En 1998 se particulariza la calidad de la enseñanza superior en un concepto pluridimensional que debe comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. En 1999 se declara que al Estado le corresponde brindar información transparente sobre calidad y equidad educativa de acuerdo con sistemas de evaluación y autoevaluación a partir de indicadores internacionales para evaluar instituciones y acreditar carreras.

Entre el 2006 y el 2018 los organismos internacionales, en alianza con universidades y académicos, distribuyen los siguientes enunciados para establecer la red de relaciones para la garantía de la calidad: control sobre calidad, aseguramiento de la calidad, indicadores de calidad en articulación con el mercado, asociada a la obtención de ganancia, modernización de la economía, competencia profesional, conocimiento útil, eficiencia, productividad, lucro, empleabilidad, competencias y habilidades laborales, éxito individual, eficacia gerencial, planeamiento estratégico, innovación, actitudes emprendedoras y mejoramiento de la calidad por rendimientos dentro de las metas para el 2021. Además, entre el 2006 y el 2018, se configuran en un conjunto sistemático los modelos neoliberal y de globalización mediante otros enunciados como: calidad de la educación para todos, en tanto derecho fundamental de las personas, desde dimensiones de respeto de derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia; calidad vinculada a la pertinencia y responsabilidad con el desarrollo sostenible; calidad promovida por la mundialización de la educación superior; calidad por asociaciones responsables y sostenibles transfronterizas entre educación superior, mundo empresarial y sociedad; calidad como respuesta a la demanda global de capital humano, y administración de la calidad como desafío en la educación superior de masas.

En el ámbito nacional, en 1990 se plantea elevar la calidad de la educación en todos los niveles, lo que significa establecer un sistema nacional de evaluación de la calidad y un examen de Estado en el ciclo básico universitario. Por lo cual, a partir de 1991 le corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, y desde 1992, se ordena a dicho Estado atender en forma específica la calidad de la educación superior dentro del respeto a la autonomía universitaria y a las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, por medio del sistema de educación superior como servicio con calidad y los organismos constituidos en el país entre 1994 y el 2018. Entre ellos se encuentran, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Viceministerio de Educación Superior, conformado por la Dirección de Calidad de Educación Superior, la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad, la Subdirección de Análisis, la Dirección de Apoyo y Seguimiento de la Educación Superior y la Subdirección de Apoyo a Gestión de Instituciones de Educación Superior, los cuales tienden a considerar la calidad como:

- Eje de la producción del conocimiento para la productividad y competitividad del país.
- Estándares mínimos según reglamentación para programas e instituciones educativas superiores.
- Bajo el enfoque de competencias genéricas en educación superior y formación para el trabajo y desarrollo humano.
- Y calidad aplicada al bien público por los modos en que se presta el servicio.

Las instituciones del Estado colombiano que, en relación con el MEN, se establecen, reglamentan, organizan y funcionan desde 1994 al 2018 son: el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU); el Sistema Nacional de Acreditación para las Instituciones de Educación Superior (el cual, desde el 2002 ha sido denominado Saces); el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES); el Sistema Nacional de Evaluación; el Sistema de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior;

el Consejo Nacional de Acreditación (CNA); la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces); el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCYT); el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CNCYT); el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (antes Colciencias, a la fecha de esta publicación, Minciencias); el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior; el Sistema de Formación de Capital Humano (SFCH), y el Sistema Integrado de Gestión de la Calidad (SIG).

La formación discursiva lleva un sistema de dispersión, regularidad de objetos, tipos de enunciación, conceptos y elecciones temáticas, ordenadas, correlacionadas, con posiciones, funcionamientos y transformaciones (Foucault, 1969, p. 62). Foucault concibe el *objeto de discurso* a partir de las condiciones históricas en que se puede «decir de él algo» o las condiciones para que este se inscriba en un dominio de parentesco con otros objetos, o establezca relaciones de semejanza, vecindad, alejamiento, diferencia y transformación (Foucault, 1969, p. 73). La calidad como objeto de discurso en lo internacional y en Colombia se correlaciona con las funciones de la universidad: calidad en la docencia-enseñanza; calidad en la investigación y calidad en la extensión. En el Plan Atcon se relaciona calidad con formas de enseñanza, lo cual, a partir de 1991 con la Declaración de Quito, se enfoca en la proximidad entre calidad, currículo y propósitos de formación. En Colombia, la calidad en el currículo se hace visible en las resoluciones de condiciones de calidad para los programas que se proyectaron en el Plan Nacional Decenal de Educación 1996-2005, el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, la Ley 1753 del 9 de junio de 2016, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 «Todos por un nuevo país», y las bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 «Pacto por Colombia. Pacto por la equidad». El Banco Mundial contempla la enseñanza superior para el desarrollo económico y social de los países y a partir de esta perspectiva se establece la calidad en relación con la investigación; vínculo iniciado en Colombia en el Informe de la Misión de Sabios «Colombia al filo de la oportunidad» y consolidado en el programa «Visión Colombia 2019 II

Centenario». Estos cruces de objetos desde el interior hacia el exterior de las instituciones universitarias se concretan en 1998 con la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, cuando la calidad cubre la última función de extensión y debe dimensionarse y evaluarse internacional y nacionalmente por medio de normas e instancias. En Colombia, esta tendencia se revisa por medio de la «Revolución Educativa 2002-2010. Acciones y lecciones», y se fortalece con la dinámica social de la educación superior en las políticas del 2014 al 2018.

Excelencia

Los enunciados en torno a la *excelencia* que han ido interrelacionándose con los de *calidad* tienen una coexistencia, sucesión, funcionamiento, determinación recíproca y transformación independiente y correlativa en lo internacional y en Colombia. En lo internacional, los préstamos del Banco Mundial apoyan reformas de políticas sectoriales, desarrollo institucional y mejoramiento de la calidad, con prioridad explícita en la enseñanza y la investigación; programas nacionales y regionales de excelencia, públicos o privados; financiamiento más competitivo, y establecimiento de sistemas de acreditación y de evaluación del desempeño (Banco Mundial, 1994, pp. 14-16). Las instituciones y los donantes públicos y privados deberán apoyar los programas encaminados a la rápida transferencia de conocimientos, a sustentar el desarrollo institucional y a crear centros de excelencia en todos los campos del saber (Unesco, 1998, pp. 21-22). Los Estados deben detectar los ámbitos en los que las distintas universidades han logrado la excelencia que se considera necesaria a nivel europeo o mundial, o razonablemente pueden esperar alcanzarla y concentrar en ellos los fondos de ayuda a la investigación académica (González y Wagenaar, 2006). Una institución será considerada excelente cuando supere alguno de los estándares de calidad referidos al proceso de la eficacia. El concepto de *excelencia* supone un rendimiento extraordinario y no se puede aspirar a que todas las instituciones y programas lo presenten. Como esta búsqueda de la excelencia no es obligatoria, el mecanismo que se arbitre para reconocerla y certificarla debe ser totalmente voluntario (Villarroel, 2005, pp. 315-316). En Harvey y Green (1993),

la calidad se presenta como a) excepción: concepto elitista que lleva la idea de excelencia (logro de altos estándares alcanzables en circunstancias muy limitadas) y adecuación a los estándares preestablecidos; b) perfección: cero defectos de ejecución para hacer las cosas bien; c) aptitud para el logro de objetivos: eficacia, grado de cumplimiento de lo que se ha propuesto, producto o servicio que se ajusta a un propósito; d) eficiencia económica: eficiencia en los gastos de los recursos de producción; e) adecuación al mercado laboral: adecuada distribución de profesionales por sector productivo y adecuación de la formación a los requisitos del mercado laboral (IESALC-Unesco, 2008, p. 345).

En el caso colombiano, para hablar de excelencia conviene señalar algunas distinciones conceptuales entre: calidad y excelencia educativa; calidad y control de calidad, y evaluación y control. Calidad educativa implica concebir a la calidad más como una cuestión de evaluación que de medición. El concepto de excelencia no implica la posibilidad de matices ni graduaciones o niveles; alude, en todo caso, a un *summum* o cima, a una situación de calidad excepcional imposible de superar, teóricamente inmejorable. *El concepto de excelencia no es relativo ni resulta equívoco.* El control de calidad implica la definición y selección de elementos o factores de calidad susceptibles de verificación y constatación, de certificación y acreditación (Arredondo, 1992, pp. 4-5).

Más que una tipificación de las instituciones de educación superior, o una estratificación de ellas para mejorar su calidad, se requiere de la conformación de una red nacional de centros de excelencia académica, integrada por docentes e investigadores del más alto nivel de las distintas regiones del país y por representantes de los sectores productivos y autoridades gubernamentales (Mejía Montenegro, 1991, p. 30). El país debe encarar el reto de lograr una mayor cobertura y elevación del nivel de calidad de la educación. Para desarrollarlo se propone: a) formación de investigadores, con becas en el exterior o en el país, para los que han demostrado excelencia académica o investigativa; b) apoyo a la creación de programas de doctorado en universidades de excelencia académica y en áreas estratégicas para el desarrollo

(Lucio y Duque, 1999, pp. 9-10). Por eso, la estrategia de lograr una educación superior responsable y de excelencia, cuya principal bandera es la calidad. La política de calidad del Gobierno del 2018 al 2022 se basa en los Estándares Mínimos de Calidad (EMC) para los programas de pregrado y posgrado; el estímulo a la acreditación voluntaria tanto de programas como de instituciones y la implantación de exámenes de calidad de la educación superior (Lloreda Mera, 2001, pp. 2-3). Mientras que los estándares son condiciones previas y se constituyen en un primer escalón para ofrecer un servicio de calidad, conforme a los intereses sociales; la acreditación se encuentra en el escalón siguiente puesto que supera las características mínimas de calidad y posee una dinámica orientada hacia la excelencia académica. El registro calificado y la acreditación pueden hacer parte de un mismo continuo: son momentos diferentes que usan mecanismos distintos dentro de un mismo proceso global de aseguramiento social de la calidad (Roa Valero, 2002, p. 11). Dentro de los principios sobre los que se fundamenta el Sistema de Educación Superior se encuentra la excelencia académica como la búsqueda de altos niveles de calidad (MEN, 2012, p. 1).

Los modos de crítica, comentario e interpretación de los enunciados formulados constituyen un sistema de formación conceptual (Foucault, 1969, p. 97). La calidad y la excelencia se asumen conceptualmente a partir de la lógica de política del servicio educativo, a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en 1990, y se impone en forma vertical en el ámbito internacional por organismos constituidos-avalados-legitimados, tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco); la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC); el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac); el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE); la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal); el Banco Internacional de

Reconstrucción y Fomento (BIRF) del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Dicha configuración se apropia en el ámbito colombiano por medio de normas o imperativos (leyes, decretos, resoluciones promulgadas por el presidente, el Congreso de la República y el Ministerio de Educación Nacional) y es aplicada por sistemas y organismos como los ya mencionados Saces, SNIES, CESU, CNA, SNCYT, SIG, Icfes, Minciencias y Conaces, y también están el Sistema de Universidades Estatales (SUE), el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior (Icetex) y las Comisiones Departamentales de Ciencia y Tecnología (CODECYT), entre otros.

La visión economicista de la calidad de la educación, ya sea desde la «calidad» o la «excelencia», o acorde con las demandas del mercado y los propósitos del neoliberalismo, ha concretado el acontecimiento a través de los enunciados de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009 «La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo»; las Metas Educativas 2021 ideadas en 2010, y la intención de la OCDE de lograr y sostener una educación superior de masas, mundializada y transfronteriza.

La Organización Mundial de Comercio (OMC), con sus prioridades puestas en las leyes del mercado; el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la OCDE, con el objetivo de asegurar la estabilidad económica global, y el Banco Mundial, con sus préstamos de dinero según los tipos de beneficios, ganancias y utilidades, demarcan la educación con los intereses comerciales y financieros de empresas y corporaciones transnacionales o de países industrializados: «se impone la liberalización y la privatización de los servicios públicos; se abre la educación a los principios y prácticas del mercado y se rompe con la concepción de esta como un derecho social, protegido por el Estado» (Díez, 2009, p. 205).

El mercado global se fortalece al constituir para la educación superior un sistema de formación de capital humano que pone en juego al individuo activo, calculador, responsable, capaz de

sacar provecho máximo a su capital humano; en tanto capital innato o ligado a sus potencialidades y capital adquirido por medio del emprendimiento de acciones estratégicas (Castro-Gómez, 2012, p. 205). Capital humano calculado, cuantificado, planificado como práctica y parte del conjunto de estrategias de la biopolítica en la racionalidad neoliberal.

A partir de las tecnologías y técnicas analizadas desde los enunciados acerca de la calidad y la excelencia de la educación en Colombia entre 1991 y 2018 se encuentran ocultas formas de subjetivación *econoglobal*¹ para la constitución de sujetos para los mercados y las finanzas.

Propuesta de pedagogía de la inquietud de sí mismo desde el lenguaje

La educación superior, a través de lo que otros han denominado calidad o excelencia, no ha operado en la reforma del individuo y su formación como sujeto, ya que no ha sido mediadora en la relación del individuo con su constitución como sujeto ético (Foucault, 2011b, p. 133). Esta no ha promovido la conversión hacia el yo, como un movimiento que propicia una ruptura del yo con respecto al resto para escapar a la sujeción y liberarlo; no ha dirigido la mirada hacia ese yo, y no ha trasegado hacia el yo como quien va hacia una meta, con un movimiento de todo el ser (Foucault, 2011b, pp. 211-214).

Incluso, las pruebas Saber Pro o Ecaes, la autoevaluación y evaluación dictaminada por el conjunto de instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior no han implicado una interrogación de sí mismo sobre sí mismo (Foucault, 2010b); no han generado un autoconocimiento o actitud interior como ejercicio real y sobre el pensamiento (Foucault, 2011b, pp. 409-413).

Se necesita una modalización (o modo de la enunciación) del saber de las cosas hacia un saber espiritual; una transformación del sujeto de conocimiento, formado en profesiones por

1| Término construido para la actual investigación, en el que se hacen presentes modos de ser económicos y globales.

programas académicos para la demanda económica global, mediante: a) un desplazamiento del sujeto que lo obligue a no quedarse donde está; b) valoración de las cosas a partir de la realidad dentro del mundo; c) posibilidad de que el sujeto se perciba en la verdad de su ser (libertad, felicidad, perfección), y d) transfiguración del modo de ser sujeto por efectos del saber (Foucault, 2011b, p. 299).

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

En su libro *La hermenéutica del sujeto*, en la primera clase del 6 de enero de 1982, Michel Foucault inicia su análisis con la pregunta: ¿cómo se constituyen históricamente en occidente las relaciones entre sujeto y verdad? Para este trasegar, toma la noción griega *Epimeleia heautou* o «inquietud de sí mismo», frente a la prescripción délfica del *gnothi seauton*, «conócete a ti mismo».

Foucault atribuye el precepto «conócete a ti mismo» al personaje de Jenofonte en los *Recuerdos de Sócrates* y lo establece como componente incluido en la «inquietud de sí mismo»:

El «conócete a ti mismo» aparece de una manera clara, y también en este caso en una serie de textos significativos, en el marco más general, de la «inquietud de sí mismo», como una de las formas, una de las consecuencias, una suerte de aplicación concreta, precisa y particular, de la regla general: debes ocuparte de ti mismo, no tienes que olvidarte de ti mismo, es preciso que te cuides. Y dentro de esto aparece y se formula, como en el extremo mismo de esa inquietud, la regla «conócete a ti mismo». (Foucault, 2011b, p. 20)

Esta correlación de existencia le posibilita analizar la actividad de incitar a los demás a ocuparse de sí mismos; lo que representa para el filósofo el ocuparse de los otros, al descuidar, sacrificar

o no ocuparse de otras actividades propias; y la inquietud de sí como momento del primer despertar: «una especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres, que debe hincarse en su existencia y es un principio de agitación, un principio de movimiento, un principio de desasosiego permanente a lo largo de la vida» (Foucault, 2011b, p. 24).

De esta manera, la «inquietud de sí mismo» se convierte en un acontecimiento del pensamiento, del hombre como objeto de conocimiento, del modo de ser del sujeto moderno:

En primer lugar, [...] la *Epimeleia heautou* es una actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo. En segundo lugar, [...] La inquietud de sí implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento. En tercer lugar, [...] La *Epimeleia* también designa, siempre, una serie de acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica y se transforma y transfigura. (Foucault, 2011b, p. 29)

La noción de *inquietud de sí mismo* atraviesa, en los siglos IV y V d. C., toda la filosofía griega, helenística y romana, así como la espiritualidad cristiana.

El sujeto «inquieto por sí mismo» no es quien se configura a partir de los planes nacionales de desarrollo 2014-2018 y 2018-2022. Se privilegia el sujeto de conocimiento y el sujeto competitivo para los mercados y las finanzas al plantear en diversos enunciados:

Colombia será el país más educado de América Latina en 2025, con un capital humano capaz de responder a las necesidades locales y globales, y de adaptarse a cambios en el entorno social, económico, cultural y ambiental, como *agentes productivos, capacitados, y con oportunidad de desarrollar plenamente sus competencias*, en el marco de una sociedad con igualdad de oportunidades. (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 72, énfasis propio)

La calidad de la educación permite a las personas adquirir los conocimientos y las competencias necesarias para participar en actividades productivas, accediendo a ingresos y activos que permiten su movilidad social. (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 73, énfasis propio)

Los elementos novedosos del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 que permitirán alcanzar dicho objetivo son el *incremento en la productividad*, liderada por una profunda transformación digital y una apuesta por la agroindustria que vincule a los pequeños y medianos productores; una *mejora regulatoria y tributaria que promueva el emprendimiento y la actividad empresarial*; una mayor eficiencia del gasto público; una política social moderna centrada en la familia que *conecta a la población pobre y vulnerable a los mercados*; y el aprovechamiento de las potencialidades territoriales al conectar territorios, gobiernos y poblaciones. (Departamento Nacional de Planeación, 2018, énfasis propio)

Incluso, los derechos básicos de aprendizaje (DBA) de lenguaje del MEN (versión 2, 2017) se centran en el conocimiento. Al hacer una revisión de la forma en que están enunciados, se observa que pretenden formar individuos con conocimientos específicos: DBA n.º 1 en todos los grados, con conocimientos en medios de comunicación; DBA n.º 2 en sistemas simbólicos; DBA n.º 3 y n.º 4 en literatura; DBA n.º 5 y n.º 6 en comprensión; DBA n.º 7 y n.º 8 en producción. En los DBA se resalta al individuo centrado en el conocimiento, como lo muestran los enunciados presentados en el documento base del MEN, al decir:

Los derechos básicos de aprendizaje (DBA) en su conjunto explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la *conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes* que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto *expresan las unidades básicas y fundamentales* sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo. (MEN, 2017, p. 6, énfasis propio)

El sujeto «inquieto por sí mismo» es quien critica la verdad como conjunto de procedimientos reglamentados por el modo

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

Como praxis de esta pedagogía de la inquietud de sí mismo, en la formación de licenciados en Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad del Tolima, se propone retomar el enfoque metodológico propuesto por el maestro Luis Alfonso Ramírez Peña, que fortalece el desarrollo del lenguaje y que responde a la pregunta: ¿cómo formar progresiva y secuencialmente en *la acción y comunicación de los discursos*, a partir de estudiar sus encuentros de voces desde una semántica, una función pragmática y un orden social-ideológico?

El modelo metodológico de Luis Alfonso Ramírez Peña constituye una novedosa forma de lectura de la interpretación y explicación del discurso como aproximación al entendimiento de las variaciones de la comunicación y el discurso, desde una gramática del texto a una gramática del discurso (Ramírez Peña, 2004, p. 107). Este autor lidera su revolución al configurar el discurso como encuentro de voces de sujetos, con una cultura y participantes de una sociedad, al enunciar específicamente de qué manera los procesos argumentativos de un «yo» crean un punto de vista sobre un referente. El discurso es una inclusión de contenidos de las voces del «él» y del «ello» en el texto, del

«yo» en la enunciación y del «tú» en el discurso (Ramírez Peña, 2007, p. 157).

La formación de maestros se realiza mediante *el aprender a hacer discurso desde el discurso y entender el discurso como texto, a partir del discurso* en las prácticas pedagógicas entre 2015 y 2019 de los cursos de Práctica Pedagógica en la Licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación (Batanelo, 2020, pp. 46-47). El proceso fundamentado en una *pragmática de sí* (Foucault, 2010b) se desarrolla a partir de *la lectura comprensiva, analítica y crítica* (Ramírez Peña, 2018). La lectura comprensiva (Ramírez Peña, 2018, p. 41) ha sido el primer acercamiento a los textos, los sentidos de sus mensajes y las intenciones de su producción. La lectura analítica (Ramírez Peña, 2018, p. 41) posibilita desde el nivel anterior estudiar el tejido de una organización de diferentes voces, las cuales otorgan forma al mensaje desde fragmentos significativos en las partes del texto, por medio de estructuras narrativas, argumentativas o descriptivas, las cuales tienen relación de saberes con su interlocutor. La lectura crítica (Ramírez Peña, 2018, pp. 42-43) ha requerido el entendimiento de los textos, sus contradicciones internas y externas, el descubrimiento del propósito y las intenciones explícitas u ocultas, la interpretación del interlocutor, el estudio de los presupuestos de saber, poder y afectos; todo lo anterior para poder interactuar con opiniones, responsabilidad y compromiso crítico y ético.

Con lo argumentado hasta el momento, se necesita un cambio de la enseñanza de la gramática del texto a la gramática del discurso, con la intención de enfrentar las problemáticas de la lectura, la expresión oral y la escritura más allá del sistema lingüístico y visualizarlas desde el entendimiento, la explicación, la interpretación y la comprensión de los discursos. La actual *provocación arqueológica y genealógica* (Foucault, 2010a) invita a resistirnos y visibilizar contraconductas para entender la condición cambiante y relativa del lenguaje, con la intención de proponer una pedagogía de la inquietud de sí mismo desde la interpretación de la historia, la enunciación y el discurso por medio de la lectura comprensiva, analítica y crítica (Ramírez Peña, 2018).

Referencias

- Arredondo, V. M. (1992). *Conceptualización y estrategias para educación superior*. Anuies.
- Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. (1994). *El desarrollo en la práctica. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Mundial.
- Batanelo G., L. E. (2018). *Ontología crítica del presente a partir de los enunciados de la calidad de la educación superior en Colombia 1991-2014*. Universidad del Tolima.
- Batanelo G., L. E. (2020). *Pedagogía del lenguaje y la literatura. Modelo comunicativo polifónico en la educación superior*. Universidad del Tolima.
- Castro-Gómez, S. (2012). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. <https://bit.ly/408SIMY>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2018). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022*. <https://bit.ly/2R6BMrs>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Ediciones Desde Abajo.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2010a). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010b). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010c). *El coraje de la verdad*. Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2011a). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2011b). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Publicaciones de la Universidad Deusto. <https://bit.ly/3EMJfTa>
- Harvey, L. y Green, D. (1993). *Defining Quality. Assessment and Evaluation in Higher Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293930180102>
- IESALC-Unesco. (2006). *Informe sobre educación superior en América Latina y el Caribe 2000 al 2005*. Unesco. <https://bit.ly/3Jjm6ct>
- Lloreda Mera, F. J. (2001). Reflexiones en el ocaso [documento]. Intervención en el Congreso Internacional de Calidad y Acreditación en la Educación Superior. Cartagena de Indias, 10 de julio de 2011. <https://bit.ly/3Fnte6x>
- Lucio, R. y Duque, M. M. (1999). *Estado del arte de las comunidades académicas de la investigación educativa y pedagógica en Colombia*. Icfes, Observatorio de la Universidad Colombiana.
- Mejía, M. (1991). *La educación superior en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Oficina de Relaciones Internacionales.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior [Web]. <https://bit.ly/3FntySN>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Derechos básicos de aprendizaje para el área de lenguaje*. Versión 2.
- Ramírez Peña, L. A. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Editorial Magisterio.

- Ramírez Peña, L. A. (2007). *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Editorial Magisterio.
- Ramírez Peña, L. A. (2018). *Didáctica del lenguaje y la literatura. Retrospectivas y perspectivas*. Ediciones de la U.
- Roa Varelo, A. (2002). *Hacia un modelo de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia. Estándares básicos y acreditación de excelencia*. MEN.
- Unesco. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Conferencia de Clausura por Jorge Brovetto. París.
- Villarroel, C. (2005). *El sistema de evaluación y acreditación de las universidades venezolanas*. IESALC-Unesco.



Apoyo a la inclusión: una experiencia en el Centro de Estudios en Lectura y Escritura de la Universidad Eafit

Vilma Patricia Pulgarín Duque

UNIVERSIDAD EAFIT

vpulgari@eafit.edu.co

La legislación colombiana frente a la inclusión y la discapacidad es amplia y variada, en ella cabe mencionar la Ley 1145 de 2007, que organiza el Sistema Nacional de Discapacidad; la Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por medio de la Ley 1346 de 2009 y la Ley 672 de 2002, en la cual se aprueba la «Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad». A todas estas se suma una de las más recientes, la Ley estatutaria 1618 de 2013, que busca garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Estas leyes conforman, a modo de ejemplo, el andamiaje legal¹ y la normativa a la que no pueden ser ajenos ni el sistema educativo ni la sociedad en general. En esta última ley estatutaria se define la inclusión social en los siguientes términos:

Es un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de

1| Para ampliar estos aspectos legales se puede acceder a *Pronunciamientos de la Corte Constitucional, el Consejo de Estado, la Corte Suprema de Justicia y el Consejo Superior de la Judicatura, relacionados con las personas con Discapacidad (1991-2015)*, del Viceministerio de Promoción de la Justicia y la Dirección de Justicia Formal y Jurisdiccional.

acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. (Ley 1618 de 2013, art. 2)

El Estado pasa así de considerar la discapacidad en su sentido estrictamente médico, a definirla desde los derechos y, en consecuencia, a adaptar no solo la normativa local a la internacional, sino también a asignar tareas a los diferentes ministerios para liderar una política pública que exhorta tanto a las instituciones oficiales como a las privadas a participar. Desde esta perspectiva, la misma ley estatutaria enuncia las tareas que le asigna al Ministerio de Educación con relación a la educación superior y lo conmina de la siguiente manera:

d) El Ministerio de Educación Nacional acorde con el marco legal vigente, incorporará criterios de inclusión educativa de personas con discapacidad y accesibilidad como elementos necesarios dentro de las estrategias, mecanismos e instrumentos de verificación de las condiciones de calidad de la educación superior.

e) Incentivar el diseño de programas de formación de docentes regulares, para la inclusión educativa de la diversidad, la flexibilización curricular y, en especial, la enseñanza a todas las personas con discapacidad, que cumplan con estándares de calidad. (Art. 11, numeral 4 en relación con la educación superior)

Lo anterior es lo que tenemos en términos legales; ahora bien, en el orden práctico o pedagógico es necesario decir que nuestro trabajo se basa en una perspectiva teórica fundamentada en ciertos postulados relevantes de Lev S. Vygotsky, como sustento a la atención a la diversidad que se hace desde el Centro de Estudios en Lectura y Escritura de la Universidad Eafit (Celee). En especial, se toma como referencia su concepto de la *zona de desarrollo próximo*, ya que es un rasgo del aprendizaje que estimula procesos evolutivos internos mediante la interacción con un «otro» que pertenece a una esfera más próxima o en cooperación con un compañero más avanzado. En sus propias palabras:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1989, p. 133)

Si bien las observaciones del psicólogo ruso se centraron tanto en niños considerados «normales» («neurotípicos», diríamos hoy), como en otros con alguna discapacidad, pensamos que sus postulados pueden ser extensibles a la vida adulta.

Vygotsky enfatiza, además, en un aprendizaje elaborado de manera social, es decir, que tiene una naturaleza social que no puede ignorarse. Para el autor, hay diversos modos en que un adulto o compañero avanzado pueden compartir sus conocimientos con otro menos adelantado, un hecho que resulta posible porque, según sus reflexiones, las capacidades no son biológicamente determinadas en su totalidad, sino que pueden ser adquiridas socialmente. Bajo esta condición, y del hecho de que la *zona de desarrollo próximo* comprende tanto las zonas sin madurar como las que se encuentran en proceso de formación, es que hemos podido operar y hacer efectiva la intervención de apoyo al desarrollo de las habilidades para la lectoescritura y la oralidad, tanto de las que no se han configurado de manera completa como de las que están en proceso de adquirirse. Asimismo, nuestro quehacer pedagógico ha venido a coincidir con su enfoque teórico, en la medida en que para el autor los procesos psicológicos superiores (abstractos) se originan en procesos sociales que dependen, en grado sumo, de formas de mediación.

Por otra parte, en su texto *Pensamiento y lenguaje* (1977), Vygotsky afirma de manera contundente que el lenguaje permite interiorizar una variedad de formas de actividad sociocultural, en un proceso que va de lo social a lo individual; de modo que, gracias al diálogo con el «otro» es posible nuestra propia constitución.

En el ser humano aparecen, entonces, integrados lo biológico, lo psicológico y lo social. Para Vygotsky, la inteligencia tiene estrecha vinculación con lo biológico; sin embargo, es también y sobre

todo un producto histórico-cultural que puede modificarse mediante la acción, una acción mediada por el lenguaje.

Su interés por niños con necesidades educativas especiales lo llevó a la neuropsicología. Para él, las discapacidades mentales tienen que ver con un problema de cualidad, pues las funciones psicológicas de estas personas están organizadas de manera cualitativamente diferente. Nuevos estudios con origen en la neurociencia respaldan la idea de la plasticidad funcional del cerebro, en ellos, los «cambios ambientales y el aprendizaje de nuevas habilidades ahora se reconocen como moduladores de la función cerebral y los circuitos neuroanatómicos subyacentes» (May, 2011). Es decir, nuestro cerebro es «una compleja red de regiones interconectadas estructural y funcionalmente, de modo que la función cerebral surge de la organización en red del cerebro como un todo» (Lubrini *et ál.*, 2018, p. 188).

Así, el concepto de la plasticidad cerebral junto con todo lo enunciado nos ha impulsado de manera muy positiva a enfrentar el riesgo de querer incidir en dichos cambios y en la sinapsis cerebral², tal y como se propone en la actualidad, «el ejercicio cognitivo desarrolla nuestra salud mental: el cerebro cambia de forma en función de las áreas utilizadas» (Punset, 2010, p. 316).

Estrategias del Celee frente a la diversidad

Dos estrategias mueven al Celee en su intento por atender y brindar apoyos a una población que acude a sus servicios y es diversa. Sobre todo, para la población que tiene necesidades educativas especiales (NEE), se requiere de una planeación junto con una acción centrada en la persona, así como fomentar su participación en igualdad de condiciones y su autoestima, con técnicas de acompañamiento y coordinación de los apoyos, en los que se privilegie la libertad de expresión y de acceso a la información.

Centrarse en la persona es partir del principio de individualización, asumir al destinatario como sujeto activo en el proceso de

2| Cambios que ocurren a niveles diminutos, en los que las neuronas entran en contacto unas con otras.

intervención. La autodeterminación es uno de los principios que mueve esta práctica, en especial, en su significado y valor como derecho que la persona ejerce. El enfoque está centrado en potenciar las habilidades propias del individuo, pero entendida como intervención de calidad, resultado de la aplicación de técnicas de acompañamiento. Los apoyos se brindan con el ánimo de aumentar las habilidades de la persona con NEE.

Se trata en definitiva de promover no solo oportunidades, sino de ejercer el derecho que tienen estas personas de aprender en las mismas condiciones que las demás, es decir, que más allá de sus capacidades, es necesario crear los apoyos que requieran para que puedan ejercer el derecho a la educación. Nuestra intervención se caracteriza por una variedad de aspectos en los que cabe mencionar los siguientes:

- La instauración de un proceso de planificación a corto y mediano plazo, pero que no tiene una fecha exacta de finalización. Se trata también de suministrar un plan individual para la lectura y la escritura, basado en las necesidades de esta persona.
- La programación no de un plan curricular, sino de una forma de conocer las habilidades de la persona y suministrarle ciertos apoyos, adaptables a las circunstancias que demanda la actividad académica en la universidad.
- La participación de manera activa tanto del docente (bajo la figura del tutor) como del estudiante. Las limitaciones de este último solo se tienen en la mira en el sentido de suministrarle las adaptaciones que requiera para que su actividad académica en el ámbito de la lectoescritura y de la oralidad se lleve a cabo de la manera más normal posible y, sobre todo, en igualdad de condiciones.
- La estructuración de un proceso de intervención que se mantenga en el tiempo. Los resultados esperados de calidad solo se obtienen con reuniones periódicas que permiten evaluar los avances y hacer los ajustes necesarios si no se consiguen los objetivos o se consiguen de manera parcial.

Hablar de accesibilidad es hablar de derechos, de ahí la necesidad de reiterar la normativa, no solo nacional sino internacional, puesto que con ella se garantiza y protege al individuo vulnerable. Como docentes, estamos obligados a prestar esa atención, lo que significa brindar igualdad de oportunidades y accesibilidad universal sin discriminar a personas con discapacidad. No importa si las instituciones educativas atienden o son sensibles a este fenómeno, si brindan o no capacitación a sus docentes para atender a la diversidad. Es verdad que, si se logra consolidar un equipo interdisciplinario, que reúna tanto a un educador especial como a un psicólogo y al profesor del área específica, tendremos una planeación adecuada de los apoyos y de los instrumentos diferenciados de evaluación que correspondan a los resultados esperados, pero esa presencia no garantiza la puesta en práctica del principio universal de acceso.

Se necesita un docente comprometido, dispuesto a capacitarse y a hacer las adecuaciones que se requieran, tanto en términos de contenidos como a nivel de evaluación. No un docente que discursivamente las acepta para parecer políticamente correcto, pero que en su quehacer abandona a su suerte al que es diferente o se excusa en que la institución o el Estado no le brindan la instrucción que requiere para atender a la diversidad. Todas las instituciones educativas, por aceptación o por principios legales, tienen que prepararse o empezar a ser de manera natural inclusivas. Por eso, el citado argumento al que recurren los docentes ya no es una excusa. Se espera un profesor activo, interesado en los problemas de sus estudiantes y en la búsqueda de respuestas para ayudarlos en su proceso de aprendizaje. Ahora, la reflexión está situada en cómo ser un docente sensible a esas necesidades de los estudiantes y cuáles son las estrategias con las que puedo o no responder, en mayor o menor medida, a la nueva definición de institución educativa inclusiva.

En ese sentido, nuestra propuesta didáctica se basa en el papel mediador y en el carácter cooperativo que buscan contribuir con el desarrollo de la comprensión de lectura, la apropiación de estrategias de escritura e intervención oral en distintos espacios académicos y sociales, y promover aprendizajes en diversas áreas del currículo universitario. El mediador ayuda al estudiante a

organizar, discriminar y resignificar información que le ofrecen los textos en diversas áreas y colabora tanto con la generalización de aprendizajes como con el proceso de autonomía.

Entre las múltiples sugerencias didácticas que pueden convertirse en apoyos para la comprensión y producción de textos de los estudiantes con NEE, enumeramos las que nos han servido en la interacción con esta población en el Celee:

- Los estudiantes con NEE presentan usualmente períodos cortos de atención y concentración en el espacio de la asesoría, que al principio tiene una duración de una hora. Se observa que, al comienzo, su período de atención conjunta dura unos veinte minutos y que requieren de unos minutos de descanso; luego, la actividad se vuelve a redireccionar y se amplía hasta los cuarenta y cinco minutos. Estos recesos permiten mantenerse en la actividad hasta concluirla y deben variar teniendo en cuenta la atención, tanto para la lectoescritura como para la preparación de una intervención oral.
- Al inicio, los estudiantes requieren apoyo generalizado para las actividades de comprensión de lectura o para las actividades que implican conocimiento más abstracto, pero la regularidad de la actividad de acompañamiento permite la incorporación de un aprendizaje significativo de las estrategias y, por lo tanto, su generalización. De ahí que una asesoría pueda extenderse luego hasta las dos horas.
- Autoevaluación y monitoreo para reconocer las ideas principales y después las secundarias de un texto. Se inicia por párrafos y luego se va ampliando por períodos más extensos. Más adelante, se le solicita una síntesis oral de lo que ha comprendido.
- Relectura y edición de su producción escrita con identificación y señalamiento de los errores más frecuentes, como repeticiones innecesarias del referente o del mismo conector o de partículas de enlace. Luego, se le modela para la sustitución o eliminación y, finalmente, se propone una

relectura antes de la revisión. Hemos notado que, en las asesorías en las cuales ellos normalmente obvian la etapa de relectura y edición, la actividad de asesoría tanto con los regulares como con los que tienen NEE se centra en este aspecto de la revisión.

- Se le pide al estudiante que tome apuntes de las ideas centrales y las consigne luego en un mapa semántico al cual puede acceder nuevamente, ya que algunos presentan dificultades con el recuerdo a largo plazo; con el repaso, esas ideas se reactualizan hasta fijarse. Primero se le modela el trabajo, luego se hace con acompañamiento y, finalmente, cuando se percibe que ha conseguido el objetivo y que esta tarea puede ser exitosa, se le conmina a realizarla solo.
- La metodología con base en un mediador se centra más en los procesos que en los resultados. Las intervenciones educativas con estos estudiantes no consisten en aislarlos o en formar grupos homogéneos, sino en brindarles los apoyos necesarios y diversificar las actividades; por eso el mediador debe estar atento a crear nuevas estrategias de acuerdo con lo que observe y con el progreso o no de los estudiantes con NEE. En la universidad deben convivir estudiantes con capacidades diferentes, ya que es en la diversidad donde se aprende el valor y el respeto por la diferencia. Lo mismo se requiere diversificar las formas de enseñar para incluir a todos.
- Se les pide hacer una agenda de sus actividades para que planeen el tiempo que le dedicarán a la lectoescritura, atendiendo a sus necesidades en la universidad y a los tiempos de los cursos y sus propios ritmos de aprendizaje. Se les pide incluir la hora o las dos horas semanales en que normalmente acuden al Celee y que, al final del semestre, se incrementa a dos sesiones semanales, cada una de dos horas, o por solicitud del interesado y de acuerdo con sus necesidades individuales. El estudiante siempre tiene autonomía en cuanto a esta decisión.

Características del aprendizaje mediado

- En este aprendizaje participa un educador (tutor) que proporciona un ambiente estructurado de aprendizaje, en el que se eliminan al máximo los distractores.
- La actividad se centra en los aspectos relevantes de un concepto complejo.
- El contenido se orienta hacia la percepción, comprensión y expresión de similitudes y diferencias, la identificación, verbalización o composición por escrito de causas y efectos, comparaciones y categorizaciones.
- Favorece la generalización de una experiencia a otros contextos.
- Contribuye a que la información concerniente a las tareas o para la preparación de exámenes sea clara, concisa y sin ambigüedades para el estudiante.
- Enfrenta los desafíos que implica hacer ajustes en los propios cursos y en prácticas habituales de enseñanza.
- Es tolerante al conceder plazos amplios para que el otro pueda concluir sus tareas de manera exitosa.
- Está al tanto de los avances, herramientas, desafíos, requisitos que deben enfrentar los estudiantes con NEE y los comparte con los interesados.

Características de la mediación

Concibe al estudiante como una entidad individual y diferente, pero en relación con el «otro»; por eso, en el proceso debería vincularse fuertemente a la familia y a otros profesionales. Es necesario advertir que no todos provienen del mismo contexto regional y, en ese sentido, es necesario ayudarle a conformar círculos o redes de apoyo solidario, aunque no

siempre estos estudiantes suelen ser exitosos trabajando en equipo, generalmente rehúsan este tipo de trabajo.

Aunque el proceso educativo se piensa como individualizable, eso no quiere decir que se formulan objetivos de aprendizaje para cada uno de los estudiantes, sino que se ofrece un conjunto amplio en donde pueden desarrollarse los potenciales de todos. Es un aprendizaje que se centra en las fortalezas para trabajar luego en las debilidades. Si bien el docente puede hacer adaptaciones para un estudiante con NEE, luego comprobará que esa adaptación funciona también con los regulares o «neurotípicos».

En cuanto a los resultados, es importante mantener la motivación en un grado alto, para ello se les propondrá a los estudiantes primero tareas más fáciles para ir complicándolas más adelante, de modo que haya posibilidades de éxito una vez superada cada etapa. Las preguntas con las que se evalúe a los estudiantes, por ejemplo, deben estar centradas más en el proceso de comprensión; de este se le debe solicitar justificación tanto de las respuestas correctas como de las que no lo son.

Ahora bien, el docente que atiende a estos estudiantes en el Celee es un tutor que desempeña su actividad con el estudiante en un tiempo adicional al de sus cursos regulares en la universidad y desarrolla una serie de actividades; así, «la tutoría viene a ser una parte de la actividad docente en la que el profesorado desarrolla tareas de asesoramiento, apoyo y acompañamiento al alumnado durante el tiempo que dura su proceso de aprendizaje» (Álvarez-Pérez, 2013, p. 91).

En relación con los contenidos, una excelente manera de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes que acuden al Celee es precisando dos tipos de información. La primera tarea con ellos consiste en localizar información explícita en el texto o buscar las relaciones que sostienen las diferentes partes del texto. Una vez superada esta etapa, es necesario abordar el mismo texto desde el denominado modelo mental o situacional, que requiere activar los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo para construir inferencias y trabajar con

los implícitos. En España, el movimiento Plena Inclusión, una organización que representa a las personas con discapacidad intelectual, por ejemplo, adoptó el siguiente concepto de accesibilidad cognitiva: «Característica de los entornos, procesos, actividades, bienes, productos, servicios, objetos o instrumentos que permiten la fácil comprensión y la comunicación» (2018, p. 13). Se alude a este concepto porque, al igual que se encuentran barreras de acceso físico para personas con discapacidad motriz, han encontrado otras barreras de acceso a la comunicación:

Las personas con dificultades de comprensión pueden necesitar apoyos en la atención, percepción, resolución de problemas, memorizar información, o para establecer analogías, entre otros. También, pueden necesitar apoyo con habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas, relacionadas con la capacidad para interactuar con los demás y con el entorno. (Plena Inclusión, 2018, p. 17)

De ahí que, para crear accesibilidad cognitiva, una vía efectiva es la metodología participativa, es decir, que la propuesta de «lenguaje claro» que se viene desarrollando en nuestro contexto debería integrar este componente de accesibilidad que consulte, además, al usuario, que en este caso se refiere a las personas con NEE, a las personas con limitaciones a causa de la edad, a los inmigrantes, entre otros.

La universidad no es un espacio neutral, en ella se reproducen una serie de valores y modelos, y todavía, sin mucha conciencia, a veces se perpetúan desigualdades; nuestra intención es inspirar y motivar el trabajo para la igualdad desde el Celee y promover un trabajo cooperativo e interdisciplinar, de tal manera que se sensibilice a la reflexión a la comunidad universitaria, en general, y al profesorado, en particular. En cuanto a las actividades que llevamos a cabo en el centro con los profesores, buscamos unir esfuerzos destinados a crear recursos, materiales propios, adaptaciones para atender a la diversidad, en el doble rol como tutores del Celee y como profesores de los cursos regulares de la universidad.

Referencias

- Álvarez-Pérez, P. R. (2013). La función tutorial del profesorado universitario: Una nueva competencia de la labor docente en el contexto del EEES. *Revista Portuguesa de Pedagogía* 47(2), 85-106. <https://bit.ly/425Jva1>
- Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación y Educadores*, 18(2), 193-208. Doi: 10.5294/edu.2015.18.2.1
- Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. <https://bit.ly/400AYmO>
- Lubrini, G., Martín Montes, A., Díez Ascaso, O. y Díez Tejedor, E. (2018). Enfermedad cerebral, conectividad, plasticidad y terapia cognitiva. Una visión neurológica del trastorno mental. *Neurología* 33(3), 187-191. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2017.02.005>
- May, A. (2011). Experience-dependent structural plasticity in the adult human brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(10), 475-482. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.08.002>
- Plena Inclusión. (2018). *Guía de evaluación de la accesibilidad cognitiva de entornos. Metodología común del movimiento asociativo Plena Inclusión*. [Documento en línea]. Recuperado el 1 de marzo de 2023. <https://bit.ly/3yE2Wcs>
- Punset, E. (2010). *El viaje al poder de la mente. Los enigmas más fascinantes de nuestro cerebro y del mundo de las emociones*. Planeta.
- Vygotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Pléyade.
- Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.

ESTA PUBLICACIÓN SE COMPUSO EN
CARACTERES MINION-PRO Y ROBOTO
NOVIEMBRE DE 2023

